

## ¿Qué intención hay detrás de las distintas maneras de comunicar algo?

### What is the purpose behind the different ways of communicating something?

Soares Telles, Carola



Carola Soares Telles

carolasoarest@gmail.com

Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

**Plurentes. Artes y Letras**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 1853-6212

Periodicidad: Anual

núm. 13, e050, 2022

revistaplurentesunlp@gmail.com

Recepción: 23 Junio 2022

Aprobación: 30 Junio 2022

Publicación: 28 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/186/1863472004/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e050>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Esta propuesta pedagógica, destinada a estudiantes de 2do. año de la asignatura Lengua y producción de textos, del Bachillerato de Bellas Artes, desarrolla una manera de abordar el estudio de las estructuras de la información en la crónica periodística. Se presenta un recorrido que propicia, a lo largo de cuatro clases, el análisis de las perspectivas del hablante sobre la información que expresa, a fin de ampliar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la reflexión metalingüística como puente a la producción y a la comprensión de textos.

**Palabras clave:** estructuras, información, reflexión lingüística, interpretación, producción.

**Abstract:** This pedagogical proposal, aimed at 2nd-year students attending the subject Language and text production at the Bachillerato de Bellas Artes, develops a plan to approach the study of information structures in journalistic chronicles. The project, along four classes, favors the analysis of the speaker's perspective about the information they provide in order to widen the communicative competence of students by means of the metalinguistic reflection to support the production and comprehension of texts.

**Keywords:** structures, information, linguistic reflection, interpretation, production.

## FUNDAMENTACIÓN

Los lineamientos del Departamento de Lenguas y Literatura, definidos en el proyecto académico y de gestión 2018-2022 (Aguerre, 2017), proponen la reflexión metalingüística a partir de la función comunicativa del texto como unidad de sentido no solo en las dimensiones gramatical y semántica, sino también en las perspectivas funcional y contextual para comprender y producir textos orales y escritos. En este sentido, el enfoque pragmático resulta el adecuado para abordar los fenómenos gramaticales en relación con las estrategias discursivas que emplean los hablantes, las funciones informativas en la construcción de mensajes, la intencionalidad y las interpretaciones.

En esta dirección, la propuesta procura que los alumnos<sup>1</sup> del segundo año de la Educación Secundaria Básica (de 13 y 14 años) conozcan e interpreten las diversas estructuras de la información en la crónica periodística<sup>2</sup> para poder reflexionar sobre las particularidades de cada una a partir de la lectura de textos

auténticos<sup>3</sup> que habiliten la reflexión lingüística como puente a la posterior producción textual; de manera que el conocimiento intuitivo de la lengua será el punto de partida para llevar a cabo estas acciones y para propiciar la construcción de un conocimiento consciente y situado que contribuya a la autonomía de los alumnos.

El desarrollo de los contenidos supone que la reflexión metalingüística conduce a la ampliación de la capacidad comunicativa en tanto se sustenta sobre un conocimiento consciente y fundamentado acerca del funcionamiento del sistema lingüístico y de los factores que intervienen en la construcción composicional del significado, tanto para la comprensión como para la producción lingüística (Piatti, 2013).

La gramática es condición necesaria para la educación lingüística de los alumnos si su enseñanza supera los ejercicios mecánicos de identificación y rotulación y se la aborda como un medio útil de reflexión sobre el funcionamiento del sistema lingüístico apoyado en la intuición de los alumnos y en la formación teórica que irá adquiriendo de manera paulatina (Di Tulio, 1997); de allí la importancia de integrar el conocimiento explícito y consciente de la gramática a las prácticas de producción oral y escrita, de manera reflexiva, crítica y lúdica, de manera que resulte un instrumento eficaz que redundará en la competencia intelectual y comunicativa de los estudiantes (Ciapusio, 2007).

Se considera la escritura como parte fundamental en la construcción de conocimiento. La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar ideas, desarrollar razonamientos, revisar el propio escrito (Serafini, 2008); es por ello que el recorrido para el desarrollo de los contenidos propone la producción textual final, instancia que requiere atender las exigencias discursivas, sintácticas, léxicas y ortográficas, recuperar conocimientos adquiridos y desarrollar procesos de redacción de manera recursiva en tanto planifican, generan, organizan la información y reescriben a partir de la revisión y evaluación de problemas globales y locales.

## OBJETIVOS GENERALES

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- Ampliar la capacidad comunicativa.
- Reconocer la tipología textual en relación con los géneros discursivos.
- Adquirir un conocimiento consciente y fundamentado sobre el funcionamiento del sistema lingüístico.
- Desarrollar las habilidades metalingüísticas.
- Cultivar la imaginación mediante la producción escrita.
- Reflexionar acerca de la influencia del lenguaje en el comportamiento humano y en nuestra percepción de la realidad.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que el alumno logre:

- Identificar la estructura de la oración simple y las distintas estructuras de la información.
- Reconocer la intención comunicativa y los efectos discursivos del uso de cada estructura de la información.
- Reconocer la especificidad de cada estructura partiendo de las nociones de perspectiva, argumento y evento.
- Producir textos narrativos propios del género periodístico. Formular y reformular la textualización en función de intenciones comunicativas diversas.

- Reforzar el hábito de la planificación de la escritura y reescritura.

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Para esta secuencia didáctica seleccionamos un corpus de crónicas publicadas en diferentes diarios, referidas a los robos de la obra *El Grito* de Edvard Munch (en el apartado “recursos” se cita el link de cada una). Los motivos de esta elección responden al interés que tienen los alumnos del Bachillerato por el arte y a su conocimiento de esta obra en particular; asimismo, tomamos en cuenta su gusto por las lecturas de hechos policiales. Al mismo tiempo, se pretende evitar el abordaje de crónicas que narren hechos violentos contra personas<sup>4</sup>.

La selección de las diferentes crónicas periodísticas responde a que los alumnos puedan, a partir de la posterior puesta en común, dar cuenta de las diferentes maneras de “decir lo mismo”. La docente presenta la posibilidad de que cada estudiante elija una crónica, lo cual da lugar a que desarrollen su autonomía; generalmente los entusiasma la posibilidad de trabajar con diferentes textos y de poder optar. En todas las crónicas, encontrarán oraciones subrayadas por la profesora para agilizar la identificación de las estructuras con las que se trabajará y para orientarlos respecto de posteriores comentarios y reflexiones, evitando así que sean ellos quienes tengan que encontrar los ejemplos<sup>5</sup>.

Se sugieren actividades obligatorias y optativas, tanto individuales como en grupos pequeños<sup>6</sup>. Las obligatorias, al principio, serán llevadas a cabo entre todos los alumnos con la guía de la docente, quien se desplazará entre los bancos para contribuir a resolver inconvenientes y/o para responder ante posibles dudas que se presenten<sup>7</sup>.

La docente partirá de los conocimientos previos (algunas veces intuitivos) de los estudiantes y de la puesta en común de dichos saberes como punto de partida para la construcción del conocimiento (algunas veces se sienten menos “perdidos” si un término “les suena”, por eso la profesora no les pide a los estudiantes definiciones “duras”).

Si bien la propuesta se presenta para ser desarrollada en la presencialidad, paralelamente la docente provee los materiales de lectura y de trabajo a través de “Aulas Web Colegios”, plataforma con la que los alumnos están familiarizados desde primer año y a la que podrán recurrir<sup>8</sup> para disponer de los materiales de trabajo, para entregar sus producciones y para realizar consultas, lo cual permite un seguimiento particularizado de los desempeños de cada uno y la consecuente adaptación de consignas acordes con las dificultades que puedan presentarse en cada caso.

## SECUENCIA DIDÁCTICA

A continuación, se detalla de qué manera se propone llevar a cabo las actividades propuestas a lo largo de cuatro clases de dos horas cátedra, en un curso de segundo año de aproximadamente treinta alumnos.

### Primera clase

#### *Inicio (tiempo estimado: 20 minutos)*

La profesora ofrece fotocopias de distintas crónicas periodísticas y cada estudiante elige una; mientras tanto, ella anuncia el tema que van a desarrollar. Aclara que van a comenzar a reflexionar sobre “formas” que no sólo aparecen en las crónicas o en otros discursos escritos, sino también en la oralidad.

Les pide que lean (en voz baja) las crónicas que cada uno eligió; mientras lo hacen, ella escribe en el pizarrón el tema que se comenzará a estudiar y debajo las palabras clave para todas las estructuras.

La docente no explica ni realiza comentarios para generar intriga. Posteriormente les pregunta qué apreciación tienen respecto del texto leído; instancia que da lugar a la socialización del contenido de las distintas crónicas y que despierta la curiosidad del curso, dado que los estudiantes descubren la afinidad temática entre los textos.

*Desarrollo (tiempo estimado: 40 minutos)*

Se entabla un diálogo para tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes a partir de preguntas que la docente formula oralmente: “¿Cuando están en sus casas, alguna vez les piden que atiendan la puerta o el teléfono?” Ante la respuesta afirmativa, la docente pregunta cómo les realizan el pedido. Entre las respuestas posibles, aparecen “Atendé que golpean la puerta”, “Tocan timbre” o “Llaman por teléfono”. Repregunta entonces: “¿Cuántas personas suponemos que están tocando el timbre, o golpeando la puerta o llamando por teléfono?” y la respuesta de los alumnos es “una”. Entonces les presenta el siguiente interrogante: “¿Por qué, si se trata de una persona, el verbo se conjuga en plural?” En ese momento se esperan varias opciones, hasta que aparece “Porque no sabemos quién es el que llama o golpea” y la docente entonces hace hincapié en ese “quién” singular para que los alumnos que deseen hacerlo ensayen distintas hipótesis.

Luego se retoman las palabras escritas en el pizarrón. La profesora pregunta “a qué les suenan”, toma las intervenciones de los alumnos y reformula y comenta brevemente el significado de cada una. Inmediatamente se anotan en el pizarrón algunos términos que ayudan a definirlos, que van a quedar a la vista durante el resto de la clase y que los estudiantes anotan en sus carpetas<sup>9</sup>:



Finalmente, les pregunta si hay dudas y reitera y amplía lo que resulte necesario.

Se vuelve entonces al ejemplo “Golpean la puerta” y se pregunta a los estudiantes qué ocurre con el agente en ese caso. Recién en este momento se introduce la denominación de la “estructura genérica”, para que el nombre no sea algo que simplemente haya que recordar, sino que se asocie al conocimiento intuitivo de los alumnos.

Se repasan las características presentadas, se pregunta sobre algún aspecto que no haya sido nombrado y se los invita a que anoten en el pizarrón algunas estructuras genéricas que les resulten familiares, tras lo cual se les solicita que expliquen por qué son genéricas y que las reformulen en sus carpetas para que se haga explícito el agente.

Se les pide que busquen en sus crónicas, entre las oraciones subrayadas, alguna/s que reconozcan como genéricas. Esta actividad se desarrolla individualmente o de a dos (en algunos casos de a tres). La docente camina entre los bancos, acompañando el desarrollo de las actividades, preguntando si hay alguna duda e interviniendo cuando los alumnos lo necesiten.

### *Cierre (Tiempo estimado: 20 minutos)*

Se anticipa que luego de abordar este tema van a escribir una crónica atentos a las estructuras de la información que se estudiarán más adelante, además de la genérica. Se los invita a que comiencen a pensar temas o incluso títulos y que los anoten en sus carpetas o en sus cuadernos de apuntes. Se subraya que esta actividad no es de carácter definitivo, dado que se podrá enriquecer a medida que avance el tratamiento del tema<sup>10</sup>.

## **Segunda clase**

### *Inicio (Tiempo estimado: 15 minutos)*

La profesora vuelve a escribir en el pizarrón las palabras clave y pregunta si pueden comentar lo trabajado en la clase anterior y si tienen dudas. Muchas veces, son los propios compañeros quienes resuelven inquietudes.

De considerarlo necesario, la profesora interviene<sup>11</sup> y finalmente escribe en el pizarrón los nombres de las estructuras que presentará en clase.

### *Desarrollo (Tiempo estimado: 45 minutos)*

La profesora agrega en el pizarrón dos oraciones en voz pasiva perifrástica extraídas de una crónica que los estudiantes no tienen:



Para subrayar la importancia de la perspectiva que permite focalizar la información, les pregunta a los alumnos “de quién o de qué se habla” y también indaga sobre lo que se oculta en el segundo ejemplo. Este procedimiento propone desarticular la idea de que la voz pasiva perifrástica se trata solamente de una oración en voz activa que “se dio vuelta” (una práctica que traen muchos estudiantes del recuerdo de la escuela primaria); además, se recupera la noción de perífrasis<sup>12</sup> y se advierte el cambio morfológico y semántico del verbo en voz activa y en voz pasiva. A continuación, se propone que le dicten a la profesora las oraciones pasándolas a voz activa<sup>13</sup> para mostrar que el contenido no varía en cuanto al evento y los participantes.

Luego, los alumnos buscan, entre las estructuras subrayadas en la crónica, aquellas que están en voz pasiva perifrástica y las pasan en sus carpetas a estructura activa o a genérica y se comparten oralmente los cambios. También se les pide que pasen oraciones de voz activa a voz pasiva.

La docente se desplaza por el aula, monitoreando y esperando preguntas individuales<sup>14</sup>. Cuando una pregunta se repite, comenta/explica en el pizarrón u oralmente esa duda para todo el curso, haciendo hincapié en que es una inquietud recurrente y que por eso considera necesario revisar la dificultad<sup>15</sup>.

*Cierre (Tiempo estimado: 20 minutos)*

Se les pide a los estudiantes que escriban oraciones con las distintas estructuras abordadas, según los temas o títulos que anotaron en la primera clase. Luego, quienes lo deseen, socializan en voz alta sus producciones y la docente invita a pensar qué se focaliza, qué se oculta en cada caso, de qué otra manera se podría decir y el impacto en el sentido que podría producir ese cambio.

### **Tercera clase**

*Inicio (Tiempo estimado: 15 minutos)*

Se realiza, de manera dialógica, un breve repaso de la clase anterior y se intenta despejar dudas que hayan quedado o surgido.

La profesora anuncia que se trabajará con la estructura cuasirrefleja y la impersonal, y escribe nuevamente las palabras clave en el pizarrón. Les sugiere a los alumnos que estén muy atentos porque en ambas estructuras puede aparecer “se”, pero que a través de la reflexión sobre los ejemplos, ellos mismos van a poder dar cuenta de las diferencias. Aclara que van a trabajarse en la misma clase por tratarse de “primas hermanas” (Fernández, 2002), pero que es posible no confundirlas. Les pregunta a qué creen que se refiere la palabra “impersonal” y responden espontáneamente: “sin persona”, “no hay persona” y algunos, incluso, separan el prefijo dando cuenta de la obviedad de la respuesta.

*Desarrollo (Tiempo estimado: 45 minutos)*

La docente escribe un ejemplo de cada estructura a estudiar, para luego intercambiar reflexiones al respecto:



Se vuelve a las palabras clave y se dialoga sobre cada ejemplo para reflexionar sobre lo que se focaliza y lo que se oculta en cada caso. La profesora los guía para que infieran cómo diferenciar las estructuras impersonales con se de las cuasirreflejas; les pide que pasen cada oración al singular y al plural para que adviertan que es posible hacerlo con la cuasirrefleja (Se desconoce el detalle de la operación policial) y la imposibilidad de pasar al plural la impersonal (\* Se detuvieron a los prófugos); hay cuasirreflejas en plural y en singular, en tanto que la impersonal siempre está en singular.

Se les pide a los estudiantes que revisen entre las oraciones subrayadas de las crónicas cuáles son cuasirreflejas teniendo en cuenta los procedimientos explicados.

*Cierre (Tiempo estimado: 20 minutos)*

Los alumnos ensayan posibilidades con las estructuras analizadas en relación con el tema de escritura que pensaron desde la primera clase.

Luego socializan su trabajo y comentan qué se focaliza y qué se oculta en cada caso.

Finalmente, la profesora les anuncia que en la próxima clase pondrán en juego en sus producciones textuales las distintas estructuras estudiadas.



## Cuarta clase

### *Inicio (Tiempo estimado: 20 minutos)*

Se propone un trabajo de escritura de una crónica periodística en el que los estudiantes deberán utilizar y señalar al menos tres estructuras estudiadas en las clases anteriores (para ello, recurrirán a los apuntes, las oraciones extraídas de las crónicas y las que fueron formulando para ejemplificar cada estructura con el tema elegido en la primera clase).

Se pauta la planificación del texto, que podrá realizarse de manera individual o grupal, para lo cual la docente propone que un estudiante (si lo desea) escriba en el pizarrón la información que deberá incluirse (qué -evento-, quién/es -agente, paciente-, dónde, cuándo, por qué, cómo). Cada grupo hará una selección de ideas y luego acordará un esquema para manipularlas. La profesora les advierte que van a escribir un “borrador”, que no importa la prolijidad, que después de terminado lo van a pasar en limpio, por lo que pueden tachar y escribir anotaciones en los márgenes, siempre y cuando ellos entiendan lo que van sobre escribiendo / agregando.

### *Desarrollo (Tiempo estimado: 40 minutos)*

Ensayan y eligen maneras de estructurar la información que van a comunicar, revisan posibilidades analizadas en las clases anteriores. Mientras tanto, la docente camina entre los grupos y contribuye a disipar dudas cada vez que es consultada o cada vez que advierte que los alumnos no logran resolver un problema; evita darles la solución y los guía con preguntas para que ellos deduzcan las respuestas, pretendiendo que no hagan lo que ella les sugiere (en tanto portadora de un saber legitimado), sino que comprendan por qué es conveniente escribir de determinada manera, dado que sólo si conocen las razones de lo que están haciendo, están decidiendo sobre sus textos y están aprendiendo a escribir.

### *Cierre (Tiempo estimado: 20 minutos)*

Un alumno de cada grupo lee su producción, en esta instancia es muy importante la escucha atenta de los compañeros para apreciar el texto de los demás y para hacer observaciones y/o sugerir posibles correcciones. La profesora se limita a ordenar las intervenciones y a tratar de que las respuestas salgan de los alumnos.

Queda pendiente para la próxima clase que cada grupo pase el texto en limpio<sup>16</sup>; podrán agregar, suprimir, sustituir los elementos que consideren necesarios según las observaciones y anotaciones que hayan realizado luego de la socialización ante los demás compañeros<sup>17</sup>.

Finalmente, las crónicas son expuestas en una pared del aula para ser releídas con el tiempo de reflexión crítica que cada uno requiera.

## RECURSOS

Para desarrollar la secuencia didáctica utilizaremos:

- pizarrón, marcadores, borrador,
- plataforma virtual de la UNLP: Aulas Web Colegios,
- copias de consignas y actividades,
- útiles escolares,



- copias del corpus de crónicas periodísticas:  
<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-71828-2006-08-22.html>  
<https://www.abc.es/cultura/arte/20140212/abci-cincuenta-segundos-para-robar-201402111500.html>  
<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-72341-2006-09-01.html>  
<https://www.latercera.com/culto/2019/03/22/grito-munch-nadie-grita/>

## TIEMPO

Los alumnos cursan cuatro horas cátedra semanales de “Lengua y producción de textos”, se estima que el desarrollo de la secuencia didáctica demanda cuatro clases, aunque se contemplan posibles modificaciones y ajustes que surjan de la participación, las dificultades y la dinámica de trabajo del curso.

Dada la gran carga horaria que tienen los estudiantes del Bachillerato, se procura que todas las actividades se realicen en clase para no sobrecargarlos con tareas domiciliarias<sup>18</sup>. De este modo, si resultare necesario, se contempla la posibilidad de destinar los primeros minutos de la clase para terminar las actividades de escritura de la clase anterior.

## EVALUACIÓN

Realizamos una evaluación continua y formativa mientras se desarrollan las actividades propuestas. Propiciamos la participación activa de los estudiantes a través de las siguientes actitudes:

- Atención y reflexión frente al tema y a los recursos presentados.
- Resolución de actividades en clase.
- Actitud colaborativa en el trabajo grupal; discusión, debate reflexivo frente al intercambio de ideas; manifestación de la capacidad de saber escuchar, de intervenir sin interrumpir, de respetar los aportes ajenos (actividades que promueven la confianza en las propias posibilidades de expresión y el respeto por lo que otros dicen o escriben).

Valoramos además el uso adecuado de los entornos virtuales cada vez que resulte necesario, ya sea para realizar consultas o plantear inquietudes a través de la mensajería interna o para recurrir a materiales y actividades en caso de inasistencia.

Consideramos que el error es el punto de partida para evaluar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, una oportunidad para revisar, analizar y construir conocimiento.

Procuramos que los alumnos tomen conciencia de su propio aprendizaje a través de la producción escrita, instrumento de evaluación del proceso de adquisición de conocimientos que se cierra con la socialización de las producciones, habilitando la posibilidad de que pongan en juego sus saberes, visibilizando sus logros y reconociendo sus debilidades (Anijovich, 2017).

Habilitamos el intercambio crítico y reflexivo de comentarios entre los estudiantes, quienes ejercitan la autoevaluación y la coevaluación, dado que todos acceden a la lectura de las producciones del resto del curso, evaluando cuánto y cómo aprendieron.

## REFERENCIAS

- Aguerre, A. (2017). *Texturas reunidas. Proyecto académico y de gestión 18-22*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, Voces de la Educación.

- Bajtín, Mijail M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México DF: Siglo XXI, pp. 248-293.
- Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*, Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2007). *El lugar de la gramática en la producción de textos*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/91290/el-lugar-de-la-gramatica-en-la-produccion-de-textos>
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de Gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edicial.
- Escudier, M. A; Piatti, G. y Tiberi M. L. E. (2007). La reflexión lingüística: un puente entre la gramática y la producción de textos. En: Acevedo, A. (ed), *Ideas para una nueva educación*. Bachillerato de Bellas Artes, U.N.L.P. La Plata.
- Escudier, M. A; Piatti, G. y Tiberi M. L. E. (2007). Reestructuración de la asignatura Lengua y Literatura. En: Acevedo, A.(ed), *Ideas para una nueva educación*. Bachillerato de Bellas Artes, U.N.L.P. La Plata.
- Fernández, S. S. (Agosto 2002). *La voz pasiva en español: hacia un análisis discursivo*. Trabajo presentado en Romansk Forum XV Skandinaviske romanistkongress. Nr. 16 – 2002/2 Oslo 12. Aarhus Universitet. 75-85. Recuperado de [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Gram%Altica%20espa%C3%B1ola/Fernandez,%20Pasiva.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Gram%Altica%20espa%C3%B1ola/Fernandez,%20Pasiva.pdf)
- Ferrari, A. M. y Piatti, G. I. (2007). Los tipos textuales en la enseñanza de ELSE: Hacia una integración de la gramática y los géneros discursivos. *Puertas Abiertas* (3), 94-98. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4581/pr.4581.pd](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4581/pr.4581.pd)
- Piatti, G. [et al.] (2013). *Manual de Gramática del español*. La Plata: EDULP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27878>
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Serafini, M. T. (2008). *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Paidós.

## NOTAS

- 1 Para referirnos a los/as estudiantes y los/as alumnas, en esta propuesta se emplea la forma masculina singular y plural por su carácter genérico, opción que se realiza con fines prácticos y no constituye una afirmación respecto de una postura sobre la identidad de género ni pretende encasillar el tema ni desconocer la variedad existente. (<https://www.bba.unlp.edu.ar/lenguajeinclusivo>).
- 2 Los alumnos ya han abordado las características de la crónica y reconocen los constituyentes de la secuencia narrativa (Adam, 1991), así como las características del género (Bajtín, 1982), temas pertenecientes a la primera unidad del programa de esta asignatura.
- 3 Consideramos importante la exposición de los estudiantes a textos de circulación social, sin mediación/adaptación para el abordaje del tema propuesto, a fin de que adviertan que los contenidos se aplican a situaciones comunicativas reales.
- 4 Consideramos que la clase tiene que aspirar a ser un lugar de disfrute, por lo que los textos propuestos pretenden evitar herir la sensibilidad de los alumnos.
- 5 Dado que “la oración y su contexto constituyen el texto considerado como una unidad de sentido coherente en relación con la intención comunicativa del emisor” (Piatti, 2013: 8), se evita el trabajo con oraciones descontextualizadas y se las enmarca en un contexto lingüístico.
- 6 Se forman grupos de dos o tres miembros para favorecer la posibilidad de acuerdos de trabajo y evitar la dispersión que puede tener lugar cuando los grupos tienen más estudiantes.
- 7 Ante la reiteración de una misma duda, la docente volverá a presentar el tema que resulte problemático ante todo el curso.
- 8 La posibilidad de mantenernos comunicados más allá del aula permite recuperar las voces de los estudiantes que por distintos motivos no participan oralmente en clase.
- 9 Algunos de estos términos les resultan conocidos (“sujeto” y “verbo”) por haber cursado Lengua y producción de textos en primer año; asimismo, están familiarizados con la noción de “focalización”, abordada en Literatura. De manera que la profesora tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe y los estudiantes comienzan a recordar y activar conocimientos previos
- 10 Anunciar qué van a hacer con lo que están aprendiendo es muy importante para incentivar la actitud productiva de los alumnos, en la que pondrán en práctica los contenidos que se abordan durante las diferentes clases.
- 11 Esta actividad permite a la profesora cerciorarse, revisar y reforzar la comprensión sobre el tema.

- 12 En clases anteriores, al trabajar con tiempos verbales, estudiaron el futuro, por lo cual algunos alumnos recuerdan el término “perífrasis verbal” y lo explican para los demás.
- 13 En primer año, los estudiantes reconocen oraciones en voz activa y voz pasiva.
- 14 Aunque se intente que los alumnos superen la timidez al preguntar, es verdad que no siempre se logra y muchas veces despejan dudas de modo individual.
- 15 Suele ocurrir que algunos alumnos prefieran preguntarle a un compañero, si la docente lo advierte no interviene, pero está atenta a que la respuesta sea correcta.
- 16 Si algún grupo no llegó a leer en voz alta su texto, también lo hará en la clase siguiente.
- 17 En esta instancia se detienen reflexivamente en el paratexto, generalmente los alumnos de discursos visuales se ocupan de incluir una imagen que complementa la información del texto.
- 18 Pueden asistir también a las clases de apoyo y consultas a contraturno dictadas por profesoras del Departamento de Lenguas y Literatura.