UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE POSGRADO

Tesis de Doctorado

Doctorado en Humanidades y Artes,
mención en Lingüística

La enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel medio

Directora: Dra. Dora Riestra

Doctoranda: Prof. Lic. Paula Navarro

Rosario, agosto de 2021

Gracias

A mis dos hijos, Agustín y Valentín, mis dos "tín", gracias por el amor. A Agus, mi compañero de más largo alcance, por dejar fluir mi maternidad. A Valen, mi ex vesícula vitelina que creció y nació, por alegrarme los días.

A Kristoffer, mi novio, amigo, esposo, el padre de Valen, quien me ayudó en silencio a criar a Agus y cuidó a Valen para que escriba esta tesis. Gracias por el amor, la perseverancia, la ironía y el extrañamiento de lo cotidiano.

A mis padres, Araceli y Manuel, por mostrarme un camino digno y por estar ahí, de manera incondicional, siempre.

A mis hermanas, Sil y Blu, por ser mis amigas.

A mis sobrinos, Lucía, Matías, Julia, Storm, Carlson, por enseñarme otra de las formas del amor.

A mis amigas, que primero fueron compañeras de universidad y del trabajo, por compartir la pasión por el lenguaje, las lenguas, los textos y su enseñanza. A Emilce, Griselda, Ileana, Cecilia, Antonieta y Rebeca.

A mi terapeuta, Marta Crespo, por el espacio dedicado a esta tesis y el aliento constante para que "cierre" esta etapa.

Gracias

A todas mis "madres académicas", en orden de aparición, a María Cristina "Kitty" Rébola, a María Cecilia Stroppa, a Dora Riestra, a Silvia Rivero, a Adriana Falchini, a Norma Desinano, porque todas han participado en mi formación lingüística y didáctica y han contribuido a la realización de esta investigación.

Especialmente a Kitty y a Adriana que desde un puente propio construido entre Rosario y Santa Fe me transmitieron rigurosidad y perspectiva en el trabajo de estudio e investigación.

Muy especialmente a Dora, por su "prepotencia de trabajo" que contagia. Siempre recordaré su entendimiento epistemológico respecto de mi objeto de investigación, cinco minutos después de haberme conocido: "Vos querés saber por qué no les enseñan a hablar". También por ser una lectora aguda de las distintas versiones de este escrito y, al mismo tiempo, compañera de los momentos difíciles.

A mis compañeras de jornadas y congresos, por compartir el interés por las interacciones sociodiscursivas. A Daniela Antista, a María Victoria Goicoechea Gaona, a Alicia Frischknech y a Verónica Pereyra.

A mis colegas uruguayos, que alegraron mis días de estudiante en el Doctorado en Humanidades y Artes: Eleonora, Ivanna y Eduardo. Muy especialmente a Eleonora quien me alentó, escuchó, orientó y sostuvo en todo momento.

A Nora Múgica, quien me aportó templanza y un grado de realismo en el proceso de escritura y presentación de este trabajo. Y que me esperó.

A los enseñantes entrevistados y observados, gracias por su tiempo, su apertura y sus palabras, a las que les debo muchas de las ideas de este escrito.

A mis estudiantes de la educación formal y no formal, por mostrarme el camino del objeto de estudio que más tiempo ha ocupado mis días.

Gracias

A Saussure, Voloshinov, Bronckart, autores europeos que desde momentos históricos y contextos epistemológicos diversos, aunque parecidos en su incomodidad con las líneas científicas dominantes, me ayudaron a pensar, desde este fin del mundo teórico y didáctico, el objeto que estudio desde hace más de una década: la oralidad, su textualización en géneros institucionalizados y su enseñanza.

"…no es la formación lo que desarrolla a las personas, sino que *las personas se desarrollan a sí mismas* bajo el efecto orientador de las iniciativas formativas".

(Bronckart, 1999: 225)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……11

1. Origen, objetivos y objeto de la investigación……..……..11

2. El proceso de la investigación organizado en capítulos……..……..…….16

CAPÍTULO 1……18

La noción de *oralidad*: una mirada retrospectiva……..18

1. La noción de *oralidad*…….…….…..18

1.1. Origen retórico y restricción en la Edad Media…….……18

1.2. Los estudios lingüísticos y de gramática comparada…….21

1.3. Los enfoques lingüísticos contemporáneos……..……..…22

1.3.1. El pensamiento saussureano: la modalidad oral como opción metodológica…….23

1.3.2. El programa de Voloshinov: la interacción discursiva como fenómeno oral y dialógico…..24

1.3.3. El funcionalismo: la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional……..……25

1.3.4. La lingüística del texto: categoría mediológica que determina textos y tipos……27

1.3.5. La perspectiva de la enunciación: *forma oral* y universo del discurso……..28

1.3.6. El análisis del discurso: problematización de la variante oral/escrito……30

2. Posiciones epistemológicas sobre oralidad y escritura…….…..33

3. Conclusiones…….……..……..…42

CAPÍTULO 2……46

La noción de *género* en los estudios del lenguaje: origen retórico y concepción moderna……46

1. Origen retórico……46

2. La noción moderna de *género* en las ciencias del lenguaje……..……..48

2.1. La noción de *género* en los estudios rusos……49

2.1.1. Las formas del enunciado: los *géneros de la vida cotidiana*…….49

2.1.2. El "problema" de los géneros discursivos…….50

2.2. La noción de *género* en los enfoques contemporáneos de las ciencias del lenguaje…….52

2.2.1. Enfoque funcionalista……52

2.2.2. Estudios textualistas……..53

2.2.3. La perspectiva del análisis del discurso…….……55

3. Conclusiones…….……..57

CAPÍTULO 3……59

Las investigaciones sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en el nivel secundario……59

1. Estado del arte en el contexto europeo……59
2. Estado del arte en el contexto latinoamericano……64
3. Estado del arte en el contexto argentino……70
4. Conclusiones……76
CAPÍTULO 4……78
El marco teórico de la investigación……78
1. El interaccionismo sociodiscursivo como marco teórico-metodológico para el análisis de la enseñanza de los géneros de textos orales……78
1.1. Origen del ISD……78
1.2. Bases y orientación epistemológica del ISD……80
1.3. El lenguaje como actividad, la acción verbal y el texto como su producto empírico……82
1.3.1. El lenguaje como actividad……82
1.3.2. Las conductas humanas como acciones……83
1.3.3. El texto como producto de la acción verbal……85
1.3.4. Géneros de textos……86
1.4. El modelo de la arquitectura textual del ISD……89
1.4.1. La infraestructura general……90
1.4.1.1. Tipos discursivos……91
1.4.1.2. Secuencias textuales y formas menores de planificación……94
1.4.2. Mecanismos de textualización……96
1.4.3. Mecanismos de posición enunciativa……97
2. Las acciones formativas desde el campo de la didáctica de la lengua……98
3. El análisis del trabajo docente……103
3.1. Las consignas de tareas como instrumento de mediación de la tarea……106
4. Conclusiones……108
CAPÍTULO 5……110
Metodología……110
1. Objeto de estudio y metodologías……111
2. El análisis del trabajo prescripto: primer conjunto de datos……113
2.1. Documentos……113
2.2. Tipos de análisis realizados……114
3. El punto de vista de los docentes sobre su trabajo: segundo conjunto de datos……115
3.1. Recolección y transcripción de los datos……115

3.2. Tipos de análisis realizados…….……116
4. La enseñanza de la lengua oral y de los géneros de textos orales: tercer conjunto de datos……116
4.1. Recolección y transcripción de los datos…….……117
4.2. Tipos de analizados realizados…….118
5. Población……..119
6. Conclusiones…….120
CAPÍTULO 6……..121
Análisis de los documentos que prefiguran la enseñanza de la oralidad y los géneros orales…….……..121
1. Aspectos teórico-metodológicos……..122
1.1.El conjunto de datos analizados……..…..…122
1.2.Métodos, unidades y categorías de análisis…….123
2. Breve historia del proyecto de enseñanza de enseñanza de la oralidad y los géneros orales..…126
3. Características globales de los documentos oficiales: su uso previsto en el mundo ordinario…128
3.1. Documentos oficiales de la Reforma educativa de 1993……129
3.2. Documentos oficiales de la Ley Nacional de Educación……131
4. Las características globales de la textualidad: la prescripción en el mundo discursivo……..135
4.1. Cómo se presentan las prescripciones en los textos de presentación/introducción/ fundamentación.…….…..135
4.1.1. Tipos discursivos……..…136
4.1.2. Secuencias textuales y formas menores de planificación temática……..…139
4.1.3. Grado de explicitación u ocultamiento de las prescripciones……..…141
4.2. Cómo se presentan las prescripciones en los capítulos…….…..143
4.2.1. Tipos discursivos……143
4.2.2. Secuencias textuales y formas menores de planificación temática……146
4.2.3. Grado de explicitación u ocultamiento de las prescripciones……148
5. La tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales prescripta en los documentos curriculares…….……..150
5.1. Los temas planteados en los documentos oficiales……..…150
5.2. Finalidades globales de la enseñanza de la oralidad…….……..153
5.3. La significación de oralidad como objeto de enseñanza…….…….158
5.4. Marcos de referencia para la enseñanza de la oralidad…….……..166
5.5. Contenidos curriculares de oralidad prescriptos en los documentos oficiales……172

5.5.1.Géneros de textos orales como contenidos curriculares……..177
6. Continuidades, actualizaciones y orientaciones vigentes en las prescripciones oficiales de enseñanza de la oralidad……..186
6.1. *Exposición oral*: continuidades y actualizaciones en las prescripciones oficiales y orientaciones vigentes para su enseñanza……..191
7. Conclusiones ……..……..194
CAPÍTULO 7…….197
Análisis del punto de vista de los docentes sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales……197
1. Aspectos teórico-metodológicos……..198
1.1. La información de los datos recogidos……198
1.2. El diseño y la realización de las entrevistas……199
1.3. Métodos, unidades y categorías de análisis…….201
2. Concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna……..202
2.1. Contenidos y problemas percibidos como prioritarios……202
2.2. Concepciones sobre las prescripciones oficiales…….205
2.3. Concepciones sobre el texto oral y el texto escrito…….209
2.4. Concepciones sobre la enseñanza de géneros de textos y tipos textuales……..213
2.4.1. Géneros de texto-objetos de enseñanza……..216
2.4.2.Prototipos secuenciales-objetos de enseñanza…….217
3. Concepciones sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales…….218
3.1. Concepciones sobre la enseñanza de la oralidad……218
3.2. Concepciones sobre la enseñanza de los géneros de textos orales…….221
3.3. Concepciones sobre los motivos e intenciones de enseñar la oralidad y los géneros orales……227
3.4. Concepciones sobre los modos de enseñanza de los géneros orales……..……231
3.5. Concepciones sobre los marcos de referencia para la enseñanza de los géneros orales…….235
3.6. Concepciones sobre la evaluación de la oralidad y los géneros orales……..237
3.7. La enseñanza de la oralidad y los géneros orales percibida como problemática……242
4. Conclusiones……245
CAPÍTULO 8…….248
Análisis de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en los textos de las clases de nivel secundario……..248

1. Aspectos metodológicos……..….249
1.1. La organización de los datos recogidos……..249
1.2. Métodos, unidades y categorías de análisis……249
2. Los objetos de enseñanza que circularon en las clases observadas……252
2.1. El esquema de las clases observadas……..252
2.2. Las tareas indicadas en las consignas estrictas y ampliadas…….255
2.3. Los objetos de enseñanza de oralidad que circularon en las clases analizadas……..259
3. 3. La enseñanza explícita de la oralidad……..267
3.1. Contenidos de oralidad explícitos…..……..267
3.1.1. Clases Nº 1 y 8 (1 año, ciclo básico)……..268
3.1.2. Clases 5, 7 y 14 (3º año, ciclo orientado)……..……271
3.2. El grado de especificad técnica en la enseñanza de los contenidos de oralidad…….……281
3.2.1. Clases Nº 1 y 8 (1 año, ciclo básico)……..…281
3.2.2. Clases 5, 7 y 14 (3º año, ciclo orientado)…….……..…284
3.3. Los motivos, intenciones y capacidades para enseñar la oralidad…….…..…289
3.4. El tipo de razonamiento que instruye la enseñanza de la oralidad…….……294
3.5. Síntesis de la enseñanza explícita de la oralidad…….……303
4. El abordaje implícito de la oralidad…….……305
4.1. Contenidos de oralidad implícitos……306
4.2. El grado de abordaje técnico de los contenidos de oralidad implícitos……319
4.3. Razones, motivos e intenciones en el abordaje de los contenidos de oralidad implícitos……..321
4.4. Tipo de razonamiento que instruye el abordaje de los contenidos de oralidad implícitos…..323
4.5. Síntesis del abordaje implícito de la oralidad…….324
5. La comprensión y producción oral de géneros de textos y prototipos secuenciales……..….325
6. Conclusiones……329
CAPÍTULO 9…….332
La enseñanza de los géneros de textos orales en el nivel secundario o "la utopía indispensable"…….……332
1. La enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales en las clases de nivel secundario……..……332
1.1. El abordaje formalizado de la oralidad y los géneros orales……..333
1.2. El abordaje no formalizado de la oralidad y los géneros orales…….334

1.3. Síntesis del abordaje formalizado y no formalizado de la oralidad y los géneros de textos orales……335
2. Relación entre lo que hacen y lo que dicen los docentes……336
2.1. Lugar de la oralidad en el trabajo interpretado y realizado ……336
2.2. La enseñanza de géneros de textos y prototipos secuenciales orales……337
2.3. Motivos e intenciones para enseñar la oralidad y los géneros orales……339
2.4. Marcos y modelos de referencia para la enseñanza de la oralidad y los géneros orales…….340
2.5. Síntesis de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales como tarea interpretada y realizada ……342
3. Relación entre el trabajo prescripto de enseñanza de la oralidad y los géneros orales y el trabajo realizado……343
3.1. Lugar de la enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en los documentos oficiales y en el actuar formativo concreto……343
3.2. Actividades de comprensión oral, oralización de un texto escrito y producción oral……344
3.2.1. Comprensión oral……344
3.2.2. Oralización de un texto escrito……345
3.2.3. Producción oral……346
3.3. Finalidades, motivos e intenciones de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales……350
3.4. Marcos y modelos de referencia para la enseñanza de la oralidad y los géneros orales……352
3.5. Síntesis de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales como tarea prescripta y realizada……354
4. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de los géneros orales desde la perspectiva del ISD……355
5. Conclusiones y posibles líneas de trabajo futuro……358
BIBLIOGRAFÍA……364
APÉNDICE Nº 1……377
Análisis de los datos (capítulos 6, 7 y 8)……377
APÉNDICE Nº 2……444
Entrevistas transcriptas……444
APÉNDICE Nº 3……541
Clases transcriptas……541

Introducción

1. Origen, objetivos y objeto de la investigación

> "...lo que el hablante *ingenuo* piensa de su lengua es decisivo para el funcionamiento de la misma, pertenece al objeto 'lengua' y por ello no puede ser ignorado"
> (Coseriu, 1977: 23)

Mi investigación sobre "La enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel medio" se vincula con mi trayectoria profesional que comienza en 1998 y se extiende hasta la actualidad.

Por un lado, en el ámbito formal de educación, como profesora de instituciones públicas y privadas de nivel secundario y superior universitario y no universitario de las ciudades de Rosario y Santa Fe. Por otro, como formadora en cursos de Oratoria en el marco de la educación no formal, en empresas, mutuales, sindicatos y organismos públicos de Rosario y la región (Villa Gobernador Gálvez, Villa Constitución, San Lorenzo, Rafaela, Venado Tuerto)[1]. Inscribo también aquí los cursos de Oratoria extra curriculares dictados en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, invitada por agrupaciones estudiantiles y destinados a alumnos del grado, como la capacitación particular a una diputada provincial por Santa Fe (periodo 2007-2011).

En particular, el curso de Oratoria dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, abierto a la comunidad y arancelado, constituye el puntapié inicial de esta investigación debido a que allí advertí, entre los años 2004 y 2010, que había una demanda no solo de jóvenes y adultos, sino también de adolescentes que cursaban la escuela secundaria, para desarrollar su capacidad discursiva−textual oral, principalmente en relación con situaciones comunicativas formales y con géneros de textos orales institucionalizados como el examen oral, el debate, la exposición oral, la entrevista, entre otros. Esta experiencia me brindó la posibilidad de construir una mirada más integral acerca del desarrollo de las personas, al ser partícipe de intervenciones formativas en la educación formal como no formal.

Al lado de este demanda social, que interpreté como una necesidad que no estaba siendo cubierta por la escolaridad obligatoria, mi desempeño como docente de nivel secundario implicó el acercamiento a los diseños curriculares nacionales y provinciales que regulan el trabajo docente. En

[1] Grupo Asegurador La Segunda; Mutual Federada Salud; Defensoría del pueblo de la Provincia de Santa Fe; Cámara de Comercio, Industria y Servicios de San Lorenzo y su Zona; Asociación de Dirigentes de Comercialización.

dichos documentos se prescriben contenidos de "Lengua oral". Su institucionalización como objeto de enseñanza del espacio curricular *Lengua y Literatura* se inició en Argentina con la Reforma educativa de 1993 en el marco de la Ley Federal de Cultura y Educación N° 24.195 y se ratificó en 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En los documentos nacionales de ese periodo se establece, desde una perspectiva comunicativa-funcional, que el objetivo de la materia escolar *Lengua y Literatura* es formar a los estudiantes en su competencia lingüística y comunicativa, tanto oral como escrita. En el caso específico de la "Lengua oral", su enseñanza se propone desarrollar en la actividad colectiva escolar el desempeño oral público que no se adquiere en el seno social o familiar (*Fuentes para la transformación curricular*, 1996). Para ello, los estudiantes tienen que participar "en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones)" (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, 2011: 14).

El conocimiento de las prescripciones oficiales direccionó los interrogantes acerca de la relación de ajuste y/o desajuste entre la institucionalización de un proyecto educativo y de nuevos planes de estudio, y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.

Por otra parte, mi rol como profesora en instituciones educativas superiores universitarias y no universitarias de las ciudades de Rosario y Santa Fe puso en evidencia que los estudiantes que ingresan al nivel superior no solo presentan dificultades en relación con las actividades de lectura y escritura -problemática ampliamente estudiada y discutida en nuestro país-, sino que también es necesario atender al obstáculo socio-cultural que representan las dificultades para comprender y producir textos inscriptos en géneros orales formales y estandarizados, propios del ámbito académico-científico en el cual se insertan los alumnos.

En este contexto, creo que es importante mencionar que cuando asumí la formación de personas adolescentes, jóvenes y adultas vi interpelada mi formación universitaria como profesora y licenciada en Letras debido al desconocimiento sobre la oralidad y los géneros orales, como sobre la necesidad -o no- de una didáctica específica, que se hizo evidente en dicho proceso.

Esta carencia teórico-didáctica derivó en nuevas lecturas que me permitieron ampliar mi formación lingüística, principalmente a partir de los enfoques discursivos y textuales que incluyen entre sus intereses las prácticas verbales orales. En particular, el acercamiento a la línea teórica del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD) orientó esta investigación acerca del desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral debido a que su constitución con marco teórico-metodológico, específicamente su diseño de un modelo de funcionamiento del discurso, surge a partir de una motivación didáctica que integra textos y géneros orales y escritos.

En este sentido, el estudio de las prácticas de enseñanza en el nivel secundario habilita interrogantes respecto de las ciencias del lenguaje en tanto campo científico de referencia de la didáctica de la lengua materna. Eso es así porque la escuela se adapta a "los nuevos conocimientos científicos, que deben ser incluidos en los "contenidos" de las materias a enseñar" (Bronckart, 2007a: 168).

De esta manera, la incorporación de nuevos objetos de enseñanza en la Reforma educativa de los años 90´ se relaciona con el desarrollo de los estudios lingüísticos desde mediados del siglo XX, cuando se consolidaron líneas teóricas textuales y discursivas, se amplió la concepción de la lengua como sistema y se concentró la mirada en el funcionamiento textual oral y escrito o "la lengua en uso".

Sin embargo, las perspectivas lingüísticas que definieron como objeto de estudio a textos y discursos privilegiaron el análisis de corpus escritos. Como corolario, el enfoque de enseñanza de la lengua primera continuaría estando asociado a la enseñanza de la todopoderosa lengua escrita, específicamente las actividades de lectura y escritura reservadas al espacio curricular *Lengua y Literatura* en el cual la enseñanza de las prácticas lingüísticas orales ocuparía un lugar marginal pese a haberse institucionalizado como contenido hace casi treinta años.

De hecho, estudiantes de nivel superior manifiestan haber participado en prácticas lingüísticas orales durante su paso por la escolaridad obligatoria, principalmente en el nivel medio. Sin embargo, señalan que estas producciones orales se realizan generalmente en el marco de otra actividad (como dar cuenta de una lectura) y no como un objetivo en sí mismo. Asimismo, subrayan que recibieron pocas orientaciones por parte de los docentes para preparar dichas prácticas orales, como escasos comentarios sobre su desempeño una vez finalizadas, aunque sí recuerdan haber sido calificados.

Investigaciones realizadas en otros países han planteado un escenario similar. Según Schneuwly, en la Suiza de habla francesa la dimensión programática de la enseñanza que incluye el desarrollo de las capacidades de los alumnos en el campo del lenguaje oral se encuentra muy distanciada de la realidad de la enseñanza. En este sentido plantea que existe un desfasaje entre "por un lado, los ambiciosos objetivos generales y, por otro, la ausencia de prácticas concretas" (1997: 100).

En nuestro país, en el mismo contexto histórico se polemizaba con la tradición escolar centrada en "aprender a leer y a escribir, sin mencionarse el hablar" (Reyzábal, 1997: 61). En los documentos curriculares de la reforma educativa de 1993 se tomó nota de ese estado de situación cuando se incorporó la lengua oral como un bloque de contenidos curriculares específico del trayecto escolar.

Precisamente, lo que me propuse conocer en esta investigación es cómo se resolvió esa intención transformadora, es decir, si luego de la regulación de la enseñanza de la "Lengua oral", las prácticas escolares actuales desarrollan la capacidad discursivo-textual oral de los estudiantes o si, como afirma Schneuwly sobre Suiza, "la enseñanza de la lengua oral es la pariente pobre de la didáctica de la lengua materna" (1997: 91). Según este autor, esta "constatación resulta válida para toda la historia reciente de esa rama de la enseñanza y probablemente para la mayoría de los países" (Schneuwly, 1997: 91).

Ahora bien, mi interés por conocer cómo se está llevando a cabo el proyecto de formación en "Lengua oral" derivó en la delimitación del tema-objeto de investigación a *la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel medio* a raíz de la inscripción de este trabajo en los campos de las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua materna, desde el enfoque teórico-metodológico del ISD.

Para esta perspectiva contemporánea de las ciencias humanas/sociales, la finalidad general de la enseñanza de la lengua materna es el desarrollo de la capacidad discursivo-textual, oral y escrita, de los estudiantes a partir de su frecuentación con distintos géneros de textos, cuyo conocimiento favorece el dominio de las distintas situaciones comunicativas con las que estos se asocian (Dolz y Schneuwly, 1997).

Desde este posicionamiento, la práctica de los géneros de textos es un aspecto clave de las mediaciones formativas centradas en la enseñanza textual -o didáctica del texto- que apunta al "dominio del funcionamiento de la lengua en las situaciones concretas y reales" (Bronckart en Riestra, 2002: 12). En términos didácticos, el género, en tanto organizador global que articula aspectos comunicativos, temáticos y lingüísticos, es concebido como una *mega herramienta* (Schneuwly, 1994) que interviene en el desarrollo humano.

Como consecuencia, decidí especificar mi interés inicial por conocer el estado de la enseñanza del bloque de contenidos "Lengua oral" a *los géneros de textos orales*. Por otro lado, circunscribí mi estudio a los géneros de textos orales *institucionalizados* (Bronckart, 2004) porque se caracterizan por presentar un estatuto estable y estandarizado y, por lo tanto, su desarrollo no es espontáneo sino que precisa mediación didáctica. De hecho, son los géneros orales que aparecieron como demanda de formación en mi trayectoria docente en los ámbitos formal y no formal.

Por último, delimité el alcance de este trabajo a la educación formal porque considero que la actividad escolar democratiza las posibilidades de los ciudadanos y si esta actividad colectiva no habilita el desarrollo de la capacidad discursiva-textual oral de los estudiantes, este aprendizaje quedará en manos de otras actividades colectivas. Para decirlo de otro modo, si los espacios para el

desarrollo de dicha capacidad se circunscriben a cursos de oratoria pagos que ofrecen instituciones educativas o a la capacitación interna de empresas, cooperativas, partidos políticos, etc.; su enseñanza se asemejaría a la retórica antigua, es decir, a una "técnica privilegiada (dado que hay que pagar para adquirirla) que permite a las clases dirigentes asegurarse *la propiedad de la palabra*" (Barthes, 1982: 10) y no a un proyecto político y sociocultural que alcance a todos los ciudadanos.

De los tres niveles en los cuales se organiza el sistema educativo argentino, oriento mi investigación al *nivel secundario* debido a que es uno de los niveles educativos para los que me formé como docente y en el que vi interpelada mi formación inicial, teórica y didáctica. Pero fundamentalmente por el carácter obligatorio que este reviste desde la Ley Nacional de Educación N 26.206 promulgada en 2006, circunstancia que enfatiza la responsabilidad del Estado y de quienes somos sus agentes en la formación de ciudadanos que tienen que poder comunicarse tanto de forma oral como escrita. Además, al ser el nivel que se articula directamente con los estudios superiores potencia una reflexión interciclos entre la educación formal obligatoria y no obligatoria.

De este nivel educativo limito mi investigación a los tres primeros años, primer y segundo año corresponden al ciclo básico en los que la formación de los estudiantes se especializa en *Lengua*, y tercer año del ciclo orientado se orienta principalmente a la formación en literatura en la asignatura *Lengua y Literatura*.

A modo de resumen, en esta investigación me propongo conocer un aspecto del programa de enseñanza de la lengua materna actualmente vigente en nuestro país: qué géneros de textos orales institucionalizados prescriptos como objetos de enseñanza en el nivel medio efectivamente se enseñan, cómo y a partir de qué marcos de referencia. De este modo, pretendo comprender la relación de ajuste o desajuste entre el trabajo predefinido en los documentos oficiales para la enseñanza de la oralidad, concretamente de los géneros de textos orales institucionalizados, y el trabajo real o efectivo que es el realizado concretamente en un determinado contexto socio-histórico (Bronckart et. al., 2004; Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a).

En pos de este propósito general contemplo documentos prescriptivos, tareas desarrolladas y concepciones de los docentes sobre su trabajo a partir del diseño de investigación propuesto por Bronckart y el grupo *LAF* (Lenguaje Acción y Formación, Universidad de Ginebra) (Bronckart et al., 2004; Plazaola Giger, 2004; Bronckart y Machado, 2005; Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a). Los procedimientos metodológicos principales son el modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2012) para analizar textos orales y escritos, y las consignas de tareas para estudiar la interacción sociodiscursiva en las clases (Riestra, 2004, 2008).

En suma, mi investigación entrama los campos de la didáctica de la lengua materna y las ciencias del lenguaje a las que busco restituir "el préstamo" de su base conceptual "con un interés" (Bronckart y Schneuwly, 1996), es decir, con datos significativos sobre la transposición de datos científicos cuyo conocimiento, por otro lado, contribuiría a determinar, con mayor certeza, cómo queremos continuar el "diseño cultural consciente" de las próximas generaciones (Del Río y Álvarez, 2002) respecto del desarrollo de su capacidad discursivo-textual oral.

2. El proceso de la investigación organizado en capítulos

La tesis se estructura en nueve capítulos que replican de manera bastante certera el proceso de investigación realizado, es decir, el camino de estudio que seguí en este trabajo final de doctorado: conocer las conceptualizaciones sobre la oralidad y los géneros orales en los estudios del lenguaje, así como los debates teóricos sobre las categorías *oralidad* y *escritura*; indagar los resultados de investigaciones acerca de la enseñanza de los géneros orales y analizar el trabajo prescripto en los documentos curriculares, las concepciones de los docentes sobre su trabajo de enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales y las prácticas efectivamente realizadas en sus clases.

En función de este recorrido, en el primer capítulo sistematizo la conceptualización de la noción de *oralidad* en el campo de los estudios del lenguaje y los debates teóricos que echaron luz sobre sus relación con la escritura. En el segundo capítulo me detengo en la noción de *género* surgida en los estudios retóricos, como en su conceptualización moderna. Por su parte, en el tercero expongo trabajos que han estudiado la enseñanza de los géneros de textos orales en el nivel secundario en países de Latinoamérica y Europa.

En el capítulo cuatro presento el marco teórico que adopté para mi investigación y en el quinto la metodología con la que analizo la tarea de enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados como problema de investigación. Delimito además los tres conjuntos de datos con los que operé para examinar el trabajo prescripto, el trabajo representado y el trabajo real.

En el capítulo sexto examino las prescripciones curriculares formuladas en los documentos oficiales -nacionales y provinciales- para la enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales en el nivel secundario en dos contextos históricos: en la historia reciente cuando se puso en marcha el proyecto de enseñanza de la "Lengua oral" en 1993 y en la actualidad, luego de la promulgación de la Ley de Educación Nacional en 2006.

El séptimo capítulo sistematiza las concepciones de docentes de la ciudad de Rosario (Santa Fe) acerca de su tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales en el nivel secundario, a partir del análisis de los textos de dieciséis entrevistas de investigación. En particular, me interesó

conocer las percepciones de los docentes acerca de la constitución de la oralidad y de los géneros orales institucionalizados como objetos de enseñanza de la lengua materna.

El capítulo octavo examina el conjunto de datos correspondiente al trabajo efectivamente realizado en los textos de las dieciséis clases observadas. El examen de las prácticas efectivas de enseñanza busca determinar lo que sucede realmente en las clases de *Lengua y Literatura* respecto de la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario.

El noveno y último capítulo contiene la interpretación general de los resultados y las conclusiones que he podido construir, precisando posibles líneas de trabajo futuro. Con el objetivo de comprender las características reales de la tarea de enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario, integro el análisis de los datos: las tareas realizadas en las clases se ponen en relación con las representaciones de los enseñantes sobre su trabajo. Por otro lado, el accionar efectivo de los docentes en las clases observadas se analiza a la luz de las prescripciones oficiales. De este modo observo el estado actual de las prácticas de enseñanza de desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral a partir del análisis de las tres dimensiones del trabajo docente que investigo.

Capítulo I
La noción de *oralidad*: una mirada retrospectiva

La finalidad de este capítulo es delimitar la noción de *oralidad*. No pretendo reconstruir su historia en los estudios del lenguaje, sino detenerme en algunos momentos significativos de su conceptualización en la cultura occidental.

El primer punto se organiza en dos momentos históricos. Por un lado, en la Retórica porque la historia de esta disciplina permite delinear los avatares a los que la noción de *oralidad* se ha visto sometida desde la Antigüedad clásica hasta los enfoques científicos contemporáneos. En un segundo momento pasé revista a los puntos de vista sobre *oralidad* que se registran en los principales enfoques de las ciencias del lenguaje desde principios del siglo XX.

Por otro lado, como el término *oralidad* se categoriza en relación con la *escritura* debido a que, como lo expresa Maingueneau, la distinción oral/escrito "es la categoría 'mediológica' más antigua y más sólidamente arraigada de la cultura" (2009: 65), en el segundo punto abordé las relaciones -no exentas de tensión- que la oralidad mantiene con la escritura según la perspectiva de autores inscriptos en distintos campos disciplinares.

1. La noción de *oralidad*

1.1. Origen retórico y restricción en la Edad Media

En el contexto del pensamiento occidental, la primera reflexión sobre el lenguaje corresponde a la retórica. Este metalenguaje cuyo lenguaje-objeto es el discurso (Barthes, 1982) es considerado el antecedente de los estudios lingüísticos contemporáneos centrados en los objetos *texto* y *discurso* (Charaudeau y Maingueneau, 2004; De Beaugrande y Dressler, 1997; Ducrot y Todorov, 2003). Esto es así porque la retórica constituyó una técnica o arte de la persuasión que sistematizó las operaciones de producción del discurso y describió su composición.

Ahora bien, como lo expone Múgica, "en la Retórica la preocupación por el lenguaje se ubica en la dimensión de la oralidad y de la puesta en escena" (2018: 50, 54-55). En efecto, la retórica se ocupó del *arte del bien decir* en la vida civil, es decir, del ejercicio público de la palabra cuyo énfasis estaba puesto en el discurso del orador "que se hacía escuchar en las grandes asambleas judiciales y políticas" (Kuentz, 1982: 186). Maingueneau y Charaudeau ponen de relieve este estatus de los estudios retóricos cuando detallan que "la retórica codificó, estimuló y describió las prácticas comunicacionales orales, contradictorias, públicas, en los dominios político y religioso, anteriores a la radio y la televisión" (2004: 508).

De este modo, el objeto de codificación retórico corresponde, como señala Blanche-Benveniste (2005), a la lengua hablada pulida destinada a los discursos públicos, que exige conciencia sobre lo que se hace y, por lo tanto, se distancia de la palabra corriente.

Concretamente, desde Aristoteles, la retórica es la rama del conocimiento cuyo método reside en los argumentos retóricos. Este arte que mira lo persuasivo en general estudia prácticas lingüísticas orales o *discursos*. Por eso es catalogada, junto con la dialéctica, como *arte del discurso* aunque, en el caso de la retórica, su objeto es "el discurso largo y continuado" y no el diálogo razonado mediante preguntas y respuestas (Maingueneau y Charaudeau, 2004: 168).

En este punto cabe destacar que Aristóteles no utiliza el término *oralidad* en su *Retórica* sino que se refiere a la actividad de *hablar*, al *discurso*, a la *oratoria*. En particular, el término *discurso* -que no precisa adjetivo- refiere a producciones orales respecto de las cuales el filósofo griego propone considerar tres aspectos: de dónde se extraen los medios de persuasión, la elocución y la disposición de las partes del discurso.

En su arte retórico, pese a que diferencia de la escritura los tipos de discursos que son objeto de la retórica, visibiliza su relación desde el momento que algunos se escriben primero y luego se dicen o leen ante el público, y otros se escriben después de las declamaciones. En este último sentido, Charaudeau y Maingueneau destacan que "en la época clásica, lo escrito mantenía aún relaciones muy complejas con la palabra viva, pues el dispositivo retórico dominaba el conjunto de los enunciados producidos en situación formal" (2004: 226).

En resumen, en la primera reflexión sobre el lenguaje en el mundo occidental se propone una conceptualización del *discurso* o práctica discursiva de modalidad oral, asociada a la argumentación, cuyo fin es la persuasión y que se desarrolla en ámbitos públicos de comunicación y en géneros definidos en función de su ámbito institucional de desarrollo. Dicha práctica discursiva no se concibe de forma homogénea sino diversificada en *géneros* y articulada con la escritura de la que, a su vez, se distingue.

La Edad Media determinó la transformación de la retórica en una técnica poética de creación cuyo objeto es la literatura. Así pues, si con Aristóteles el arte retórico pone el acento en el razonamiento y en el *discurso*, más tarde se identifica con los problemas de composición y de estilo y con el arte de escribir.

De este modo, a medida que la retórica fue perdiendo su carácter general como arte y técnica del discurso persuasivo, la oralidad también dejó de tener protagonismo. Como lo explica Ong, "la retórica fue trasladándose, gradual pero inevitablemente, del mundo oral al mundo de la

escritura" (2011: 115) por lo que, desde el medioevo, la técnica retórica se dirigirá no ya al orador y oyente (arte de hablar) sino al escritor y al lector (arte de escribir).

Calsamiglia y Tusón Vals asocian la vida institucional pública de la Antigüedad con la importancia de la oratoria que deriva en que

> …con la casi desaparición de la vida pública en la Edad Media, la retórica -más bien la oratoria- quedaría reducida a los ámbitos religioso y jurídico (…) las propuestas de la retórica se pasaron de su lugar "natural" -el discurso oral institucional- a otro terreno bien diferente: el discurso artístico escrito -la literatura-. (1999: 253).

Este proceso de literaturalización de la retórica se manifiesta en la reducción de su campo de competencia a una teoría de las figuras (Genette, 1982).

Asimismo, la didactización de la retórica en las instituciones de enseñanza también se ve transformada. Si en la Antigüedad, "los soportes de la cultura eran esencialmente orales (…) se forman atletas de la palabra" (Barthes, 1982: 24 y 25); en la Edad Media, en cambio, la formación en retórica suponía, además de las declamaciones, aprender a leer y a escribir siendo su objetivo enseñar a "hacer un discurso "hermoso"" (Ducrot y Todorov, 2003: 93), "a "adornar la expresión"" (Kuentz, 1982: 191).

Por otro lado, como consecuencia de la restricción del instrumental retórico sistematizado en la Antigüedad y del debilitamiento de su intencionalidad pragmática (enseñar a persuadir), en los estudios del lenguaje fue ganando terreno el enfoque gramatical: "La gramática configuró pues la base del saber medieval, como arte liberal por sí misma y como necesidad de leer y escribir en latín correctamente" (Robins, 1997: 111).

Los estudios gramaticales, a diferencia de la Retórica, se basaban en la escritura: "una de las distinciones fuertes entre las dos disciplinas, en un caso, la gramática que piensa en la escritura, en el otro, la retórica, que piensa en la exposición oral" (Múgica, 2018: 50). Kuentz (1982) amplía el enfoque al subrayar que con la gramática lo lingüístico se subordina a lo lógico.

Como parte de este proceso de restricción y literaturalización de la retórica, en el medioevo el enfoque lógico-gramatical o representacionalista del lenguaje constituye el paradigma dominante que se inicia con Aristóteles y se estabiliza en la *Gramática General y Razonada* de Lancelot y Arnauld (1660), cuya orientación lógica se propone determinar la naturaleza de las relaciones entre las unidades lingüísticas y la organización de las ideas/juicios (Bronckart, 1992).

Los siglos XVIII y XIX dieron curso a otros enfoques en los estudios del lenguaje que pusieron en discusión la perspectiva gramatical fundada en la lógica y en la forma escrita.

1.2. Los estudios lingüísticos y de gramática comparada

La lingüística histórica y comparada, antecedente de Saussure y período de transición en el campo de las ciencias del lenguaje, constituye la opción histórica que en los siglos XVIII y XIX puso el acento, no en la unicidad del lenguaje como representación del pensamiento, sino en la diversidad de las lenguas y su evolución:

> …hacia fines del siglo XVIII la aproximación histórica a las lenguas se hizo más profunda y se enriqueció gracias a nuevas ideas. El estudio histórico se vinculó con la comparación tipológica y ambas encontraron nuevos e importantes materiales en las lenguas entonces conocidas de los eruditos y en los vocabularios y textos especialmente recopilados de campos no estudiados anteriormente (Robins, 1997: 186).

Por consiguiente, las gramáticas comparadas se centraron en las características propias de las lenguas y no en "el orden de la realidad que se suponía que expresaba[n]" (Bronckart, 1985: 58). Por otro lado, si en la Edad Media los estudios gramaticales se basaron en el latín escrito, desde el Renacimiento se estudiaron las lenguas vernáculas y el fenómeno del cambio lingüístico que tiene lugar "en la transmisión de una lengua hablada de una generación a otra" (Robins, 1997: 152).

Los trabajos de comparación de los componentes gramaticales de las lenguas, que son los que pueden dar cuenta de su evolución natural, supusieron para los estudios del lenguaje el desarrollo de nuevos conceptos y métodos de estudio. En este marco, las nuevas gramáticas prestaron atención tanto a la ortografía como a la pronunciación y se desarrollaron estudios fonológicos y de relación escritura-sonidos.

A principios del siglo XX dos autores paradigmáticos de las ciencias del lenguaje, el suizo Ferdinand de Saussure (1985, 2004) y el ruso Valentín Voloshinov (2009), expusieron un posicionamiento crítico respecto del enfoque de la gramática comparada y de los estudios filológicos, en el que la modalidad oral del lenguaje constituye un factor determinante.

En el caso de Saussure, la crítica se orienta a que ninguno de los dos campos da cuenta del objeto de estudio de la ciencia del lenguaje que él proyecta. Para este autor, la filología del siglo XVIII y los trabajos de gramática comparada del siglo XIX sustentan su reflexión sobre los hechos del lenguaje en el estudio de las literaturas ("monumentos literarios") y de textos escritos, lo que expresa un interés subsidiario por las lenguas. Este apego por los textos escritos deriva, en el caso de la filología, en el olvido de "la lengua viva" (Saussure, 1985) y, en el caso de los comparatistas, en la confusión entre letra y sonido.

Por su parte, Voloshinov inscribe sus reflexiones en el contexto de desarrollo de la lingüística rusa de principios del siglo XX cuyo centro de interés era la práctica del lenguaje en la vida

cotidiana. Desde esta configuración, concibe el enfoque histórico-comparativo como "una ciencia abstracta, que se ocupa de un objeto muy alejado de la vida real" (Ivanova, 2010: 68).

De hecho, este autor considera como el obstáculo más grande para estudiar el fenómeno real del lenguaje, el hecho de que el pensamiento científico se asiente en una "cosmovisión filológica o histórico-cultural, no educada en una percepción etnológico-lingüística del lenguaje vivo" (Voloshinov, 2009: 115).

1.3. Los enfoques lingüísticos contemporáneos

En su conceptualización enciclopédica de la *escritura*, Ducrot y Todorov observan

> …que en casi todo Occidente, y bajo el dominio de la escritura fonética, se ha privilegiado el lenguaje *hablado* como si constituyera el lenguaje por excelencia; con respecto a él, el lenguaje escrito apenas sería una imagen reiterada (…). El habla sería, pues, la verdad, la "naturaleza" y el origen de la lengua, y la escritura tan solo un vástago bastardo (…). Hay en esto un juicio de valor y una estructuración implícita cuya presencia puede discernirse constantemente en nuestra tradición (…) desde antes de Platón hasta Saussure, en el capítulo VI de la Introducción del *Curso* (2003: 389).

En esta suerte de apretada historia sobre la escritura -y el lenguaje hablado- habría que diferenciar, por un lado, las discusiones de principios del siglo XX en las que la noción de *oralidad* fue conceptualizada en función de determinar la naturaleza de los hechos de lenguaje. Por otro, los enfoques que desde mediados del siglo XX delimitaron, en algunos casos, y problematizaron en otros, la oralidad del lenguaje.

Asimismo, es importante recordar que, como lo expone Ong, "a pesar de las raíces orales de toda articulación verbal, durante siglos el análisis científico y literario de la lengua y la literatura ha evitado, hasta años muy recientes, la oralidad" (2011: 18).

En este punto, cabe destacar que aunque en contadas ocasiones se accede a una definición del concepto de *oralidad* en las obras de las ciencias del lenguaje consultadas -noción que no se registra en sus índices temáticos- es posible proyectar su caracterización en los estudios lingüísticos contemporáneos a partir del desarrollo expositivo de otras categorías (*lenguaje, lengua, habla, texto, discurso, enunciado, enunciación, género*, etc.). Es lo que pretendo realizar en los puntos siguientes, a sabiendas de que dicha caracterización será inevitablemente incompleta.

1.3.1. El pensamiento saussureano: la modalidad oral como opción metodológica

No hay una definición del concepto de *oralidad* en Saussure[2] pero sí un posicionamiento respecto de la naturaleza *hablada* de los fenómenos lingüísticos que estudia.

En el contexto de relectura que proyecta el estudio del corpus ampliado de este autor -que incluye la interpretación consolidada del *Curso de Lingüística General* (en adelante CLG) y los manuscritos originales del ginebrino (*Escritos de lingüística general*, en adelante ELG)- la conceptualización de "lo hablado" o de "la forma hablada" -que asumo como sinónimo de modalidad oral del lenguaje- presenta una postura consistente: en ambas obras *lo hablado* es el fenómeno que permite dar cuenta de los hechos de lenguaje.

El ginebrino caracteriza la escritura como un elemento extraño al sistema interno de la lengua con el que se vincula en términos de representación. La distinción entre lengua y escritura -el "disfraz" (*CLG*, 1985) o "velo" (*ELG*, 2004) que impide observar el hecho del lenguaje- le permite a Saussure diferenciarse de lo que denomina la primera escuela de lingüística, en referencia a los trabajos de gramática comparada de Bopp:

> …soltar la letra es un primer paso hacia la verdad (*CLG*, 1985: 48).
>
> …un primer paso se dio: de la letra se pasa a considerar el sonido articulado y del papel se pasó al sujeto hablante [ ] Todavía no hay lenguaje, ya hay habla (*ELG*, 2004: 120).

Su advertencia acerca del prestigio de la escritura en perjuicio de la forma hablada que releva en los estudios lingüísticos de los siglos XVIII y XIX (cfr. *supra*) orienta en el *CLG* la delimitación de su objeto de estudio: "el objeto lingüístico no es definido por la combinación de la palabra escrita y de la palabra hablada; esa última constituye por sí sola ese objeto" (Saussure, 1985: 40).

La conceptualización de la lengua auténtica como la lengua libremente viva en el seno de una masa social cuya materia se modifica en función del tiempo en la que incluye "a la lengua de la conversación culta" (*ELG*, 2004: 141) pone de relieve que las referencias a *lo hablado* en Saussure recuperan la conversación corriente como su modelo, pero sin desconocer que existe otro tipo de conversación.

En resumen, la explicitación respecto del estatus oral del objeto de estudio de la ciencia del lenguaje que se registra tanto en el *CLG* como en los *ELG* constituye un posicionamiento

---

[2] Únicamente en la nota sobre el *Programa de la lingüística teórica* de Sechehaye en los *Escritos de Lingüística General*, Saussure introduce el término *oral* con un sentido de modalidad: "las perturbaciones del lenguaje oral" (2004: 222).

metodológico -que es también epistemológico- a los fines de construir un punto de vista morfológico/semiológico de los hechos de lenguaje.

1.3.2. El programa de Voloshinov: la interacción discursiva como fenómeno oral y dialógico

En el contexto de las teorías programáticas que en la primera parte del siglo XX se propusieron precisar la realidad concreta de los fenómenos del lenguaje, Voloshinov buscó construir una filosofía del lenguaje de acuerdo con principios marxistas en cuyo marco presentó una epistemología y metodología sociológica de estudio del lenguaje que es considerada como un antecedente de los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos desarrollados con posterioridad (Bubnova, 2009; Ivanova, 2010).

El término *oral* -no así *oralidad*- se registra en distintos momentos de su obra *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (2009) con el sentido de modalidad de comunicación no escrita, y como sus sinónimos, los participios *hablado* y *dicho*. Así, la noción de palabra o signo ideológico, aunque no especifique su cualidad oral o hablada, refiere a esa modalidad del lenguaje humano.

En efecto, para este autor la ideología social "se manifiesta globalmente en el exterior, en la palabra, en el gesto, en la acción" (2009: 41), materiales co-ocurrentes de una interacción de tipo oral. Por otro lado, la cualidad oral de la palabra orienta la explicación, por ejemplo, de por qué esta es el medio predominante de la conciencia individual:

> …la palabra al mismo tiempo se produce mediante los recursos de un organismo individual sin intervención alguna de cualesquiera instrumentos o materiales extracorporales. Debido a ello, la palabra llegó a convertirse en el material sígnico de la vida interior, esto es, de la conciencia (el discurso interno) (Voloshinov, 2009: 34).

En este sentido es posible apuntar que en esta obra de Voloshinov (2009) la delimitación del objeto de estudio de la filosofía del lenguaje se basa en el lenguaje hablado.

De este modo, Voloshinov toma distancia de la tradición lingüística indoeuropea que se sustenta en una orientación filológica cuya consecuencia, según su punto de vista, es la imposibilidad de estudiar el lenguaje vivo en su generación continua debido a que

> …partiendo casi exclusivamente de las formas anquilosadas de las lenguas escritas, y además y ante todo de las lenguas muertas, no ha podido, naturalmente, poner de manifiesto el proceso de surgimiento del lenguaje y de la génesis de sus tipos (Voloshinov, 2009: 115).

En el marco de esta reflexión Voloshinov caracteriza a la escritura como una forma anquilosada y monumental, no como algo vivo, carácter que sí asocia con la lengua hablada, de modo semejante a Saussure. Sin embargo, el autor ruso complementa esta descripción al referirse

el estatus monológico de los monumentos antiguos que se presentan aislados de su contexto discursivo real y de la esfera ideológica de la cual forman parte: "Guiada por la necesidad filológica, la lingüística siempre ha partido de un enunciado monológico acabado -de un monumento antiguo- como realidad última" (Voloshinov, 2009: 115), a partir del cual ha elaborado sus categorías y métodos.

Por eso, su conceptualización de la palabra como un acto bilateral que "está orientada hacia un interlocutor, hacia la condición de éste" (Voloshinov, 2009: 136) y, por lo tanto, aparece precisamente como producto de las interpelaciones del hablante y del oyente; refiere de manera precisa no solo a un hecho de lenguaje oral sino también de naturaleza dialógica.

En efecto, su gesto de rechazo al monologismo unilateral que asocia a la escritura, así como la adopción de la noción de diálogo que vincula con *lo hablado* es lo que permite delimitar de modo más concreto el fenómeno de la interacción discursiva que es, para Voloshinov, la realidad en la que el lenguaje vive y se genera históricamente.

La noción de diálogo que Voloshinov expone en su obra de 1929 retoma el trabajo del lingüista ruso Lev Jakubinskij (1892-1945), quien desempeñó un papel trascendente en la lingüística soviética de los años 20' y 30'. En 1923 publicó un artículo denominado "Sobre el habla dialogal" que es considerado un texto fundador para el estudio del diálogo en Rusia (Archaimbault, 2000).

Voloshinov recupera de Jakubinskij la concepción según la cual toda interacción verbal es una *inter-acción* que aspira al diálogo y huye del monólogo. Esto supone una base dialogal común en la organización de todos los tipos de interacción verbal: del habla interior a las partes relativamente acabadas de un monólogo, es decir, a los párrafos, que considera análogos a las réplicas del diálogo e, incluso, hasta una intervención compleja impresa, como un libro (Ivanova, 2010: 56).

Desde este punto de vista es posible afirmar que el concepto de interacción discursiva como el fenómeno real del lenguaje de naturaleza dialógica es extensible a otros tipos de interacción -monologales, escritas-. *Lo hablado* se constituye así en el cimiento de la caracterización del lenguaje en Voloshinov.

1.3.3. El funcionalismo: la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional

La noción de *función* es central en la orientación lingüística que conforma el enfoque post-saussureano de los fenómenos lingüísticos conocido como funcionalismo, según el cual lo que determina la estructura del sistema es el *uso* de la lengua con determinados fines, específicamente, su función como instrumento de comunicación.

Entre los aportes teóricos más importantes de este enfoque se encuentran el modelo fonológico que propuso Trubeztskoy, en cuyo marco distinguió la fonética de la fonología y delimitó la conceptualización funcional de fonema. Asimismo, las funciones del lenguaje que expuso Roman Jakobson y la perspectiva funcional de la oración desarrollada por la Escuela Lingüística de Praga.

En el marco de estos trabajos se incorporó la noción de *contexto de situación*, de la mano de Frei, y se amplió la unidad de análisis de la oración al texto. Se planteó, además, el problema de cómo segmentar un texto en sus unidades constituyentes.

El funcionalismo estudió tanto producciones orales como escritas. En la conferencia en la que Jakobson (1984) esquematizó los factores constitutivos de la comunicación verbal con el objetivo de definir el lugar de la poética en el marco de las otras funciones del lenguaje, reflexiona de forma clara acerca de un lenguaje oral: se refiere a *hecho de habla*, a *habla*, a *hablar*, a *comunidad hablante*, a *diálogo*, a *orador*, a *hablante* y *oyente*.

En este sentido, su concepto de la noción de *contacto* como canal de transmisión cuya función *fática* busca establecer y mantener una comunicación no distingue entre una variante oral o escrita debido a que refiere únicamente a la modalidad oral.

Entre los enfoques teóricos que se inscriben en esta orientación lingüística, la lingüística sistémico-funcional estudia la relación del sistema de la lengua con el contexto social e ideológico. Según su punto de vista, la estructura del lenguaje está condicionada por las funciones que este cumple. Por ende, el sistema lingüístico es socialmente funcional.

Una obra representativa de esta orientación, como la de Halliday y Hassan (1976), concibe la variante medial oral/escrito como un aspecto importante, conjuntamente con otros rasgos, en la caracterización de los textos: “La palabra TEXTO es utilizada en lingüística para referirse a cualquier pasaje, oral o escrito, de cualquier extensión, que constituye un todo unificado“ (Halliday y Hasan, 1976: 1).

En sintonía con este posicionamiento general, las categorías *cohesión, textura* y *registro* se vinculan de forma sistemática con la posibilidad de realización oral o escrita del lenguaje. La cohesión es un fenómeno común a todos los textos, no importa su modalidad.

Cabe destacar que la reflexión sobre el lenguaje hablado cobra importancia en el marco de la tesis según la cual la textura es una cuestión de grado debido a que estos autores plantean que en los pasajes hablados no siempre se puede “estar seguros de si una ocurrencia específica expresa la continuidad del mismo texto, o, si, por el contrario, anuncia el comienzo de otro” (1976: 19). Por eso, advierten que la textura “en la conversación informal se diferencia bastante de la formal en lenguaje escrito” (Halliday y Hassan, 1976: 19).

Halliday y Hasan proponen los conceptos de *campo, tenor* y *modo* para describir la manera en que el contexto de situación -conformado por estos tres factores extralingüísticos- determina los caracteres distintivos del texto. De la asociación típica entre rasgos lingüísticos y rasgos de situación se delimita la noción de *registro* en tanto *"variedad lingüística condicionada por la situación"* (Ciapuscio, 2005: 6).

Cada factor situacional presenta ciertos atributos. El *modo* incluye el canal o conducto utilizado (hablado o escrito, espontáneo o preparado), así como el género retórico: "el modo cubre aproximadamente el canal, la clave y el género de Hymes" (Halliday, 2001: 85). Específicamente, el concepto de *canal* recupera la noción de *medio* que Hymes (1967) propuso como uno de los ocho componentes del habla.

En esta orientación lingüística sistémico-funcional, el concepto medular de *registro* en tanto variación lingüística condicionada por el uso incluye entre sus factores contextuales el canal oral/ escrito que determina, conjuntamente con otros rasgos, las elecciones lingüísticas por adaptación a la situación contextual debido a que se concibe una correlación sistemática entre la organización lingüística y las categorías situacionales.

1.3.4. La lingüística del texto: categoría mediológica que determina textos y tipos

Pese a que el campo disciplinar de la lingüística del texto (en adelante, LT) se conforma por un conglomerado de perspectivas, su "unidad consiste en la concentración en el objeto de estudio que, de hecho, da el nombre a la subdisciplina" (Ciapuscio, 2017: 31). Dada su heterogeneidad, en esta tesis nos remitiremos a algunos trabajos de esta corriente de las ciencias del lenguaje cuyo propósito principal ha sido construir una teoría del *texto* y un sistema de ordenamiento de todos los textos posibles, una *tipología.*

La mayoría de las definiciones del objeto *texto* no incluyen en su conceptualización la especificación de que este es un objeto lingüístico-comunicativo que se realiza tanto de forma oral como escrita.

Beaugrande y Dressler (1981), desde el enfoque cognitivo de la LT que se interesa por los procesos de producción y recepción de textos, proponen en su obra ejemplos de géneros de textos orales y escritos y se refieren al texto como aquello que se ha *dicho* o se ha escrito. Por ende, lo oral y lo escrito se configura en esta obra fundacional del campo de los estudios textualistas como la modalidad en que palabras y textos ocurren.

Adamzik historiza la controversia sobre el criterio "medio escrito/oral" en relación con la delimitación del objeto de estudio: "Primero estaba la cuestión de si en el caso de los usos

lingüísticos orales se podía hablar de textos. En las introducciones a la lingüística del texto esta cuestión se responde afirmativamente, y por cierto con bastante énfasis (por ejemplo, Heinemann y Viehweger, 1991: 90)" (2004: 45).

En Argentina, Ciapuscio incluye como un aspecto de la definición de texto la variante medial escrito/oral. En sus trabajos "contempla sistemas de multinivel o de varias dimensiones (o módulos), que representan los distintos aspectos de los textos" (Ciapuscio, 2002: 2), los que se condicionan recíprocamente. La variante oral/escrito se inscribe en el nivel referido "al aspecto situacional, que remite a los factores de la situación comunicativa que influyen en la estructura del texto" (Ciapuscio, 2005: 18) y lo caracterizan tipológicamente.

En términos generales, la corriente de la LT conceptualiza la variante oral/escrito como una categoría mediológica que permite no solo caracterizar, conjuntamente con otros aspectos, al objeto *texto*, sino también aportar a su clasificación tipológica. Por lo tanto, constituye un aspecto central en la consecución de los intereses de la LT cuyo canon de investigación se ha expandido a géneros orales, mediales y de la comunicación electrónica (Ciapuscio, 2005).

1.3.5. La perspectiva de la enunciación: *forma oral* y universo del discurso

Entre los autores fundamentales de la perspectiva de la enunciación recuperé los trabajos de Émile Benveniste (1993, 2014) y Catherine Kerbrat-Orecchioni (1997), quienes consolidaron este enfoque enunciativo que aportó categorías fundamentales para el estudio lingüístico del *discurso.*

Si Saussure concibió a partir de sus reflexiones sobre la modalidad oral del lenguaje una lingüística de la lengua, Benveniste hizo lo propio respecto de una lingüística del discurso. En palabras de Kristeva, en *Problemas de lingüística general II* Benveniste "define como posible una lingüística del *discurso*, fundada sobre la *alocución* y el diálogo, lo que abre el enunciado al proceso de *enunciación*, a la *subjetividad* e *intersubjetividad*" (2014: 25).

En efecto, su posicionamiento sobre la subjetividad lingüística se asienta en las características de una alocución oral en la que la primera persona es "el que habla", la segunda "al que se dirige uno" y la tercera, "el que está ausente" porque no está implicado en el acto comunicativo (Benveniste, 1993: 163). Para hacer esta distinción, el lingüista francés piensa en el acto de enunciación que es dialógico: "Después de la enunciación, la lengua se efectúa en una instancia de discurso, que emana de un locutor, forma sonora que espera un auditor y que suscita otra enunciación a cambio" (Benveniste, 1993: 84).

En relación con el proceso de la enunciación, Benveniste explicita que le interesa "esbozar, dentro de la lengua, los caracteres formales de la enunciación a partir de la manifestación individual

que la actualiza (…)", propósito que será realizado con un corpus oral, concretamente, los datos que utiliza "proceden del francés usual y de la lengua de la conversación" (Benveniste, 1993: 84).

De esta manera, las relaciones entre lo hablado y la escrito atraviesan sus reflexiones sobre la enunciación. Benveniste aclara que el monólogo también procede de la enunciación y debe ser planteado "pese a la apariencia, como una variedad del diálogo, estructura fundamental" (Benveniste, 1993: 88).

Por su parte, en las lecciones que dio en 1968 en el Colegio de Francia, el profesor Benveniste deja en claro que la lengua, como actividad que lleva a cabo un locutor, presenta una *forma oral*, que involucra al gesto y a lo fónico, y que se distingue del sistema semiológico de la escritura como dos "realidades diferenciadas" que no se subordinan una a la otra (Benveniste, 2014).

En resumen, su pensamiento sobre los distintos problemas de lingüística general se organiza, como en Saussure y en Voloshinov, en torno a la *forma hablada* del lenguaje, pero en su caso, sin una mirada crítica de la escritura.

Desde una perspectiva restringida de la lingüística de la enunciación, Kerbrat-Orecchioni se propone identificar y describir los puntos de anclaje de la subjetividad lingüística en el "discurso más "corriente"" (1997: 43).

Sus críticas al esquema de la comunicación verbal formulado por Jakobson (1984) refieren principalmente a la modalidad oral/hablada del lenguaje, más allá de que su esquema de la comunicación prefigura mensajes en el canal oral o escrito por parte de un hablante-escritor.

Desde un posicionamiento que cuestiona el concepto de *código* del autor ruso, esta autora introduce la noción de "universo del discurso" para dar cuenta de las limitaciones que funcionan como filtros "que restringen las posibilidades de elección" del emisor. Estos filtros dependen de dos tipos de factores: 1) las condiciones concretas de la situación de comunicación y 2) las restricciones de género o estilístico-temáticas. En esta caracterización del universo complejo y heterogéneo del discurso, incluye "los datos situacionales, y en particular la naturaleza escrita u oral del canal de transmisión" (Kerbrat-Orecchioni, 1997: 28).

Cabe destacar que la conceptualización de la variante oral o escrita como *canal* no se reduce al soporte físico sino que asume un doble estatus: como "soporte de los significantes, soportes éstos a su vez de las significaciones", es decir, como soporte físico del mensaje; pero "al mismo tiempo funciona como un filtro suplementario puesto que la naturaleza del canal no carece de incidencia sobre las elecciones lingüísticas" (Kerbrat-Orecchioni, 1997: 38).

La inscripción del canal de transmisión del mensaje como parte del universo del discurso desde un enfoque que no le adjudica a los parámetros extralingüisticos un lugar marginal, posiciona a la

variante oral/escrito como un factor importante de una lingüística que pretende dar cuenta de "la conversión de la lengua en discurso" (Kerbrat-Orecchioni, 1997: 38).

En este sentido, y en diálogo con Benveniste (1993), podría decirse que la variante oral-escrito aparece "bajo una nueva luz" en el sentido de que asume un rol importante en el "universo del discurso", categoría que expresa las relaciones, no simples, entre los factores constituyentes de la situación de comunicación y los enunciados.

1.3.6. El análisis del discurso: problematización de la variante oral/escrito

En el campo del análisis del discurso se inscriben, de forma amplia, diversos enfoques (lingüísticos, sociológicos y psicológicos) que han tomado al *discurso* como objeto de estudio. Charaudeau y Maingueneau (2004) especifican que en él coexisten corrientes diversas como la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional y la escuela francesa. Por eso, rehuyen a catalogarlo como una disciplina y prefieren conceptualizarlo como un espacio crítico de problematización que en su desarrollo construyó un aparato conceptual específico y métodos de análisis propios.

En particular, este campo disciplinar -cuyo objeto es "el dispositivo de enunciación que enlaza una organización textual y un lugar social determinado" (Maingueneau, 1997: 13)- se orienta al análisis de los géneros, tanto orales como escritos.

De hecho, pese a que la distinción oral/escrito es catalogada como "una de las más importantes porque divide *a priori* todos los corpus posibles" (Charaudeau y Maingueneau, 2004: 223), para el análisis del discurso no constituye una categoría operatoria sino que se postula que debe ser "repensada constantemente *en función de los géneros de discursos considerados*" (Charaudeau y Maingueneau, 2004: 226). Además, se advierte, en términos metodológicos, que las producciones orales deben ser transcriptas para su análisis por lo que el aspecto mediológico se debilita.

En los trabajos de Maingueneau (2009) -quien se escribe en la orientación francesa del análisis del discurso- la variante oral/escrito es problematizada. Este autor distingue entre una concepción restringida del soporte físico o material de los géneros -oral, escrito, manuscrito, televisado- y un enfoque más amplio que refiere al dispositivo comunicacional que incluye al medio de transmisión de los discursos. En este marco lo escrito no se concibe como la representación de lo oral, sino que son considerados regímenes de enunciación distintos (Maingueneau, 2009: 71).

Desde este ángulo, este autor establece que las características del medio de transmisión "ejercen una influencia indudable sobre los modelos de la comunicación, empezando por el hecho de que no manejamos el lenguaje de la misma manera según que nos comuniquemos por oral o por escrito, de

manera directa o diferida" (2009: 82). Por eso subraya que el canal ha cobrado importancia en la actualidad y ha tenido como efecto "hacer tomar conciencia de la especificidad de lo oral" (Maingueneau, 2009: 64).

De esta manera, el análisis de la variante oral/escrito no se reduce al plano del soporte físico sino que categoriza otros planos que asocian lo oral con enunciados inestables y dependientes del entorno y lo escrito con enunciados estables e independientes del entorno. Sin embargo, este autor expresa que "no todo enunciado oral es necesariamente inestable" por lo que concluye que en este plano no importa tanto "la índole oral o gráfica de los enunciados" (Maingueneau, 2009: 66).

En cambio, la asociación entre lo oral y lo escrito y enunciados dependientes e independientes del entorno no verbal, respectivamente, se presenta de manera más sistemática debido a que el hecho de compartir el mismo entorno se asocia con ciertas estructuras lingüísticas específicas como modalizaciones, parataxis, construcciones dislocadas, entre otras. Del mismo modo, los enunciados independientes del entorno, al no apoyarse en un contexto compartido con el co-enunciador, tienden a construir un sistema de localizaciones intratextual.

De esta distinción se desprende la diferenciación entre enunciados de soporte escrito y estilo hablado y enunciados de soporte oral con estilo escrito. Este último es el caso de una comunicación en un congreso científico "que se presenta independiente del entorno, precisamente cuando es producida oralmente" (Maingueneau, 2009: 71). Así, para este autor "existen incluso intercambios orales donde los interactuantes hablan "como libros", en estilo escrito" (Maingueneau, 2004: 224).

Desde este punto de vista, el soporte físico se asocia a ciertos rasgos lingüísticos que configuran un estilo particular debido a que tipificar la comunicación en un congreso científico como "enunciado hablado con estilo escrito" generaliza un mismo estilo a todas las producciones verbales que se realizan de forma oral o escrita. En el caso del estilo hablado el modelo adoptado por Maingueneau parece ser el de la conversación.

No obstante, el autor considera que en la actualidad la oposición oral/escrito no subiste en su formato tradicional debido a las técnicas sofisticadas de registro y transporte. Por eso propone tener en cuenta parámetros variados como la existencia de contacto físico entre enunciador y co-enunciador, la cantidad de destinatarios, la posibilidad del co-enunciador de interrumpir al enunciador, si se registran o no los enunciados, entre otras (Maingueneau, 2009: 74 y 75).

En resumen, la perspectiva del análisis del discurso que desarrolla Maingueneau (2004, 2009) destina a la variante oral/escrita un lugar importante en la conceptualización de categorías centrales de este campo como *enunciado*, *discurso* y *género*. El ángulo que adopta problematiza esta

distinción mediológica que se amplía del plano físico a la noción de medio de transmisión, en cuyo marco el estudio del discurso oral se profundiza.

En el caso del enfoque del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD), la distinción oral/ escrito refiere a una categoría mediológica que forma parte de la situación de producción, compuesta por propiedades físicas, sociales y subjetivas que "pueden ejercer una influencia sobre la producción textual" (Bronckart, 2004: 59).

Específicamente, la diferenciación entre una producción dicha y oída (oral) y una producción escrita y leída (escrita) se inscribe en el contexto físico que condiciona la posibilidad de que, en el caso de producciones orales, el receptor esté "situado en el mismo espacio-tiempo que el emisor y, por lo tanto, es susceptible de responderle directamente, en este caso, también puede llamársele *co-productor* o *interlocutor*" (Bronckart, 2004: 60).

Ahora bien, el ISD problematiza la distinción del plano contextual entre la modalidad oral de producción y la modalidad escrita cuando especifica que todo texto producido en la modalidad oral puede transcribirse y que todo texto en la modalidad escrita se puede reproducir oralmente. Por lo tanto, la distinción de tipo contextual oral y escrito es pertinente únicamente para textos producidos originariamente en una u otra modalidad. Entre los géneros de textos producidos originariamente en la modalidad oral incluye la conversación, la entrevista y la conferencia.

En este contexto Bronckart aclara que la variante de la situación de producción ejerce una influencia sobre el texto en su conjunto, pero no es una categoría suficiente para caracterizar sus propiedades. En este sentido, el autor considera que debido a que los textos orales son mayormente efímeros y los textos escritos duraderos, y por lo tanto accesibles y evaluables

> …se ha venido defendiendo la idea de que sobre estos últimos se ejercía un control normativo más importante y que, en consecuencia, el léxico y las construcciones sintácticas de los textos escritos eran generalmente más "cuidadas" que la de los textos orales. En realidad, se puede observar, por ejemplo, que la producción (oral) de una conferencia requiere de un registro léxico y sintáctico más cuidado que la producción (escrita) de ciertas novelas policíacas o de serie negra (2004: 115).

Por ello, concluye que es el conjunto de la acción verbal el que ejerce una influencia en el tipo de registro, no la modalidad de producción en sí misma a la que le adjudica "un papel subordinado e indirecto" (Bronckart, 2004: 115).

Por otro lado, el ISD niega que debido a la co-presencia de los interlocutores todos los textos orales se caractericen por la presencia de marcas deícticas y por una estructura que se articula y depende de las propiedades de la acción verbal (Bronckart, 2004: 115). Por oposición, los textos escritos carecerían de marcas deícticas y se distinguirían por su autonomía respecto de las

propiedades de la acción verbal que realizan. Para esta perspectiva, estas diferencias dependen de la acción verbal y del género textual seleccionado, en cuyo marco la modalidad constituye un refuerzo secundario, pero no es determinante.

La distinción oral/escrito es recuperada y desarrollada en el tratamiento de la categoría *tipos discursivos* que propone el ISD. Para este marco teórico-metodológico, los tipos discursivos son unidades lingüísticas infraordenadas; segmentos que entran en la composición de los géneros de textos y que dependen de los recursos morfosintácticos de una lengua (Bronckart, 2004, 2012).

En relación con la modalidad de producción, se explica que los cuatro tipos discursivos (discurso interactivo, discurso teórico, narración y relato interactivo) pueden aparecer tanto en textos producidos en la modalidad oral como escrita. Para Bronckart (2004), la función de la modalidad (oral o escrita) en los tipos discursivos consiste en acentuar sus propiedades específicas y no, en la modalidad escrita, "desplazar las propiedades de los tipos hacia la autonomía (mientras que la modalidad oral desplazaría esas propiedades hacia la interacción)" (Bronckart, 2004: 116).

De este modo, el ISD problematiza la distinción entre la modalidad de producción oral y escrita. En este gesto se observa un esfuerzo por superar el abordaje mayormente dicotómico de esta categoría mediológica a la hora de definir nociones centrales de las ciencias del lenguaje como las de *texto*, *género* y *tipo discursivo*.

De hecho, en la conceptualización de las categorías de *texto* y de *género de texto* se hace hincapié constantemente en su posible condición oral o escrita: "la noción de **texto** puede aplicarse a toda *producción verbal situada*, oral o escrita" (Bronckart, 2004: 48). En función de explicar esos conceptos se mencionan géneros orales y escritos, como la exposición oral pedagógica y el artículo periodístico.

2. Posiciones epistemológicas sobre oralidad y escritura

En este punto me interesa recuperar los trabajos de Walter Ong (2011), David Olson, (1995), Claire Blanche-Benveniste (2005), Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996), Oesterreicher (1996) y Gauger (1996), autores que desde marcos disciplinares diferentes han contribuido al conocimiento acerca de la variante oral/escrito. Además, cada uno, desde sus intereses temáticos, ha cimentado un abordaje más específico de esta categoría, rehuyendo de un enfoque opositivo de lo oral y lo escrito. En este sentido, sus aportes contextualizan mis reflexiones sobre el tema que investigo.

En los años 80´ Walter Ong aporta a la conceptualización de la variante oral/escrita sus trabajos sobre oralidad primaria, es decir, la oralidad de culturas que no conocen ni se conducen a conocer la escritura ni la impresión. Su estudio de tipo comparativo entre culturas orales y caligráficas

historiza el pasaje de una cultura de tipo oral hasta la era electrónica dominada por la impresión y la oralidad secundaria.

Según Ong (2011), en la oralidad primaria las palabras son concebidas como sucesos reales y vivos. Por otro lado, como se sabe lo que se puede recordar, las expresiones y el pensamiento presentan una organización formularia de expresiones fijas. A su vez, el estilo de la enunciación es aditivo, agrupa entidades, es redundante.

En cuanto al tipo de razonamiento que los enunciados orales proyectan, establece que los conceptos se utilizan en relación con marcos situacionales prácticos, por lo tanto, se configura un razonamiento operatorio. Además, su estatus es natural: "El habla oral es del todo natural para los seres humanos en el sentido de que, en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar" (Ong, 2011, 84).

Con respecto a la escritura, Ong polemiza la conceptualización que la define como representación de la lengua hablada. Para este autor, la escritura no es un apéndice del habla, pese a que considera que nunca puede prescindir de la oralidad. La define como la invención tecnológica más importante que "da una nueva estructura al pensamiento" (Ong, 2011: 17) y que le permite a la conciencia humana "alcanzar su potencial más pleno" (Ong, 2011: 23). Pese a ser una tecnología externa y ajena, el hombre la ha interiorizado. Por eso, la escritura reestructura la conciencia.

En el marco de su investigación sobre la oralidad primaria y la escritura, Ong distingue la oralidad de las culturas orales de la oralidad secundaria que se registra en culturas caligráficas, de alta tecnología. Especifica que esta es "la oralidad de los teléfonos, la radio y la televisión, que depende de la escritura y su impresión para su existencia" (2011: 12).

La oralidad del lenguaje de culturas caligráficas parece, por un lado, asemejarse a las psicodinámicas de las culturas primarias y, por otro, diferenciarse de esa oralidad considerada original cuando, por ejemplo, Ong concibe un habla lineal, y no redundante como la que se registra en las culturas orales. Por consiguiente, su indagación de las culturas con escritura pone al descubierto que en ese tipo de sociedades la oralidad nunca será como la de las culturas primarias porque se ve influenciada por la tecnología de la escritura:

> Las personas que han interiorizado la escritura no sólo escriben, sino también hablan con la influencia de aquélla, lo cual significa que organizan, en medidas variables, aun su expresión oral según pautas verbales y de pensamiento que no conocerían a menos que supieran escribir (Ong, 2011: 61).

En el mismo sentido sostiene que sin la escritura "el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral" (Ong, 2011: 81). En estas reflexiones no se está refiriendo específicamente a la oralidad secundaria, sino a la oralidad en contacto con la escritura.

El valor de esta obra es múltiple. En particular, me interesa subrayar que distingue el habla de culturas orales, de la oralidad de sociedades con conocimiento de la escritura, que se ve afectada por esta. En ese sentido, establece vínculos entre oralidad y escritura que no son de oposición sino de influencia, específicamente de la escritura respecto de la oralidad.

Por otro lado, su estudio no analiza únicamente los enunciados orales y escritos, sino la oralidad y la escritura como procesos de producción discursiva y de pensamiento. Por eso, al caracterizar los enunciados escritos tipifica un tipo de razonamiento analítico con el que estos se asocian y que se extendería al habla que está en contacto con la tecnología de la escritura.

Pese a que, como lo señalé previamente, la oralidad de quienes saben leer en culturas caligráficas combina psicodinámicas de la oralidad primaria, que recupera como herencia, y de la escritura, por la que se ve afectada, muchas de las características que Ong le adjudica a la oralidad primaria se han generalizado en los estudios lingüísticos para referirse a los rasgos de la oralidad en general en las culturas caligráficas o, en todo caso, esta se ha descripto sin especificar que son rasgos de una cultura de tipo oral.

Podría comprenderse que algunas de las psicodinámicas que este autor propuso para caracterizar la oralidad primaria hayan derivado en rasgos de la oralidad de una sociedad caligráfica -que no tiene ese mismo estatus- como consecuencia de que no se consigna en su obra una categoría que dé cuenta de un tipo de oralidad que no es primaria ni secundaria, y tampoco es escritura.

No obstante, sus reflexiones no conducen al esquematismo con que se han distinguido la oralidad y la escritura que habilita una lectura homogénea más que heterogénea de los hechos de lenguaje y, como su consecuencia, abreva en un enfoque opositivo entre ambas.

En relación con esto, Rudy Mostacero (2011), desde un enfoque semiótico, advierte que la oralidad y la escrituralidad no son categorías opuestas. De hecho, sostiene que la hibridación que se da en el uso de la lengua en los diversos contextos de comunicación determina que no existan textos orales y escritos "puros" sino "preponderantemente" orales y escritos.

Propone una tipología de textos que recupera esta premisa en la que distingue los textos "preponderantemente" orales de los "preponderantemente" escritos y a estos de los textos mixtos,

de los textos audiosivuales, computarizados y semióticos. En el caso de los textos mixtos incluye como ejemplo de un texto que combina la oralidad y la escritura a una conferencia.

Según su punto de vista, las nociones de oralidad primaria y secundaria de Ong no dan cuenta de la complejidad de la textualidad humana. Por eso establece tres clases de oralidad: la oralidad primaria individual entendida como el primer sistema comunicativo que adquiere una persona en su vida, la oralidad primaria colectiva que se registra en sociedades predominantemente orales, aunque pueden tener contacto con la escritura, y la oralidad secundaria urbana que es más amplia que la oralidad secundaria conceptualizada por Ong debido a que no depende solo de los *mass-media*, sino también de la escuela, las instituciones, las empresas, los partidos políticos, entre otros marcos institucionales.

En el ámbito urbano letrado surgen nuevos soportes, formatos y variedades de oralidad a partir de la hibridación con las variedades de la escrituralidad. De este modo, la oralidad primaria individual convive con la oralidad secundaria urbana, ambas en contacto con las formas de escrituralidad.

Por su parte, Olson (1995), en su conceptualización de la cultura escrita como actividad metalingüística, indaga acerca de las implicancias que el acceso a la lectura y la escritura tiene en el pensamiento. Su trabajo matiza las posiciones dicotómicas oral-escrito y aporta una caracterización de la escritura en términos de cultura, no de modalidad, que incluye referencias precisas sobre un metalenguaje de tipo oral.

Critica algunas posturas, entre ellas la de Ong (1982), debido a que piensa que su asociación entre cultura escrita, nuevas formas de discurso y una nueva mentalidad presenta algunas limitaciones y contradicciones: “En primer lugar, celebrar la significación de la cultura escrita implicaba, tácitamente, conceptuar la falta de escritura o la “oralidad” como inferior, como algo que había que superar, dejar atrás o, de ser necesario, erradicar” (Olson, 1995: 333).

Por otro lado, advierte acerca de la generalización de “las conclusiones relativas a la cultura escrita occidental” (Olson, 1995: 334) a otras culturas y sociedades; por eso, circunscribe su trabajo al pensamiento occidental.

Desde ese posicionamiento, distingue entre la noción de modalidad y de medio de comunicación para dar cuenta de la relación entre cultura escrita y pensamiento. La modalidad refiere a si el lenguaje se percibe por el oído o la vista. Para Olson, la modalidad no es suficiente para caracterizar las producciones lingüísticas ni para vincular la cultura escrita con formas particulares de pensamiento debido a que, de acuerdo con algunas investigaciones -por ejemplo la

de Biber (1986)- no se registran diferencias léxicas, sintácticas o de discurso entre producciones orales y escritas.

Según su perspectiva, "las implicaciones cognitivas de la cultura escrita surgen no sólo de usar el ojo, o sea, de la modalidad, sino de aprender a aprovechar los recursos de este medio de comunicación con sus géneros especializados. Estos géneros se especializan para cumplir determinadas finalidades" (Olson, 1995: 339). De esta manera, la categoría central es la diversificación genérica que habilita la escritura como medio de comunicación y tiene efectos cognitivos, no la modalidad en sí.

A su vez, en el contexto de sociedades con conocimiento de la escritura, la cultura escrita no es privativa de quienes saben leer y escribir debido a que las destrezas que se requieren para llevar a cabo estas actividades son transferibles entre los distintos medios y modalidades, por eso el conocimiento de la lectura y la escritura puede aplicarse al hablar y al escuchar, incluso en personas que no saben leer ni escribir pero detentan un "conocimiento *acerca* del lenguaje y sus usos, un conocimiento que es específico de ciertas tradiciones de la cultura escrita" (Olson, 1995: 343).

En su trabajo, las nociones de *escritura* y *lo escrito* se redefinen como "actividad metalingüística". De hecho, Olson expone un concepto de conocimiento metalingüístico bastante singular que se basa en la relación de representación entre la escritura y el lenguaje: la escritura es metalingüística por cuanto es una representación del lenguaje. Ahora bien, este autor establece que aunque "parece ser que la práctica de representar el habla por escrito es lo que convierte al habla en objeto de reflexión" (Olson, 1995: 347), los mecanismos para referirse al habla no son exclusivos de las sociedades con escritura. No obstante, "la escritura en estas sociedades tiende a utilizarlos mucho más que el habla" (Olson, 1995: 350).

De esta manera, este autor habilita una metalenguaje específico de la oralidad que complementa la actividad metalingüística de la escritura: "mientras el sistema de escritura es responsable de convertir algunos rasgos del lenguaje en objetos de pensamiento, el metalenguaje oral podría marcar otros rasgos del lenguaje o el discurso y convertirlos asimismo en objetos de reflexión" (Olson, 1995: 351).

En resumen, este autor se distancia de lo que denomina "un punto de vista general" sobre la cultura escrita y desde una perspectiva funcional cuestiona la caracterización homogénea y opositiva de la variante oral/escrita: "La escritura, como la oralidad, es un medio para lograr diversos fines, y no un fin en sí misma. Las funciones cumplidas en diversos contextos pueden hacer que muchas de las diferencias entre lo oral y lo escrito resulten insignificantes" (Olson, 1995: 334).

Por su parte, desde un enfoque lingüístico, los estudios de Claire Blanche-Benveniste (2005) sobre la relación entre oralidad y escritura permitieron demostrar en la década del 90´ del siglo pasado que la oralidad de culturas que conocen la escritura no puede ser descripta en términos homogéneos.

En su trabajo, basado principalmente en conversaciones en francés, distingue una oralidad espontánea propia de ese tipo de interacción, de una oralidad no espontánea o "calculada" que registra en explicaciones de profesionales en el marco de entrevistas de investigación. La retórica se menciona como el antecedente histórico para conceptualizar este tipo oralidad "elaborada": "La retórica se ejerció primero sobre la lengua hablada, pero sobre una lengua oral cuidadosamente observada y pulida, destinada a los discursos públicos" (Blanche-Benveniste, 2005: 31). En este sentido, plantea que estudiar la oralidad es estudiar un objeto heterogéneo que puede renovar nuestros conocimientos de la lengua.

Según su punto de vista, que rehuye la dicotomía oral versus escrito, no se puede construir una oposición estable entre lo escrito y lo hablado en función de su grado de elaboración. Reconoce que encontrar actos orales elaborados sin apoyo de la escritura es raro, por eso dice que hay muchos escritos elaborados y pocos orales que lo sean y muchos orales espontáneos y pocos escritos que lo sean; pero esta caracterización se debilita frente a los turnos de habla de la televisión que explotan formas muy convencionales de oralidad elaborada y a los intercambios por correo electrónico que desarrollan escritos espontáneos (Blanche-Benveniste, 2005).

Precisamente, Ana Teberosky valora el trabajo de Blanche-Benveniste porque se inscribe en aquellos enfoques que intentan "entender lo oral y lo escrito no como polos enfrentados, sino como variaciones de las formas en que está dividido el mundo del discurso" (2005: 9). Según esta posición, oral y escrito representan dos modos de discurso en un continuo (Halliday, 1985), no hay rasgos absolutos de una modalidad sino concurrencia de fenómenos lingüísticos registrados en los textos como consecuencia de las influencias funcionales (Biber, 1988).

En esta línea teórica, las reflexiones de Blanche-Benveniste acerca de los modos de producción y recepción de lo oral y lo escrito, sus unidades de análisis específicas, los métodos de transcripción y el lugar de la oralidad en la enseñanza, entre otros tópicos, suponen una contribución no solo teórica sino también metodológica y didáctica al estudio lingüístico de la oralidad. En particular, su reflexión respecto de los fenómenos lingüísticos, específicamente sintácticos, que registra en diferentes producciones orales conduce a la distinción, por un lado, entre la oralidad y la escritura y, por otro, entre la oralidad espontánea y no espontánea.

Con relación a la lengua de la conversación, tipifica modalidades específicas de producción y percepción que no se pueden comparar con un escrito publicado, que ha sido enmendado, corregido y verificado. Esto es así porque en la conversación se ven enmiendas, avances, retrocesos y comentarios, que Blanche-Benveniste (2005) concibe como una mezcla de lengua y metalengua, es decir, del texto y los rastros de su elaboración que se realiza a través de "aproximaciones sucesivas" que quedan registradas en la producción oral.

Ahora bien, para Blanche-Benveniste la oralidad "no espontánea" presenta variantes al modelo de producción oral propio de la conversación:

> …las producciones de la lengua hablada rara vez son productos terminados. Sólo es así para el habla profesional, en hablantes muy entrenados. En el uso conversacional, la lengua hablada deja ver las etapas de su confección. Se ven allí tanto apiñamientos de elementos paradigmáticos como idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas (Blanche-Benveniste, 2005: 43).

Según Teberosky, Blanche-Benveniste quiere demostrar que "hay organización allí donde hasta ahora se veía caos, que hay cálculo y control allá donde se atribuía espontaneísmo" (2005: 11). En efecto, de acuerdo con Blanche-Benveniste (2005), el habla pública profesional, que refiere a las prácticas de la lengua hablada en los ámbitos profesionales, está muy condicionada y presenta funcionamientos sintácticos y argumentativos específicos.

De hecho, en función de los datos recogidos del francés no espontáneo, Blanche-Benveniste (2005: 152) determina que la sintaxis más compleja se identifica en los segmentos en que los entrevistados explican públicamente su profesión. En estos casos los turnos de habla son más largos, sin las interrupciones incesantes de las conversaciones, tienen menos características personales y más marcas de los modelos colectivos de uso.

Pone de relieve que "estos turnos de habla pueden ser muy diferentes de lo que son las conversaciones de los mismos hablantes. En efecto, al habla profesional se transmite todo un saber lingüístico que estaría fuera de lugar en las charlas entre amigos" (Blanche-Benveniste, 2005: 155). Las caracteriza como producciones orales bastante formales que, sin embargo, tienen particularidades típicas de lo oral (como la redundancia), por eso detentan un estatuto mixto -no son espontáneas ni escritas- que "incomoda" y dificulta su constitución como objetos de estudio.

Esta autora se posiciona además respecto de la escucha y comprensión oral cuando explica que el proceso de percepción es diferente al de la escritura. En las producciones orales se reconstruyen los enunciados, en lo escrito se identifican las unidades mediante palabras gráficas: "Por lo común, [la atención a las palabras exactas de la lengua] es muy débil en la conversación, el diálogo, y en

general en las formas de comunicación cotidiana" (…) "estamos atentos sobre todo a lo que el otro quiere decir, más que a lo que dice" (Blanche-Benveniste, 2005: 32 y 41).

A modo de resumen, la obra de Blanche-Benveniste (2005) sobre la relación entre la escritura y la oralidad -*lo oral*, *lo hablado*- toma como objeto de estudio a la conversación, de la que categoriza su funcionamiento sintáctico. No obstante, como destaca Teberosky, esta autora "incluye el estudio de ambas modalidades y de sus relaciones, pero advierte que para encarar dichas relaciones es necesario abandonar la ilusión de que lo oral es homogéneo y evitar la tentación de reducirlo homogéneamente a lo espontáneo" (2005: 14).

De esta manera, su trabajo es un aporte valioso para conocer algunas particularidades de la oralidad de la conversación y proyectar el estudio de las producciones orales profesionales que llevan a cabo hablantes entrenados y, como su consecuencia, dejar atrás los prejuicios sobre la oralidad.

Con respecto a la oralidad espontánea de las culturas con escritura, su forma prototípica es la conversación. En el campo de los estudios lingüísticos, la obra de Kerbrat-Orecchioni (1996) concibe la conversación como la forma más común y representativa del funcionamiento general de las interacciones verbales que se caracteriza por

> …implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos roles no están predeterminados, que detentan todos en principio los mismos deberes y derechos (la interacción es de tipo "simétrica" e "igualitaria"), y que no tienen otro fin reconocido más que el solo placer de conversar. En fin, su carácter es familiar e improvisado (1996. 4).

No obstante, esta autora conceptualiza las interacciones verbales como una familia "numerosa y diversa" en la que incluye a "las conversaciones de todo género". Así, las entrevistas, los debates, las transacciones comerciales, los intercambios didácticos constituyen una tipología de interacciones que se sustenta en la articulación de diversos criterios contextuales y textuales.

La autora se posiciona específicamente desde un enfoque lingüístico interaccional de las conversaciones, objeto de estudio que ha ingresado tardíamente al campo lingüístico y "bajo la presión de investigaciones realizadas fuera de sus fronteras" (Kerbrat-Orecchioni, 1996: 8).

De hecho, esta lingüista francesa pone de relieve que las decisiones metodológicas de las investigaciones lingüísticas, concretamente la configuración de los corpus de estudio, forman parte de las reflexiones que posicionan a la oralidad, en este caso a la conversación, como fenómeno lingüístico de interés y/o desinterés lingüístico.

> …hasta hace un período reciente, la lingüística se ocupaba especialmente de ese sistema abstracto que es la lengua, aprehendida a partir de ejemplos fabricados circunstancialmente, y en el caso que se decidiera ocuparse del discurso, lo hacía de generalmente con discursos escritos y "monológicos" (producidos por un único e idéntico interlocutor). Poco después (…) se reconoce la necesidad de dar prioridad a las producciones efectivas (corpus auténticos) (…) se otorga prioridad asimismo a los discursos orales y dialogados, considerados como la forma primordial de realización del lenguaje (1996: 8).

En particular, sistematiza los factores que influyen en el desarrollo de la conversación (el contexto o situación comunicativa; los materiales verbales, paraverbales y no verbales; las normas de gestión de los turnos de habla y la organización estructural de la conversación). Su estudio deriva en una posible tipología de los estilos comunicativos de una sociedad, que a su vez permitiría comparar los sistemas interaccionarios de diferentes culturas.

En las Ciencias del lenguaje se ha estabilizado el posicionamiento según el cual la conversación es el género primero o (proto)género "del que derivan todos los demás y del que toman la característica dialógica propia de todo discurso (ya sea monogestionado o plurigestionado, ya sea oral o escrito)" (Calsamiglia y Tusón, 1999: 252).

En este sentido, la caracterización que Kerbrat-Orecchioni expone en su trabajo sobre la conversación aporta nuevas categorías a los estudios lingüísticos, que son operativas para estudiar otros géneros orales interactivos. Por ejemplo, en su análisis de las reglas de alternancia describe el encabalgamiento o superposición de la palabra como un fenómeno común en las conversaciones, pero que no es trasladable a todas las interacciones verbales, sobre todo a aquellas en las que hay un moderador en un coloquio o un conductor en un debate que tiene "la función de "distribuidor oficial de turnos"" (Kerbrat-Orecchioni, 1996: 18).

La perspectiva concepcional de la lengua hablada y la lengua escrita es desarrollada por Oesterreicher (1996), autor que toma distancia del enfoque medial que refiere al medio fónico o gráfico de realización del lenguaje. Si la distinción entre lo fónico y lo gráfico constituye para este autor una dicotomía, la concepción subyacente a un enunciado y a su modo de verbalización, en cambio, es una escala, "un continuo limitado por dos extremos que se podrían denominar *inmediatez comunicativa* y *distancia comunicativa*" (Oesterreicher, 1996: 318).

Este continuo concepcional -que depende de ciertas parámetros de la situación de comunicación- permite establecer un continuo discursivo que abarca de la conversación familiar a un artículo científico, concebidos como ejemplos extremos de la concepción hablada y de la concepción escrita, respectivamente. De este modo, Oesterreicher (1996) asocia la concepción hablada con la inmediatez comunicativa y la concepción escrita con la distancia comunicativa, pero identifica tradiciones discursivas o tipos de textos que representan dichas concepciones en su grado extremo y otros casos que dan cuenta de una gradación de los modelos.

Por otro lado, determina que existe una afinidad entre lo hablado o la inmediatez comunicativa con la realización fónica pasajera, y lo escrito o la distancia comunicativa con la realización gráfica perdurable. El cruce de estas categorías tipifica variantes a los casos extremos; por ejemplo, una conferencia combina la concepción escrita con el medio fónico. De este modo, proyecta su tipología de "lo hablado en textos", es decir, la aparición de las formas lingüísticas de la inmediatez comunicativa en textos, como un campo de interés para la lingüística desde una perspectiva variacional diacrónica.

La distinción entre una perspectiva medial y concepcional de la oralidad y la escritura resultan interesantes para orientar la reflexión acerca de los alcances del medio fónico y gráfico en el estudio de la oralidad y la escrituralidad. Ahora bien, la asociación de la oralidad con la inmediatez comunicativa y lo fónico conduce a que se tipifiquen rasgos universales de la lengua hablada.

Por otro lado, pese a que Oesterreicher (1996) valora lo hablado en textos como un fenómeno lingüístico que se debe estudiar, la concepción de la oralidad que se impone se basa en las diferencias con la escritura, pese a la naturaleza escalar del universo discursivo que postula en su trabajo.

Como consecuencia, en su tipología de la oralidad en textos, la representación gráfica de lo hablado descansa en una ecuación entre lo hablado y la inmediatez comunicativa según la cual lo hablado refiere a lo espontáneo, lo simple, lo natural, lo ligero, a construcciones y elementos ajenos a textos elaborados, uso de lenguaje coloquial, sintaxis simple y clara, entre otros aspectos.

El trabajo de Gauger (1996) sobre "la oralidad en lo escrito" expone, desde la perspectiva concepcional de Oesterreicher (1996), uno de los tipos de "lo hablado en textos", específicamente se refiere al imperativo estilístico "¡Escribe como hablas!". La historización de dicho precepto estipula una relación de mímesis entre oralidad y escritura en la que el modelo a imitar en la escritura es *lo hablado*. No obstante, el lenguaje gráfico hablado presenta la particularidad de que lo hablado que se imita no es espontáneo sino organizado, cuidado, un "hablar bien". Por eso, para este autor el precepto "escribe como hablas" presupone cierta escrituralidad concepcional de lo hablado (Gauger, 1996).

3. Conclusiones

La reflexión sobre el lenguaje en Occidente se inició sobre discursos orales públicos elaborados de la mano de la retórica. Su historia de restricción es la historia del predominio de la escritura y del enfoque gramatical en los estudios lingüísticos desde la Antigüedad hasta la Edad Media. Este

devenir comenzó a modificarse a partir del Renacimiento y del surgimiento de la perspectiva histórico-comparativa de las lenguas.

Tanto Saussure (1985, 2004) como Voloshinov (2009) tomaron como punto de partida para su indagación de los hechos de lenguaje a la modalidad oral que, en ese sentido, se constituyó en una opción metodológica-epistemológica fundamental para definir sus objetos de estudio y polemizar con los trabajos filológicos e histórico-comparados precedentes.

De esta manera, la oralidad es la base desde la que se establecen categorías como las de *lengua, habla, signo lingüístico, enunciado, género*. Sin embargo, esta orientación es puesta en duda debido a que se advierte que las indagaciones lingüísticas, aunque se dicen sobre la oralidad, son sobre un corpus escrito.

Es el caso de Voloshinov (2009) y de Jakubinskij (2015) quienes analizan diálogos registrados en obras escritas (mayormente literarias). En palabras de Ivanova (2000), el diálogo dramático constituye el material de estudio de las regularidades generales de la organización de la conversación, como de los estudios del lenguaje hablado en general. El propio Jakubinskij (2015) refiere en su artículo a la necesidad de contar con un registro más amplio de diálogos, reales y de obras literarias.

Por su parte, Blanche-Benveniste (2005) cuestiona que el estudio de la lengua en Saussure sea en base a un corpus oral. Por eso Oesterreicher (1996) señala que la concepción "escrituralista" del lenguaje "contra la que protesta la lingüística moderna en la teoría, domina sin embargo, de hecho, la práctica de esta misma lingüística, incluso de la más moderna" (1996: 343).

Sobre este punto, me interesa destacar que el problema del corpus -en particular de su registro- es tematizado como un aspecto central en la mayoría de los trabajos relevados (Bronckart, 2004; Charaudeau y Maingueneau, 2004; Ciapuscio, 2005; Halliday, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 1996, Maingueneau, 1996). En el estudio de la oralidad -enunciados, textos, géneros orales- esta problemática cobra otra envergadura y, por lo tanto, no puede ser eludida.

A modo de ejemplo, según Bronckart, el análisis del funcionamiento discursivo que se presenta en la obra colectiva *Le fonctionnement des discours* (1985) conllevó conformar un amplio corpus de textos auténticos (orales y escritos) producidos en el marco de diversas actividades Sin embargo, en la obra fundacional del ISD, este autor advierte que pese a que su corpus se compone de textos empíricos orales y escritos, no tiene la pretensión de ofrecer una representación equilibrada del conjunto de las clases de textos del francés contemporáneo debido a que los textos orales son una minoría y de los géneros escritos se han privilegiado los géneros convencionales. Por eso su corpus

presenta un desequilibro respecto de los textos escritos de carácter institucionalizado (Bronckart, 2004: 52).

En el contexto de esta dificultad, y pese a que la noción de *oralidad* no parece constituir una categoría que requiera una definición, sí es un tema que abordan las diferentes perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje, con distinto grado de precisión teórico-metodológico. La discusión no gira, como en Saussure y en Voloshinov, respecto de la naturaleza de los fenómenos del lenguaje que se busca delimitar, sino como parte de la conceptualización de otras categorías, por ejemplo, *texto, enunciado, género, tipo discursivo, registro*, entre otras.

En el devenir de los estudios lingüísticos desde mediados del siglo XX, la conceptualización de la noción de *oralidad* asentó su carácter de modalidad de realización del lenguaje asociada, en general, al medio o canal de transmisión oral o hablado.

En la mayoría de las obras consultadas, como variante mediológica se alude al par oral/escrito, en algunos trabajos se prefiere la opción fónico/gráfico para subrayar su carácter de soporte físico. En tanto medio se categoriza principalmente como un factor del contexto o "universo del discurso" que incide en mayor o menor medida en la configuración de los textos, su registro, los géneros, los tipos discursivos. Opera así como un elemento de restricción para algunos autores (Kerbrat-Orecchioni, 1997), como un factor constitutivo del *modo* (Halliday y Hassan, 1976) o como un refuerzo secundario de los tipos discursivos (Bronckart, 2004).

La conceptualización de esta noción se problematiza en los estudios sobre oralidad y escritura. Así, por ejemplo, Oesterreicher (1996) y Olson (1995) prefieren referirse a la concepción oral y escrita o a la cultura oral y escrita, respectivamente. Se asienta en estas categorizaciones la finalidad de rehuir del estatus de modalidad derivada del canal oral, y ponderar otros aspectos como la inmediatez comunicativa o la capacidad metalingüística involucrada en las prácticas de lenguaje.

Del mismo modo, en aquellas obras que aluden a la oralidad (y a la escritura) como modalidades de lenguaje con sus propias especificidades, se registra el esfuerzo por relativizar la generalización de su caracterización y desligarse de la perspectiva dicotómica oral versus escrito (Blanche-Benveniste, 2005; Bronckart, 2004; Kerbrat-Orecchioni, 1996, Maingueneau, 2009; Mostacero, 2011; Ong, 2011).

Tanto es así que se apela a adjetivos para dar cuenta de la no homogeneidad de la modalidad oral (oralidad *espontánea*, oralidad *elaborada*, oralidad *secundaria*, oralidad *secundaria urbana*) o se hace confluir la variante oral/escrito con otros factores contextuales, como la inmediatez de la comunicación, el carácter dialogal o monologal de la interacción, entre otros aspectos. Desde este ángulo, por un lado, se entiende que el medio oral/escrito no es suficiente para caracterizar textos,

géneros, tipos discursivos. Por otro, oralidad y escritura no constituyen categorías homogéneas opositivas; por eso, algunos autores refieren a un continuo de las formas discursivas.

No obstante, es preciso señalar que, por un lado, la no homogeneización de la oralidad se ha visibilizado mayormente mediante la adjunción de adjetivos -que la escritura parece no precisar-. Por otro, como se ha estudiado principalmente la forma clásica de realización del lenguaje oral -la conversación- en algunos estudios se observa una operación sinecdóquica al describir toda una modalidad de realización del lenguaje a partir de un género en particular, debido a la importancia que este reviste en la vida cotidiana y social.

Esta "generalización de lo único" resulta clara en la categorización del estilo hablado y el estilo escrito de textos (Oesterreicher, 1996; Charaudeau y Maingueneau, 2004, Mainguenau, 2009). Así, textos orales y escritos pueden presentar indistintamente un estilo propio de una modalidad u otra. El estilo hablado se distingue del escrito a partir de los caracteres de la conversación. Por consiguiente, cuando se refiere al estilo hablado se generalizan las propiedades de la interacción oral prototípica, es decir, la conversación se instituye como modelo de la oralidad.

Sin embargo, desde campos disciplinares diferentes, también se toma distancia de la homogeneización de la oralidad a partir de su diversificación en distintos *géneros* (Charaudeau y Maingueneau, 2004; Bronckart, 2004; Olson, 1995).

Un punto a destacar es que en la mayoría de los autores consultados las categorías teóricas propuestas en base al estudio de la *oralidad* y a su forma prototípica, la conversación, fueron concebidas como propiedades generales del lenguaje y, consecuentemente, extendidas a la escritura y a otros géneros orales, con mayores o menores modificaciones (cfr. *supra* Saussure, Voloshinov, Jakubinskij, Blanche-Benveniste, Benveniste, Kerbrat-Orecchioni). En este sentido se advierte que los hechos del lenguaje orales han constituido el cimiento sobre el que se han configurado categorías lingüísticas fundamentales del pensamiento científico contemporáneo.

En síntesis, en el pasaje de definir la naturaleza del fenómeno que se estudia -la lengua, la interacción discursiva- a constituir un factor contextual que determina la textualidad, los estudios lingüísticos, sin concebir a la *oralidad* como una categoría central, se han referido a ella como lo oral, lo hablado, la "falta" de escritura, en una relación constante con la escrituralidad, la escritura, lo escrito.

Capítulo 2

La noción de *género* en los estudios del lenguaje: origen retórico y concepción moderna

Desde la Antigüedad clásica hasta nuestros días se ha manifestado una preocupación por delimitar y clasificar textos y discursos. En palabras de Ciapuscio, este modo de conocimiento, la clasificación de objetos, acciones, eventos, textos, "es intrínseca al ser humano" (1994: 13) y "se registra desde la Antigüedad (Aristóteles, "Poética" y "Retórica")" (1994: 20).

En sus orígenes fueron clasificados "textos de valor social o literario reconocido", es decir, géneros no literarios y literarios valorados socialmente. En el siglo XX, "y más concretamente desde Bajtín, esta noción se fue aplicando progresivamente al conjunto de producciones verbales organizadas" (Bronckart, 2004: 49). Según Bronckart, la ampliación de la noción de género fue progresiva: incluyó a las formas escritas usuales como un informe y "al conjunto de las formas textuales orales, ya sean institucionalizadas o ya correspondan al "lenguaje ordinario"" (2004: 49).

De esta manera, la noción tradicional de *género*, elaborada en el marco de la poética y la retórica, se distingue de su conceptualización moderna a partir del siglo XX como categoría que engloba a todo tipo de producciones verbales (Maingueneau, 2009), respecto de la cual las distintas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje toman posición de forma explícita, a diferencia de lo que ocurre con la noción de *oralidad* cuya conceptualización resulta más indirecta (cfr. capítulo 1). De este modo, con distinto grado de centralidad, los enfoques lingüísticos que estudian textos y discursos exponen su posición respecto de la categoría moderna de *género*.

En este marco, la finalidad de este capítulo fue examinar la noción de *género* en distintos enfoques de los estudios del lenguaje. Inicié el recorrido en la retórica clásica debido a que el interés retórico por las prácticas discursivas orales y públicas incluyó su organización en diversas formas genéricas. En ese sentido, el problema de los géneros reviste un origen retórico. En una segunda instancia me referí a la conceptualización moderna de *género* que se registra en los principales enfoques de las ciencias del lenguaje.

1. Origen retórico

La retórica, considerada como un antecedente central de los enfoques que en el siglo XX determinaron como objetos de estudio a textos y discursos, se presenta como el instrumental teórico que propuso una primera tipología de géneros en la *Retórica* aristotélica.

En efecto, Aristóteles (1971) clasifica la oratoria en tres especies de acuerdo con los tres aspectos que conforman el discurso: el que habla, sobre lo que habla y a quién habla o el oyente al que

refiere el fin del discurso. Según si el oyente es espectador o árbitro y árbitro de cosas pasadas o futuras es que resultan tres géneros de discursos en retórica: deliberativo, judicial y demostrativo, cada uno asociado, respectivamente, al tiempo futuro, pasado o presente. Cada clase de oratoria tiene un fin: para el orador deliberativo lo útil o dañoso, para los que abogan en justicia lo justo e injusto, y para los que ensalzan y reprochan, lo honroso y lo feo.

En relación con esta clasificación de las formas discursivas, Ducrot y Todorov apuntan que

> …la retórica antigua sólo se propone estudiar tres tipos de discurso, definidos por las circunstancias en que se pronuncia: el discurso *deliberativo*, que corresponde aproximadamente a nuestro discurso político, por lo común dirigido a una asamblea y mediante el cual se aconseja o se discute; el *judicial*, mediante el cual se acusa y se defiende; el *epidíctico*, discurso de elogio o de acusación que analiza los actos de los contemporáneos (2003: 92).

De esta manera, las formas discursivas retóricas constituyen una categorización finita asociada en particular al ámbito institucional de los discursos orales y públicos que la retórica estudia. En el mismo sentido, Charaudeau y Maingueneau conciben la actividad discursiva de la Antigüedad en dos tipos, una de las cuales

> …nació en la Grecia clásica y tuvo su auge en la Roma ciceroniana: apareció como una respuesta a las necesidades de gestionar la vida de la ciudad y los conflictos comerciales, haciendo de la palabra pública un instrumento de deliberación y de persuasión jurídica y política (2004: 285).

Es decir que esta primera clasificación de los géneros no solo categoriza prácticas discursivas orales y públicas sino también no literarias debido a que las especies de oratoria están vinculadas con las actividades políticas, jurídicas y de ocasión de la Antigüedad.

En los siglos posteriores, y de la mano de la historia de restricción del sistema retórico construido en la Antigüedad (cfr. capítulo 1), la retórica "se desinteresa cada vez más de los géneros deliberativo, judicial, etc., para hacer de la literatura su objeto predilecto" (Ducrot y Todorov, 2003: 93). Como consecuencia, el estudio de los géneros retóricos orales y públicos derivó, de la mano de la centralidad de la escritura y la reducción de las operaciones retóricas a la *elocutio*, en el abordaje de los géneros literarios en cuyo marco la retórica se convirtió "en un instrumento de análisis, clasificación y crítica" (Calsamiglia y Tusón, 1999: 254).

Tanto es así que Ducrot y Todorov proponen en la entrada "Géneros literarios" de su diccionario que pese a que actualmente se considera que el problema de los géneros debe plantearse en relación con una

> …tipología estructural de los discursos, de la cual el discurso literario no es sino un caso particular (…) como esta tipología está relativamente poco elaborada en su generalidad, es preferible abordar su estudio desde el ángulo de los géneros *literarios* (2003: 178).

Por consiguiente, categorizan la noción de *género* en el marco de la teoría del lenguaje literario. Charaudeau y Maingueneau también destacan la inscripción del concepto de *género* "en la tradición de la crítica literaria, que clasifica las producciones escritas según ciertas características" (2004: 285).

2. La noción moderna de *género* en las ciencias del lenguaje

En el siglo XX la noción moderna de *género* se posiciona como una categoría central de los estudios lingüísticos -recuperada por otros marcos disciplinares- que amplía su campo de análisis de los géneros prestigiosos, principalmente literarios, a las formas discursivas en general, orales y escritas. En esta nueva cosmovisión, las obras de los autores rusos Valentín Voloshinov y Mijail Bajtín son fundacionales.

Ahora bien, la delimitación de la noción moderna de *género* no está exenta de problemáticas debido a la proliferación de puntos de vista y criterios para definir y clasificar textos y discursos. Desde este ángulo, Charaudeau y Maingueneau (2004) concluyen que las diversas definiciones y denominaciones de la noción de *género* se resumen en cuatro enfoques (funcionalistas, enunciativos, textualistas y comunicacionales) los que, a su vez, se integran en dos grandes orientaciones. Por un lado, una orientación hacia los textos, sus regularidades compositivas y características formales (*géneros de textos*) y otra hacia las condiciones de producción del discurso (*géneros de discurso*).

Esta distinción entre puntos de vista se formula, con algunas diferencias, en Bronckart (2004) quien enumera una serie de criterios que se pueden utilizar para definir un género (criterios vinculados con el tipo de actividad humana involucrada, asociados al efecto comunicativo que se persigue, relacionados con la naturaleza o dimensión del soporte utilizado y criterios vinculados al contenido temático evocado).

A partir de estas referencias, organicé este apartado en dos ejes temáticos: primero, su conceptualización en las obras de los rusos Voloshinov y Bajtín, a partir de las cuales esta categoría dio cuenta de las formas discursivas en general y, segundo, su definición en el contexto teórico de las ciencias del lenguaje, que pone de relieve la complejidad de su delimitación y la inestabilidad de su conceptualización que persiste en la cultura occidental sin respuestas acabadas.

2.1. La noción de *género* en los estudios rusos

2.1.1. Las formas del enunciado: los *géneros de la vida cotidiana*

La conceptualización de la noción de *género* en la obra programática del ruso Valentín Voloshinov -*El marxismo y la filosofía del lenguaje* (2009)- no se puede disociar de las nociones de *signo ideológico* y *enunciado*. Esto es así porque para este autor en la interacción discursiva los signos verbales se organizan en enunciados que asumen distintas formas o *géneros*.

El signo verbal como signo ideológico no se piensa en abstracto sino que este "y su actuación social se encuentran indisolublemente ligados uno a otro" (Voloshinov, 2009: 68). En efecto, según su perspectiva, todas las formas de la comunicación verbal -signos, enunciados y géneros- son inseparables de sus bases materiales (Voloshinov, 2009: 44).

Existe entonces una unidad orgánica entre la forma de la comunicación social y la forma del enunciado, es decir, el género. En palabras de Voloshinov, los géneros "se relacionan con las condiciones de una situación social dada y reaccionan sensiblemente a las oscilaciones de la atmósfera social" (2009: 42).

En este sentido, el método descendente de análisis y generación del lenguaje que propone el autor ruso pone de relieve el papel determinante del factor social para la comunicación verbal al especificar la relación entre las formas de interacción y las formas de los enunciados o géneros. De hecho, Voloshinov considera que la clasificación de las formas del enunciado debe fundarse en una clasificación de las formas de comunicación discursiva que están plenamente determinadas por las relaciones de producción y por la formación política-social.

Este autor precisa su enfoque sociológico indicando que cada época y cada grupo social tiene un repertorio de las formas discursivas homogéneas de la comunicación ideológica real (de trabajo, administrativa, de la vida cotidiana, ideológica -en sentido estricto- y literaria).

En este punto me interesa destacar que Voloshinov se referirá a la categoría moderna de *género* como género de la palabra. En su conceptualización, distingue los *géneros de la vida cotidiana* de las formas de la comunicación ideológica en sentido exacto que se asocian a sistemas ideológicos ya formados (arte, moral, derecho).

Según su punto de vista, estas formas de presentaciones políticas, de leyes, de enunciados poéticos, de tratados científicos "han sido sometidas a investigaciones especializadas de la retórica y la poética" aunque para él "tales investigaciones aparecen totalmente separadas del problema del lenguaje por una parte y, por otra, de los problemas de la comunicación social" (Voloshinov, 2009: 156).

En relación con la zona de la comunicación ideológica de la vida cotidiana especifica que no se vincula con una esfera ideológica determinada sino con la ideología cotidiana concebida como "el conjunto de experiencias vivenciales y de las expresiones relacionadas directamente con estas" (Voloshinov, 2009: 145).

La diversidad de los géneros de la vida cotidiana se sustenta en la articulación de sus aspectos internos -estructura, finalidad, estilo- y la forma de la comunicación social que estos reflejan debido a que

> A un género cotidiano le corresponde siempre un cauce dentro de la comunicación social, siendo el género un reflejo ideológico de esta en su tipo, estructura, finalidad y composición social. El género cotidiano es parte del medio social; de una fiesta, un rato de ocio (…) está delimitado y determinado por él en todos sus aspectos internos (Voloshinov, 2009: 156).

Por eso Ivanova destaca que "en la noción de "género de la vida cotidiana" se materializa la unidad de lo verbal y lo no-verbal del más alto nivel" (2010: 58).

Ahora bien, Voloshinov diferencia los estratos inferior y superior en la ideología cotidiana y atribuye a los estratos superiores la capacidad de "transmitir los cambios de las bases socioeconómicas en forma más dinámica y definida" que la ideología estructurada. Por ello, estos estratos superiores aportan la energía creativa que posibilita "las reestructuraciones parciales o radicales de sistemas ideológicos" (2009: 148).

En este sentido, su conceptualización de los pequeños géneros cotidianos, asociados a la ideología cotidiana, constituye un aporte a la categorización de la noción de *género* en la primera parte del siglo XX debido a que son dichos géneros los que Voloshinov (2009) relaciona con la interacción discursiva entendida como el fenómeno real del lenguaje que se propone precisar en su obra de raigambre filosófica.

2.1.2. El "problema" de los géneros discursivos

El término *problema* para referirse a la noción de *género* es subsidiario del famoso artículo de Mijail Bajtín, considerado en el campo de las ciencias del lenguaje como el autor que en el siglo XX acuñó la categoría *género discursivo* e incluyó en el estudio de las formas de la comunicación

verbal no solo a los géneros literarios y retóricos -analizados desde la Antigüedad- sino a los géneros asociados a las diversas esferas de la praxis humana[3].

En su artículo que data de los años 50 -publicado en español en 1982- se propone determinar la naturaleza del enunciado, unidad real de la comunicación discursiva que diferencia de la oración. En función de dicho propósito examina su diversidad genérica que es consecuencia de la vinculación que establece entre la generación de los enunciados y las distintas esferas de la actividad humana. De acuerdo con estos postulados, la extrema heterogeneidad de los enunciados responde a las condiciones y objeto de las esferas de la praxis humana que los géneros reflejan en sus aspectos constitutivos (contenido temático, estilo verbal y composición).

En ese marco Bajtín define a los *géneros* como "tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables" (2008: 249) en la que se visibiliza su naturaleza: están determinados en sus aspectos internos por la esfera de la actividad humana en la que se generan y son relativamente estables. En es último sentido, el género concebido como forma típica del enunciado o como un enunciado típico que corresponde a situaciones típicas de la comunicación discursiva proyecta la noción de *tipo* como sinónimo de típico y no como tipología. Típico quiere decir, respecto del enunciado, genérico.

En reiteradas ocasiones de su manuscrito especifica que los enunciados y sus formas, los géneros, son orales y escritos, aunque Bajtín expone un punto de vista específico sobre la categoría *género orales* que, al mismo tiempo que enuncia, pone en duda: "por lo pronto no existe ningún inventario de géneros discursivos orales, inclusive por ahora ni siquiera está claro el principio de tal nomenclatura" (2008: 265).

En el marco de estas reflexiones, la diversidad genérica que se sistematiza en su distinción entre géneros primarios o simples y secundarios o complejos (ideológicos) no justifica la relación directa entre géneros primarios y modalidad oral del lenguaje y géneros secundarios y modalidad escrita que mayormente se ha consolidado en el campo de las ciencias del lenguaje.

Esto es así porque, por un lado, Bajtín (2008) categoriza a los géneros retóricos como géneros secundarios a los que atribuye rasgos que son semejantes a géneros secundarios escritos, por ejemplo, señala que en la oratoria el hablante es quien en su enunciado plantea preguntas y las contesta, es decir, se aparta de la postura de respuesta propia del diálogo real.

---

[3] Cabe destacar que el análisis de la obra de Voloshinov y de Bajtin propuesto por Bota y Bronckart, producto de los materiales históricos actualmente disponibles, indica que "es en los textos de Voloshinov donde son introducidos y desarrollados los temas fundamentales de "tipos y formas del discurso" (…) Después de la desaparición de Voloshinov, Bajtin retoma entonces estos temas por su cuenta, cada vez más específicamente y los reformula en su propia perspectiva (siempre fenomenológica) pero sin citar jamás a Voloshinov" (Bota y Bronckart, 2010: 110).

Por otro, incluye entre los géneros primarios a las réplicas del diálogo, narraciones cotidianas, cartas, diarios, protocolos. No obstante, el género primario más recurrente en su artículo es el diálogo real -organizado en diversos tipos- al que define como la forma clásica y más sencilla de la comunicación discursiva. Esta asociación deriva en que los géneros primarios se vinculen con un tipo de composición dialógica, a diferencia de la composición monológica de los géneros secundarios, pese a que Bajtín (2008) identifica procesos de dialogización en algunos géneros secundarios como consecuencia de la absorción de los primarios.

En este sentido, como en el tratamiento de los géneros de la comunicación oral Bajtín (2008) se refiere al diálogo, la plática, la conversación, es posible comprender que se haya estabilizado una asociación entre los géneros simples y la modalidad oral de comunicación. A su vez, este autor generaliza algunas de las características de los géneros orales, como su naturaleza más libre que la de los géneros estandarizados, su creativa reestructuración; aunque también advierte que presentan diferencias entre sí como una desigual extensión.

2.2. La noción de *género* en los enfoques contemporáneos de las ciencias del lenguaje

2.2.1. Enfoque funcionalista

En la orientación contemporánea de la lingüística sistémico-funcional, la genericidad refiere al texto concebido como unidad semántica imbricada en el medio social (Halliday, 1976, 1978, 2001). Tempranamente, en la conceptualización de *texto* se proyecta su diversidad genérica: ”Un texto puede ser hablado o escrito, en verso o en prosa, un diálogo o un monólogo. Puede ser desde un proverbio a una obra completa, desde un fugaz pedido de ayuda a una discusión de un día completo en el Congreso” (Halliday y Hasan, 1976: 1).

En el contexto del estudio de la correlación sistemática entre la organización lingüística y las categorías situacionales que caracteriza a esta teoría lingüística, la noción de *registro* constituye “un concepto semiótico de orden superior que subsume el de género” (Ciapuscio**,** 2005: 10).

En efecto, de las dimensiones que componen el *registro*, el género es un atributo del *modo*, conceptualización que recupera los ocho componentes del habla de Hymes (1967) aunque, para este enfoque, las categorías de *campo*, *tenor* y *modo* son determinantes y no componentes del habla (Halliday, 2001). En palabras de Halliday “el concepto de género (…) es un aspecto de lo que nosotros llamamos “modo”” (2001: 190). En este sentido, se comprende el uso de la noción *modo retórico* para referirse a esta categoría general que incluye a géneros literarios como no literarios.

Desde esta perspectiva, el género se inscribe en el marco global del concepto de *registro* en tanto factor contextual que determina las elecciones lingüísticas por adaptación al contexto de situación y que pone de relieve la interrelación entre texto y contexto.

2.2.2. Estudios textualistas

La lingüística del texto (en adelante, LT) es una perspectiva privilegiada para dar cuenta de la conceptualización de la noción de *género* debido a que "la preocupación por definir los géneros y construir sistemas de ordenamiento de los mismos –tipologías- fue un aspecto central y constitutivo desde los inicios de la disciplina" (Ciapuscio, 2005: 8).

De esta manera, esta corriente ha propuesto de forma continua y sistemática en sus más de cincuenta años de desarrollo numerosas definiciones, descripciones y clasificaciones de las clases de textos de acuerdo con las distintas perspectivas teóricas que la constituyen y como consecuencia de la profundización de su objeto de estudio, el texto, cuya conceptualización tampoco es estable.

Entre los diversos enfoques propuestos en la LT, el modelo funcional-comunicativo con base pragmática definió las clases de textos como esquemas de acción complejos (Sandig, 2000; Brinker, 1988) que pueden describirse como combinatorias de rasgos de orden externo e interno: contextual (situacional), funcional-comunicativo y estructural (gramatical y temático) (Ciapuscio, 1994). Así, los textos se diferencian en clases según oposiciones binarias de rasgos lingüísticos y situacionales o comunicativos, por ejemplo +/- hablado (Sandig, 2000), o de acuerdo con una jerarquía de rasgos, por ejemplo, la función textual es considerada el rasgo más esencial (Brinker, 1988).

El modelo congnitivo-comunicativo de la LT sostiene que "el texto es un fenómeno primariamente psíquico resultado de procesos mentales" (Ciapuscio, 1994: 100). En este marco, la tarea de esta perspectiva será proponer modelos de descripción de textos con un enfoque procesual que incluya los procesos psíquicos involucrados en su producción y recepción, así como los variados sistemas de conocimientos de los hablantes, entre ellos el saber sobre clases de textos o competencia genérica.

Se plantea así una distinción terminológica y conceptual entre géneros o clases textuales y esquemas textuales. Los géneros son concebidos como realizaciones textuales con cualidades prototípicas en las distintas dimensiones que, por tanto, cristalizan un 'sistema de conocimiento' que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000).

Por su parte, los esquemas textuales son los conocimientos esquemáticos sobre géneros que poseen los hablantes y que se ponen en juego en la producción y comprensión textual. De este modo, los esquemas textuales tematizan la realidad cognitiva de los géneros, que es la preocupación

principal de este modelo. Pese a que ningún texto es igual a otro, Heinemann & Viehweger confirman "la existencia en los hablantes de un *saber prototípico sobre rasgos de formulación de determinadas clases textuales*" (Ciapuscio, 1994: 118).

Para este enfoque cognitivo-comunicativo el saber de los hablantes sobre las clases textuales es multidimensional debido a que incluye las distintas dimensiones o niveles de los textos que se condicionan mutuamente (funcional, situacional, temático y microestructural). Según Ciapuscio, "la especificidad puntual de la clase textual es asequible en las distinciones categoriales de los niveles textuales y sus "valores" particulares en la forma de rasgos específicos" (2005: 20). De este modo, la descripción de los géneros supone configurar haces o complejos de rasgos característicos.

En relación con la descripción de géneros que se registra en este campo, Ciapuscio (2005: 22) considera un rasgo distintivo de la LT el interés por la investigación contrastiva de géneros de uso cotidiano en distintas lenguas naturales y también de géneros académicos. Por otro lado, historiza la ampliación del estudio de géneros de uso cotidiano a géneros de la comunicación escrita, oral, medial, electrónica.

En el contexto de sus sus trabajos orientados al campo de la comunicación especializada, advierte que

> …las investigaciones realizadas sobre el discurso especializado en distintas lenguas se concentran en su abrumadora mayoría en géneros escritos. Solo recientemente ha surgido un interés más sostenido por indagar acerca de las particularidades lingüísticas y gramaticales de los géneros académicos orales (Ciapuscio, 2005b: 2).

En el caso de los estudios sobre la oralidad especializada en español, el estado de situación es semejante, lo que significa que constituye "un terreno casi inexplorado" pese a la importancia de la textualización oral en el ámbito académico. En función de ese estado de situación se propone darle un lugar prominente a los estudios sobre géneros académicos orales entre los que incluye las clases magistrales, las conferencias, las ponencias y las entrevistas privadas con especialistas.

En particular, en sus estudios sobre la expresión de la modalidad en géneros académicos pone de relieve que los trabajos de autores en otras lenguas han centrado sus estudios sobre modalidades epistémicas en el texto escrito y en el caso de incluir la oralidad se han limitado a géneros coloquiales.

Como producto de sus propias investigaciones arguye que "la oralidad especializada exhibe la mayoría de recursos epistémicos comunes relevados en investigaciones sobre géneros académicos escritos" y que "subyace a la oralidad orden y regularidad" (Ciapuscio, 2005b: 8 y 14).

2.2.3. La perspectiva del análisis del discurso

Esta perspectiva interdisciplinaria cuya unidad de análisis es el enunciado se propone analizar los géneros discursivos bajo el presupuesto de que "el discurso jamás se presenta como tal, sino siempre en la forma de un género discursivo particular" (Maingueneau, 2009: 33), aunque a veces este sea incierto en el sentido que su identificación no resulte clara en un determinado contexto discursivo. La centralidad de esta noción se proyecta en el concepto de competencia genérica que da cuenta del dominio de los géneros discursivos por parte de los hablantes.

En particular, la conceptualización de la noción de *género discursivo* que propone Maingueneau refiere a "dispositivos de comunicación que no pueden aparecer salvo que se reúnan ciertas condiciones sociohistóricas" (2009: 51). Por eso, sostiene que "podría caracterizarse una sociedad por los géneros discursivos que hace posibles y que la hacen posible" (Maingueneau, 2009: 51).

Desde este ángulo, la diversidad genérica responde a que como toda actividad verbal o *discurso* depende de un género discursivo, es decir, de un dispositivo de comunicación particular, y las actividades verbales son diversas, los géneros también presentan esa diversidad. Por lo tanto, las tipologías de los géneros discursivos presentan un estatus históricamente variable y, a diferencia de las tipologías lingüísticas, dan cuenta de la inscripción social de los enunciados.

Entre las condiciones de éxito a las que los *géneros discursivos* están sometidos se presenta como un factor importante la dimensión *mediológica* de los enunciados, es decir, el soporte material (ondas sonoras (oralidad), ondas tratadas y restituidas por un decodificador (radio, teléfono), manuscrito, impreso en un ejemplar).

Según Maingueneau "una modificación de su soporte material modifica radicalmente un género discursivo" (2009: 58). El soporte refiere no solo al modo de soporte físico sino también al transporte y almacenamiento y, por consiguiente, a la memorización.

Como consecuencia de la perspectiva problematizadora de la variante oral/escrito que exponen Maingueneau y Charaudeau (2004) y Maingueneau (2009) (cfr. capítulo 1), para quienes las oposiciones oral/escrito y lengua hablada/lengua escrita son demasiado sencillas y presentan ambigüedades, la caracterización de los géneros no deriva de este aspecto en particular pese a que el medio o soporte de comunicación es considerado un factor fundamental de la interacción discursiva.

En el caso específico de Maingueneau (2009), este autor distingue los géneros discursivos en dos tipos: instituidos y conversacionales, según si los participantes se insertan o no en un marco preestablecido y estable.

En los géneros instituidos "los parámetros que los caracterizan (los roles de los "actores", el momento y el lugar convenientes, el medio de transmisión requerido, etc.) resultan de la

estabilización de coerciones ligadas a actividades verbales que se ejercen en situaciones sociales determinadas" (Maingueneau, 2009: 100). Estos géneros instituidos pueden ser orales o escritos, es decir, su categorización no depende en sí del soporte físico. A su vez postula que estos géneros son muy variados y están ligados a las necesidades de una época, por eso, son los que representan de modo más directo la conceptualización de *género discurso* como dispositivo de comunicación verbal socio-históricamente definido.

Por el contrario, los géneros conversacionales no detentan un carácter preestablecido y estable que los ligue a lugares institucionales en la actividad verbal. Sus aspectos internos -composición y temática- se describen como flexibles debido a que son los interlocutores quienes negocian sus características. Por eso, Maingueneau considera que "las interacciones conversacionales sean difícilmente categorizables en géneros distintos" (2009: 100). Advierte, sin embargo, que estos géneros también varían histórica y socialmente.

De este modo, el plural "géneros conversacionales" sistematizaría la caracterización de la conversación que este autor propone "como una actividad oral con una temática muy inestable, negociada por los interlocutores que tienen una conciencia vaga del conjunto de su interacción y no pueden planificarla" (Maingueneau, 2009: 99). Los géneros conversacionales así entendidos parecen referir únicamente al soporte oral, a diferencia de los instituidos que son orales y escritos.

Desde esta configuración, la modalidad oral no se limita a géneros flexibles, espontáneos, no preestablecidos debido a que este autor distingue géneros orales instituidos y conversacionales como la entrevista y la conversación, respectivamente. En relación con la primera expone que aunque "una entrevista en la televisión sea una interacción oral, mucho dista de ser un intercambio espontáneo" (Maingueneau, 2009: 99). Por otro lado, advierte que existen muchas formas de oralidad que no son interactivas, como una conferencia.

Por su parte, la corriente del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) diferencia las categorías de género de texto y tipo discursivo a partir de su conceptualización del discurso como actividad verbal -concepto que retoma de Voloshinov (2009)- y del texto como su correlato empírico/ lingüístico. Según este punto de vista, la genericidad refiere a los textos. Para el nivel discursivo, en cambio, se establecen clases de actividades verbales o *tipos discursivos* entendidos como segmentos que entran en la composición de los géneros de textos y que dependen de los recursos morfosintácticos de una lengua (Bronckart, 2004, 2012).

En efecto, como los textos son producto de la actividad humana y se articulan con las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento sociales en las cuales se producen, se caracterizan por su gran diversidad. De este modo, los *géneros de texto*, definidos como unidades

comunicativas globales articuladas con el actuar verbal, se sitúan en un nivel de análisis que corresponde al de la actividad y al de las acciones verbales (Bronckart, 2007). Por ello, Bronckart postula que "todo texto empírico es producto de una acción verbal y se realiza adoptando un género" (Bronckart, 2007: 139).

En relación con la variante de modalidad oral/escrita, Bronckart (2004: 49) organiza el conjunto de los textos orales en formas institucionalizadas o del "lenguaje ordinario" que corresponderían, por ejemplo, a los géneros exposición oral y conversación, respectivamente. De este modo, la clasificación de los géneros de textos orales según su distinto grado de institucionalización supone tomar distancia de una caracterización estandarizada que adopta como su modelo a la conversación.

3. Conclusiones

Desde la conceptualización de la noción de *género* en el marco de la retórica antigua para categorizar discursos orales prestigiosos, su limitación en la Edad Media como categoría referida a textos literarios, hasta llegar a su configuración más amplia en el siglo XX, su abordaje requiere la consideración de los marcos teóricos que le dan sentido y que la vinculan con enunciados, textos o discursos.

En la obra de los rusos Voloshinov y Bajtín esta categoría se conceptualiza como *forma del enunciado* poniendo de relieve, por un lado, su estatus general, es decir, no asociada únicamente a una esfera de la actividad humana o a una modalidad del lenguaje. Por otro lado, se enfatiza su carácter de unidad discursiva que se vincula con la praxis humana y la interacción discursiva.

En particular, la delimitación de los géneros de la vida cotidiana en Voloshinov supone un aporte a la conceptualización de la noción moderna de *género* por la particular relación que este autor establece entre esos géneros y las formas de la interacción discursiva y social. Por su parte, en Bajtín la distinción entre géneros primarios y secundarios enfatizó la diversidad genérica del enunciado, más allá de las simplificaciones producidas con posteridad en la divulgación científica respecto de dicha clasificación.

Por su parte, los distintos enfoques teóricos que desde mediados del siglo XX se propusieron estudiar los objetos textos y discursos han conceptualizado esta categoría de modo diverso de acuerdo con la delimitación de sus respectivos objetos de estudio. En algunos enfoques la genericidad refiere a los *textos* y en otros al *discurso*.

Así, la LSF, la LT y el ISD delimitan géneros de texto, en cambio, el AD francés configura el concepto de género de discurso. Más allá de estas diferencias, la noción de *género* da cuenta de la

diversidad de las formas que asumen discursos y textos como consecuencia de su vinculación, con diferente grado de determinismo, con los contextos situacional y socio-cultural.

Según el enfoque, en algunas perspectivas el género conforma un factor contextual que determina los textos (LSF). Por su parte, la LT alemana resume diversas definiciones de dicha noción, según los modelos que se fueron sucediendo en su desarrollo de más de cincuenta años. De manera general, los géneros o clases de textos se conciben como un objeto complejo que está conformado por una variedad de dimensiones cuya determinación no es unilateral sino recíproca.

La escuela francesa del AD se refiere a la noción de *género de discurso* como una categoría socio-histórica vinculada con tipos de actividad social.

Para el ISD, en cambio, la noción de *género de texto* refiere a las distintas clases que los textos asumen como consecuencia de su interdependencia de las actividades humanas.

En relación con el tema de esta tesis, todos los enfoques refieren a géneros orales y escritos pero dicha distinción no se concibe como una categoría definitiva para distinguirlos. Las clasificaciones que se proponen diferencian géneros primarios de secundarios (Bajtín, 2008) e instituidos de conversacionales (Maingueneau, 1996). Ahora bien, si los géneros secundarios e instituidos pueden ser orales o escritos; los primarios y conversacionales se relacionan de forma más directa, aunque no absoluta, con la oralidad del lenguaje.

A su vez, algunas de las perspectivas estudiadas conciben el soporte físico o canal como un aspecto importante en la caracterización de los géneros (AD), mientras que en otros marcos teóricos se lo relativiza (ISD). El estudio de los géneros orales se enuncia como problema en la corriente alemana de la LT, en particular, respecto del desigual interés en los estudios lingüísticos respecto de los géneros orales y escritos, así como entre géneros orales informales e formales.

Por su parte, el enfoque del ISD (Bronckart, 2004) distingue entre géneros orales institucionalizados y del lenguaje ordinario y, de este modo, rehuye a la asociación directa de los géneros orales con la conversación. De manera semejante, en sus trabajos Ciapuscio (2005) diferencia géneros orales y escritos y a los orales los subcategoriza como coloquiales o académicos.

En este sentido, y para concluir, la noción moderna de *género* expresa la diversificación de las textualizaciones orales de modo más preciso que las nociones de oralidad *secundaria* (Ong, 2011), oralidad *secundaria urbana* (Mostacero, 2011) y oralidad *calculada* (Blanche-Benveniste, 2005), categorías que aunque dan cuenta del carácter no homogéneo de la oralidad, no alcanzan a visibilizar la diversidad discursiva y textual existente.

Capítulo 3
Las investigaciones sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en el nivel secundario

Como mi objeto de estudio se delimita en la *enseñanza de los géneros orales institucionalizados en el nivel medio*, la finalidad de este capítulo fue conocer investigaciones que han centrado su estudio en la enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

A los fines de organizar la exposición, presenté los ejes de investigación sobre la enseñanza de la *oralidad* -conceptualizada mayormente como *lengua oral* debido al objeto de enseñanza que referencia- y de *los géneros orales* en tres contextos (europeo, latinoamericano y argentino, en países de habla hispana, francesa y portuguesa). En todos los casos me detuve en las investigaciones sobre el nivel educativo medio o secundario.

1. Estado del arte en el contexto europeo

Desde el marco teórico-metodológico del ISD, Schneuwly (1997), de forma temprana, estudió la enseñanza del lenguaje oral en la Suiza de habla francesa y puso de relieve un desfasaje entre los proyectos educativos que incluyen el desarrollo de las capacidades orales de los alumnos y la realidad de la enseñanza. Para este autor, enseñar la expresión oral significa desarrollar el dominio de situaciones de comunicación diversas y públicas (trabajo, escuela, administración, política) mediante la apropiación de los géneros correspondientes a dichas situaciones.

Schneuwly indaga la determinación de los géneros que se deben enseñar. Según su punto de vista, dicha determinación debe articular la modalidad oral con la variante diálogo/monólogo debido a que considera que el papel de la escuela es conducir a los alumnos desde el diálogo natural al artificial o monologizar el diálogo, es decir, llevarlos hacia formas de expresión oral que impliquen voluntad y conciencia, "reflexión, lucha entre los motivos para actuar, elección".

Retoma en su trabajo las ideas de Jakubinskij (2015) según las cuales el monólogo -o las formas complejas y reguladas del diálogo- implican la escucha, el hecho de no interrumpir, de anticipar lo que está por decir, de calcular los efectos que se van a producir. Por eso arguye que la enseñanza debe fijarse en el habla pública, en el habla controlada, en el habla regulada, la única sobre la que es posible y además necesario ejercitar una intervención consciente sobre el propio comportamiento lingüístico. La modalidad no es un parámetro suficiente, no solo para caracterizar a los textos sino tampoco para definir qué géneros orales se deben enseñar.

El trabajo de Dolz, Schneuwly y Pietro (2004) define y categoriza los distintos tipos de debate de opinión. Para estos autores, el debate es un género socialmente significativo en la sociedad contemporánea, que debe ser objeto de enseñanza debido a que involucra diversas capacidades. Este género puede ser abordado en el aula a partir de tres formas que se diferencian por su finalidad y estructura específica (debate de opinión de fondo controvertido, debate deliberativo y del debate para la resolución de problemas). Los autores proponen orientaciones para la gestión de su enseñanza.

Dolz y Schneuwly (2004) abordan los géneros orales y escritos como objetos de enseñanza, en particular, con respecto a la progresión de la expresión oral y escrita. Por su parte, Dolz y Gagnon (2010) se proponen, a partir de la noción de *género textual* y de sus derivaciones didácticas, determinar cómo hacer de la oralidad un objeto enseñable, de qué manera concebir la interacción oral-escrito en la enseñanza y cómo articular la oralidad "objeto a enseñar" y la oralidad "herramienta para aprender".

Por último, Gagnon (2010) investiga, desde una perspectiva didáctica, el impacto de la formación de profesores en las prácticas de enseñanza de la argumentación oral (debate regulado y entrevista de trabajo) en las clases de cultura general en Suiza.

En España se registran diversas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua oral. Así, Cros y Vilà (1999) examinan las dificultades que presentan los estudiantes respecto de los usos formales de la lengua oral en la educación obligatoria y proponen un diseño didáctico orientado a que dominen la gestión de ese tipo de producciones, en el marco del enfoque comunicativo y funcional del área de *Lengua y Literatura* cuyo objeto de enseñanza son los usos lingüísticos y comunicativos y su objetivo principal es mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

La lengua oral es categorizada como objeto de enseñanza, uno de cuyos ejes refiere a los usos lingüísticos formales. Según su punto de vista, la oralidad formal no se debe confundir pero tampoco disociar de la escritura. Tanto es así que las autoras sitúan a los géneros orales formales que se realizan en contextos públicos, entre las situaciones escritas formales y las orales espontáneas.

El trabajo se concentra en identificar las dificultades que presentan los estudiantes secundarios en el uso formal de la lengua oral en contexto escolar, que se realiza en géneros orales como exposiciones orales en clase, defensa de un punto de vista en una asamblea, presentación de un acto público. La propuesta de intervención didáctica se orienta a sistematizar metodologías específicas de planificación de los discursos orales, con particular énfasis en la operación de *elocutio* que es en la que se identifican dificultades específicas de la lengua oral formal.

Vilá (2004) pone de relieve que pese al avance que se registra en los niveles primario y secundario respecto de la enseñanza de la oralidad, las formas de intervención didáctica, así como las actividades orales que se proponen en las aulas, son muy diversas. En el contexto de mejora de la enseñanza de la lengua oral en Cataluña en el período de la década del 90´ hasta principios del siglo XXI, la didáctica de las destrezas orales ha constituido una problemática debido a, por un lado, la "falta de un modelo explicativo" para la enseñanza y, por otro, a la ausencia de una tradición docente en la enseñanza sistemática de la habilidad oral.

En función de ese estado de situación, Vilà (2004) expone distintas maneras de intervenir didácticamente para que la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en la educación obligatoria no se asiente en actuaciones espontáneas sino en actividades orales reflexivas que permitan mejorar la manera de hablar y escuchar de los estudiantes.

La autora establece relaciones entre tipos de actividades y géneros orales más o menos espontáneos y tipos de intervenciones pedagógicas que tienen lugar en las aulas de clase. Así, por ejemplo, los usos lingüísticos elaborados y formales que se realizan en géneros orales complejos son uno de los ejes de enseñanza de la lengua que Vilà (2004) inscribe en el nivel secundario.

En el contexto de sus reflexiones, considera la secuencia didáctica como eje para la enseñanza de la lengua oral. Cada secuencia dispone de una organización temporal orientada a la producción de un género oral. De este modo, la enseñanza de la lengua oral se concretiza en géneros orales cuya distinción entre espontáneos y formales permite poner de relieve que el objeto de enseñanza de la lengua oral se sustenta en las actividades orales elaboradas y en intervenciones didácticas centradas en la planificación del discurso oral, así como en la reflexión metadiscursiva sobre dicha producción. En este sentido, son los usos formales de la lengua en géneros orales complejos los que requieren mayor dedicación y, por lo tanto, abrevan en la enseñanza de una oralidad reflexiva y autocontrolada.

Por su parte, Camps (2002) escenifica las diversas funciones de la lengua oral en la vida escolar como instrumento y como objeto de aprendizaje respecto de sus usos más formales. En su trabajo historiza los cambios curriculares ocurridos en España a partir de los años 70´, cuando se orienta la enseñanza de la lengua desde un enfoque que la concibe como instrumento de comunicación más amplio que la perspectiva libresca vigente hasta entonces. En este sentido, considera que la enseñanza de las habilidades lingüísticas implica la confluencia de la enseñanza de la lengua oral y escrita.

Así, se propone la enseñanza de la lengua oral a partir de su relación con habilidades verbales escritas debido a que, según su punto de vista, en una sociedad alfabetizada no se puede establecer

una separación clara entre el lenguaje oral y el escrito. En este marco, determina que no solo una conferencia oral se ve influenciada por el lenguaje escrito, sino también la conversación cotidiana. Por eso, el aprendizaje de la lengua, tanto oral como escrita, se entiende como un proceso de inserción en sociedades alfabetizadas.

La autora discrimina la lengua oral como instrumento de las actividades que se realizan en clase, de los usos orales que son objeto de aprendizaje. En particular se refiere a los géneros orales que son objeto de enseñanza curricular en primaria y secundaria como, por ejemplo, la exposición oral, el debate, la entrevista, el informe oral. En estos casos, el aprendizaje de la exposición de un tema configura a la lengua oral en su doble estatus de instrumento y objeto de aprendizaje, en correlación con la habilidad verbal escrita. Por eso advierte que el uso del lenguaje oral no solo refiere a hablar sino también a escuchar en el sentido de comprender la palabra oral.

Por último, Camps (2002) tipifica cuatro usos y funciones de la lengua oral en el contexto escolar (hablar para regular la vida social escolar; hablar para aprender y para aprender a pensar; hablar para leer y escribir y hablar para aprender a hablar). Pese a que uno solo de los usos refiere específicamente a hablar para aprender a hablar, la autora sostiene que en todos ellos se aprenden nuevas formas de hablar adecuadas al contexto escolar, aunque en estos casos es el diálogo la forma verbal que se lleva a cabo. En cambio, el aprendizaje de la lengua oral o "aprender a hablar" se orienta a los usos formales, especialmente los monologales. En este sentido, la autora pone de relieve que los géneros orales "entran de lleno en la programación" de la enseñanza.

Pérez Fernández (2009) estudia la lengua oral en la enseñanza y propone un modelo de programación de contenidos. La autora problematiza el estatus de la lengua oral como objeto de enseñanza en la Escuela secundaria obligatoria (ESO) debido a que como la escuela tradicional consideraba la oralidad como una actividad que se aprende en el seno familiar, no enseñaba los usos formales de la lengua oral y, como su consecuencia, el estudiante secundario registraba dificultades para la expresión y comprensión oral. De acuerdo con sus planteos, pese a que en el curriculum educativo español están presentes los contenidos de lengua oral, no se han visto reflejados en las programaciones, los libros y el aula.

El estado de situación que describe Pérez Fernández (2009) en su trabajo advierte que la escuela continúa confiando en la permanencia de la letra escrita y, por lo tanto, conduce a un acceso desigual al *capital lingüístico*, en términos de Bourdieu, que afecta, además, la maduración cognitiva de los estudiantes de nivel medio. Desde este punto de vista, el habla o lengua oral se conceptualiza como medio de comunicación y como medio de aprendizaje. Según la autora, no existe una programación del aprendizaje de la lengua oral como medio de comunicación en sus usos

formales o variedad estándar, ni como un instrumento para acceder al conocimiento o uso cognoscitivo de la lengua oral.

Describe la situación actual de enseñanza de la lengua oral como actividades esporádicas e inconexas que no obedecen a exigencias programáticas. Los libros de textos dan cuenta de un diagnóstico similar debido a que los contenidos orales se limitan a contenidos lingüísticos y no se registra una programación independiente para la enseñanza de la lengua oral. Algunas de las explicaciones que propone refieren a la formación del profesorado que no contempla los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos que permiten abordar el hecho comunicativo desde todas sus dimensiones, no solo lingüísticas, así como a la escasez de recursos didácticos y metodológicos en las aulas de clase.

Concluye que en el marco del enfoque comunicativo vigente para la enseñanza de la lengua se debe programar de forma coherente y sistemática la enseñanza de la lengua oral como un contenido explícito que compete específicamente a la didáctica de la lengua materna y no a todas las áreas de conocimientos y que, como tal, requiere ser evaluado debido a que los contenidos no evaluados "son contenidos *invisibles* en la asignatura".

Por último, da cuenta de una serie de orientaciones metodológicas para enseñar lengua oral que combinan las actividades discursivas con su posterior reflexión. Sobre este punto me interesa destacar que la autora limita la enseñanza de la lengua oral al terreno de las habilidades que relaciona con la *competencia comunicativa* y la adecuación, y disocia de la competencia lingüística y la corrección. Pese a que señala que se deben abordar las habilidades lingüísticas y sus usos lingüísticos asociados, los ejemplos de tareas comunicativas que propone se centran en aspectos pragmáticos. Entre los criterios para seleccionar las tareas de lengua oral alude a los distintos modos de habla y a los tipos de textos, entre otros.

Níkleva (2008) estudia la oposición oral/escrito en relación con aspectos teórico-terminológicos y de enseñanza, específicamente se detiene en las dificultades de enseñanza de la modalidad oral de la lengua. La autora considera el tema de las relaciones entre oralidad y escritura como central en la lingüística. Discute las distinciones terminológicas entre lengua oral y lengua escrita desde la noción de código y prefiere la de modalidad oral o escrita de la lengua -u oralidad y escrituridad- que concibe en términos de complementariedad e influencia recíproca, sobre todo respecto de la necesidad de la escritura para el estudio analítico de lo oral.

Plantea que se debe superar la dicotomía oral versus escrito y que las diferencias entre estas dos modalidades de la lengua refieren a aspectos diversos como la situación comunicativa, el grado de planificación, la permanencia, la redundancia y la interacción. Expone una tipología de lo hablado

en lo escrito, así como releva marcas de escrituridad en textos orales que se sustentan en rasgos lingüísticos asociados de forma general a una modalidad u otra, sin considerar los distintos contextos y géneros de textos.

En el contexto del currículo vigente para la enseñanza del espacio *Lengua castellana y Literatura*, cuyo objetivo para el nivel primario y secundario es el dominio de la expresión oral y escrita, la autora recupera los contenidos principales que corresponden a los temas de oralidad y escrituridad. En relación con la enseñanza de la modalidad oral refiere a sus características como, por ejemplo, la ocurrencia de elementos prosódicos, su espontaneidad, inmediatez comunicativa, informalidad, dialogicidad, entre otros aspectos que categorizan la comunicación oral prototípica o conversación. Sin embargo, aclara que tanto en la modalidad oral como escrita se pueden utilizar todos los registros de la lengua.

Otro contenido de enseñanza de la modalidad oral son los géneros orales respecto de los cuales se propone el estudio de sus características específicas. En ese marco distingue entre géneros orales dialogados como la conversación, el debate, la tertulia, el coloquio, la entrevista, los exámenes orales; y los monologales como la exposición. Menciona además como contenidos las voces del narrador, y la oralidad en el discurso directo, indirecto y el indirecto libre.

Por último, categoriza algunas razones que explican las dificultades en la enseñanza de la modalidad oral de la lengua como el abandono de la tradición retórica en la enseñanza de la lengua y la literatura, la dificultad de seleccionar y ofrecer a los alumnos textos orales que sirvan como modelos a imitar, las carencias en la formación del profesorado respecto de estrategias metodológicas para programar contenidos relacionados con la competencia oral y evaluarlos. Ahora bien, subraya que pese a que la formación contempla estos contenidos, los alumnos no llegan a desarrollar el nivel deseado de competencia discursiva oral y por eso resulta prioritario la incorporación de la oralidad al trabajo cotidiano en la escuela.

2. Estado del arte en el contexto latinoamericano

En el contexto latinoamericano, Casanova y Roldán (2016) revisan las orientaciones para implementar la didáctica de la enseñanza de la oralidad y la escritura del español como lengua materna en establecimientos de educación secundaria en Chile. El trabajo se inscribe en el marco del ajuste curricular realizado entre los años 2010 y 2013, a partir del cual se estableció que el objetivo del espacio *Lenguaje y comunicación* es el desarrollo de competencias comunicativas articuladas en tres ejes: comunicación oral, lectura y escritura. En relación con el eje de

comunicación oral, su objetivo es que los estudiantes sean capaces de exponer, argumentar y escuchar en distintas situaciones comunicativas.

Para los autores, no es posible advertir en las instituciones educativas de enseñanza media acciones sistemáticas de carácter nacional que tiendan al desarrollo de estos tres ejes de competencias en todos los estudiantes. Asimismo, advierten que se registran propuestas que se centran en las habilidades asociadas a la lectura y la escritura, y no al lenguaje oral del que supone que no requiere una enseñanza formal.

En las aulas se sigue operando con la concepción según la cual oralidad y escritura constituyen fenómenos dicotómicos cuya referencia es la conversación espontánea y la escritura académica, respectivamente. Para estos autores la lengua oral formal -que comparte muchas particularidades con la escritura- precisa una enseñanza sistemática. Categorizan a partir de Castellà y Vilà i Santasusana (2005) la lengua oral formal como un género intermedio entre la lengua oral informal, que es un género espontáneo, y la escritura en tanto registro más planificado y complejo.

Los autores refieren específicamente a la lengua oral formal en contextos educacionales, que describen en sus rasgos contexuales, discursivos y lingüísticos. Según su perspectiva, tanto la enseñanza de la lengua escrita como de la lengua oral formal se debe enfocar desde el concepto de *género* que asocia los actos comunicativos a un propósito socialmente reconocido.

Proponen como lineamientos didácticos para la enseñanza y práctica del discurso oral formal en secundaria dedicar tiempo en el aula para guiar su planificación, en particular respecto de la estructura o esquema de la disertación, la elección del léxico, del nivel de modalidad y de los marcadores del discurso, así como de aspectos no verbales y recursos multimedia.

En Colombia, los trabajos de Gutiérrez Ríos (2011, 2012, 2013) ponen de relieve la ausencia de una enseñanza sistemática, reflexiva y progresiva de la lengua oral en el contexto educativo colombiano. Pese a que identifica en los últimos años un interés creciente por lo oral, considera que persiste el predominio de prácticas de lectura, escritura y gramática.

Esta autora vincula las prácticas de enseñanza ocasionales e intuitivas de la oralidad con la formación docente en la que se registra una incomprensión respecto de su constitución como objeto de enseñanza y de aprendizaje, así como una tradición educativa débil de su enseñanza debido a que la escuela tradicionalmente se ha ocupado y preocupado por la adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Por ello propone construir un marco de referencia teórico y metodológico que dé lugar a una pedagogía de la oralidad que posibilite su enseñanza reflexiva y sistemática.

En su tesis de doctorado, esta autora estudia las concepciones sobre la enseñanza de la lengua oral de profesores de castellano como lengua materna desde el paradigma del “conocimiento

profesional del profesor" según el cual los docentes son profesionales que generan conocimiento sobre la práctica de enseñanza. Por eso, su investigación valora el pensamiento práctico, orientado a la acción, que se transforma en reflexión sobre la práctica docente y que es susceptible de actualización.

Concretamente, su trabajo, delimitado en la escuela media colombiana, identifica cómo concibe el profesor la enseñanza de la lengua oral, qué sabe y qué enseña ("conocimiento profesionalizado del contenido" o conocimiento disciplinar) y cómo hace enseñable el contenido lingüístico-discursivo oral ("conocimiento didáctico del contenido"). A partir del análisis del discurso y la práctica pedagógica de un grupo de trece maestros de *Lengua castellana* de diez instituciones de carácter público y privado de la ciudad de Bogotá, Gutiérrez Ríos (2012) tipifica tres niveles de progresión de las concepciones acerca de los procesos de formación docente en lengua oral (inicial, intermedia y de referencia o deseable).

Con respecto al discurso o razonamiento pedagógico, interesa en particular la concepción de la oralidad como una práctica cotidiana de la actividad escolar, así como el reconocimiento por parte del grupo de docentes de la ausencia de un saber disciplinar específico y didáctico de la lengua oral. En relación con las acciones didácticas, la autora percibe dificultades para transformar el conocimiento disciplinar sobre la lengua oral como significativo y comprensible para los estudiantes. A su vez, identifica que el desarrollo didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral es intuitivo, asistemático y discontinuo, y no alcanza en ningún caso el nivel deseable.

Gutiérrez Ríos distingue entre el desarrollo del conocimiento didáctico de la lengua oral en la formación docente inicial y el conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral que se puede construir a través de la actividad investigativa que propicia la reflexión en y sobre la acción didáctica. En el caso del objeto lengua oral, como su carácter instrumental compite, por un lado, con la posibilidad de comprender su naturaleza discursiva y, por otro, con su conceptualización en tanto contenido a ser enseñado y aprendido, concluye que la reflexión sobre la práctica docente resulta prioritaria para construir un conocimiento didáctico estructurante y estructurado de dicho contenido.

A su vez, su investigación sobre las concepciones y prácticas de enseñanza de la oralidad le ha permitido argüir que la evaluación de la lengua oral vinculada a contextos formales de uso es una tarea compleja y poco frecuente en la educación básica, media y superior. La autora considera que reflexionar en instancias formativas acerca de la evaluación permite establecer cuáles son las competencias orales que se deben calificar y, de ese modo, introducir en las aulas una enseñanza explicita, sistemática y evaluable de la lengua oral que deje atrás su aprendizaje espontáneo.

Desarrolla para ello una línea de investigación de reflexión-acción-reflexión sobre la enseñanza y la evaluación de la oralidad a través de la realización de entrevistas y observaciones de clase, cuyo análisis de contenido y estudio clínico de la acción didáctica derivó en el diseño de un dispositivo organizado en tres modalidades de autoformación docente en investigación (Gutiérrez Ríos, 2013). En este sentido, la comprensión de la acción didáctica a través de sus concepciones es la que orienta la elaboración de una propuesta de formación y actualización docente en didáctica de la oralidad que promueva el desarrollo de la competencia discursiva oral en los diferentes ciclos escolares.

Entre los objetivos que dicha formación propone se encuentra el dominio de los distintos géneros discursivos orales que se clasifican desde Castellà y Vilà i Santasusana (2005) en géneros primarios (interacciones orales espontáneas e informales), secundarios (interacciones orales reflexivas y formales) e intermedios (comparten en proporciones variadas características de los géneros discursivos primarios y secundarios). De acuerdo con su perspectiva, la secuencia de actividades se organiza de forma sistemática en torno a un género oral que se inscribe en un proyecto significativo para los educandos y que articula diversos contenidos curriculares.

En sus trabajos se conceptualiza la oralidad y los géneros orales desde un enfoque socio-interaccionista. Así, la oralidad se caracteriza como una entidad sociocultural y lingüística que se concretiza en la lengua oral y que presenta una naturaleza interdisciplinar (dimensiones, retórica y lingüístico-discursiva; antropológica, sociocultural y literaria).

A su vez, esta autora diferencia la oralidad ritualizada de la premodernidad de la oralidad metareflexiva y pragmática de la posmodernidad, contexto tecnológico que supone la creación de nuevas formas de oralidad. Por su parte, los géneros discursivos orales formales se asocian a situaciones comunicativas públicas (escolares, laborales) y se definen como elementos organizadores de lo oral público en contextos formales de uso.

La autora concluye que la prescripción de la competencia comunicativa oral como contenido definido por la política curricular no se traduce en su enseñanza efectiva.

García Escobio, Barrera Jiménez y Pérez Barrera detectan en la formación profesional docente para la enseñanza de la lengua materna y la literatura insuficiencias metodológicas que inciden en el desarrollo de las competencias comunicativas orales en el contexto escolar en el marco del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural de enseñanza. En función de ello, categorizan el debate y el taller pedagógico como formas de organización docente que contribuyen a crear en las aulas "contextos interactivos de aprendizaje a favor de la oralidad" (2016: 38).

Las autoras de Colombia y Cuba conciben la enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo en el que la lengua constituye un macro eje curricular que interviene en las clases de todas las

asignaturas. Desde esta perspectiva, se sostiene que la lengua materna es un nodo interdisciplinar y, por consiguiente, debe abordarse de forma sistemática y coherente en todas las áreas del currículo con la finalidad de enriquecer los procesos de comprensión y producción textual.

En este contexto, cobra importancia la enseñanza y aprendizaje del uso oral de la lengua, específicamente del debate y el taller pedagógico concebidos como instrumentos didácticos que favorecen la comunicación y la cognición y propician el desarrollo de la oralidad en todos los espacios curriculares de los distintos niveles de enseñanza.

La caracterización del debate como género de texto se resiente en función de subrayar su carácter de instrumento pedagógico pese a que se lo define, desde Piaget, como acto comunicativo. Por su parte, el taller pedagógico es descripto como una reunión de trabajo que potencia aprendizajes prácticos de diverso tipo. En ambos casos, se los concibe como situaciones de comunicación que cooperan con el desarrollo de las competencias y la educación integral de los alumnos.

En Brasil se registran diversos trabajos sobre los géneros orales como objetos de enseñanza-aprendizaje del portugués como lengua materna en el nivel primario (Barros y Rosa, 2012; Gonçalves y Batista, 2020; Rodrigues e Luna, 2016; Teixeira, 2012). En la mayoría de ellos se pone de relieve que en las aulas de clase los géneros orales tienen poco espacio debido a que predominan las actividades con géneros escritos.

Entre las razones de esta orientación didáctica se señala la formación docente inicial como insuficiente para enseñar la oralidad (Amorin Gomes Da Costa-Maciel & Ferreira De Figueirêdo Barbosa, 2013), así como un abordaje principalmente teórico en los documentos oficiales, con escasas o nulas precisiones didácticas (Araújo, Rafael e Amorim, 2013). Otras investigaciones se detienen a analizar corpus de textos orales de estudiantes de nivel primario con el objetivo de proponer una sistematización de la enseñanza de la lengua oral en la escuela a partir del género de debate (Forte Ferreira, 2014).

En el caso de Curado Pereira Mariano y Cunha Costa (2020) estudian la enseñanza de los géneros orales formales argumentativos en la materia *Lengua Portuguesa* y presentan una propuesta de enseñanza-aprendizaje planificada del género debate de opinión con el objetivo de colaborar con la enseñanza-aprendizaje de la argumentación y de los géneros orales. Según su perspectiva, la enseñanza sistemática y planificada de géneros argumentativos orales constituye un aporte en la formación de estudiantes críticos capacitados para expresar sus puntos de vista en las prácticas sociales.

Las autoras advierten que aunque los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil valoran como importantes tanto a los géneros orales como escritos, en las clases se observa un predominio

de trabajo con el texto escrito. Por el contrario, las actividades planificadas y sistemáticas con géneros orales quedan en un segundo plano.

En particular, su trabajo especifica el estatus del género debate de opinión como objeto de enseñanza-aprendizaje y las capacidades lingüísticas, discursivas, cognitivas y sociales que desarrolla. Aunque exponen los resultados del análisis de la producción inicial y final de debates de opinión realizados por estudiantes de noveno año de la enseñanza primaria, relevan el estado de situación del nivel medio y, por lo tanto, realizan un aporte a la enseñanza de géneros orales formales y públicos de ambos niveles educativos debido a que las autoras sostienen que no solo el debate sino también la exposición oral y la discusión en grupo precisan de prácticas educativas planificadas y estructuradas que contemplen un estudio sistemático.

Concluyen que el estudio de géneros argumentativos se debe realizar desde los años iniciales de la enseñanza primaria y no al final de dicho ciclo, y continuar en la enseñanza secundaria, a los fines de que la capacidad discursiva de los estudiantes se desarrolle de forma progresiva.

Por su parte, Ávila dos Anjos Luna (2017) indaga los puntos de vista de cinco profesores universitarios de la Licenciatura en Letras-Portugués respecto de las razones para trabajar los textos orales en la escuela, qué géneros orales se deben enseñar y qué estrategias didácticas implementar para abordarlos como objetos de enseñanza de forma sistemática.

Según su análisis, las concepciones de los docentes son coincidentes con los documentos oficiales para la enseñanza de la oralidad en Brasil, específicamente para la producción y comprensión de ciertos géneros orales públicos de los ámbitos literario, mediático y científico. Los docentes entrevistados apuntan que en las aulas de clase el foco no es la oralidad o los géneros orales como objetos de enseñanza autónomos, sino que estos se constituyen en actividades realizadas antes o luego de la lectura de un texto, o con el fin de formar actitudinalmente a los estudiantes pero no en sus competencias lingüísticas específicamente orales.

Además señalan que la oralidad que se debe enseñar-aprender es la oralidad formal o letrada que los estudiantes desconocen. En este sentido refieren a los géneros jurado simulado, debate, relato de actividades, entrevista. Advierten ciertas dificultades en la formación inicial docente en relación con la apropiación de la teoría de los géneros, así como el desafío que implica la enseñanza de los géneros orales. Los formadores de formadores afirman que les indican a los estudiantes del profesorado que observen en sus prácticas cómo se trata la oralidad en el aula.

Su trabajo aporta el conocimiento de las concepciones que rigen la formación docente universitaria para la enseñanza de la oralidad, es decir, el trabajo de comprensión, producción y análisis lingüístico de textos orales en las aulas de portugués, en el marco del proyecto educativo

vigente en Brasil que contempla la enseñanza de la oralidad en la escuela, pero que no se traduce en prácticas pedagógicas concretas y sistemáticas.

Bueno (2009), desde el marco teórico del ISD, analiza las dificultades del trabajo de enseñanza de los géneros orales en la escuela. A partir de los resultados de un cuestionario realizado a docentes, coordinadores, editores de libros didácticos y estudiantes, concluye que se necesita estudiar los géneros orales para proveer a los docentes de materiales didácticos y teóricos que puedan instrumentalizarse en la enseñanza de los géneros orales.

3. Estado del arte en el contexto argentino

En Argentina, la oralidad y los géneros orales institucionalizados se han constituido recientemente en objeto de estudio desde distintas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje. Algunas investigaciones indagan sobre interacciones orales en la escuela secundaria (Desinano, 2007; Arbusti, 2014). Otras se enfocan en géneros orales científico-académicos como los exámenes finales orales de estudiantes universitarios (Cárdenas 2005; García Negroni y Hall, 2010, 2011), la ponencia científica (García Negroni y Hall, 2011), el coloquio de defensa de tesis (Cubo de Severino, 2012), la conferencia de divulgación científica, la clase magistral y la entrevista con el especialista (Ciapuscio, 2005, 2009).

Por ejemplo, los trabajos de García Negroni y Hall (2010, 2011) acerca de las prácticas discursivas orales y escritas producidas en ámbitos científico-académicos evidenciaron que las textualizaciones orales de estudiantes universitarios en contexto de examen final manifiestan un dominio todavía incompleto del discurso académico.

En efecto, las autoras identificaron en las producciones orales y escritas de los estudiantes distorsiones en el nivel enunciativo como la no distinción entre el discurso propio y el ajeno que tipificaron como distorsión enunciativa 'polifónica'. Para las autoras, estas características de las textualizaciones orales y escritas de los estudiantes universitarios demuestran "cierta dificultad para constituirse en sujetos de discurso académico, y por lo tanto inconvenientes en la constitución como miembros de la comunidad discursiva" (2011: 220).

Por su parte, Norma Desinano (1996, 2007) -autora destacada en el estudio de la interacción dialógica en Argentina- ha investigado las configuraciones discursivas de la oralidad en cuyo marco indagó los textos expositivos-explicativos disciplinares en la escuela media y la situación de clase.

En una segunda etapa de sus trabajos sobre las estructuras de la oralidad, y ya desde el marco teórico del interaccionismo de la Escuela de Campinas, profundizó el análisis de las configuraciones orales a través de las categorías de paralelismo y completamiento. Desinano (2009) tipifica los

fenómenos que obturan el avance del texto como *efectos de lengua*, es decir, elementos que marcan una ruptura del *continuum* lingüístico por parte del hablante, quien se muestra incapaz de decir o dice pero sin ser consciente de sus propios enunciados.

De esta manera, esta autora continúa y amplía la teoría interaccionista de adquisición de Lemos (2002) en dos sentidos. Por un lado, no solo centra sus estudios en el período de adquisición de la lengua materna sino que habilita la indagación de situaciones de acceso a nuevos discursos, en particular, los disciplinares, brindando una perspectiva general acerca del funcionamiento del sujeto en el lenguaje. Por otro, no solo analiza fenómenos lingüístico-discursivos en relación con las interacciones orales, sino que incluye en sus trabajos textos escritos de ingresantes a la universidad como de estudiantes secundarios.

Por su parte, Cárdenas (2005) estudia cómo se manifiesta la conciencia del hablante sobre el propio uso en exámenes finales orales universitarios. Llega a la conclusión de que no siempre, cuando hablamos, decimos lo que queremos decir sino que en ocasiones la lengua habla por nosotros.

En el caso de Arbusti (2014), su tesis doctoral examina las estructuras lingüísticas que se despliegan en las interacciones orales entre un docente-investigador y un alumno, específicamente las reformulaciones que pretenden enmendar fallas en comentarios de textos de estudio. De esta manera, la autora aborda la organización sintáctica de la reformulación en la que ocurren configuraciones de paralelismos y completamientos que reorganizan enunciados orales en los que el hablante identifica fallas o efectos de lengua y de discurso (pérdida de sentido, gramaticalidad, adecuación de registro).

Desde un enfoque psicolingüístico, específicamente desde el marco teórico del interaccionismo de la Escuela de Campinas, aporta al estudio de las prácticas de la oralidad, la categorización, por un lado, de la reformulación como una posibilidad eventual no necesariamente voluntaria que depende de diversos factores y, por otro, el dispar comportamiento de docentes y alumnos respecto de sus enunciados debido a que si los primeros utilizan un registro más coloquial en la segunda versión de la reformulación del texto fuente, los estudiantes secundarios reorganizan su decir adecuándolo al discurso disciplinar de la situación comunicativa en que se encuentran. Da cuenta así de la estructuración lingüística y mecanismos de la oralidad en relación con la lectura y comentario de textos disciplinares escritos en interacciones orales cuyos sujetos, en su funcionamiento lingüístico-discursivo, no exhiben un control absoluto sobre sus enunciados.

Sin embargo, en estos trabajos, pese a que se recuperan textualizaciones orales de estudiantes de nivel secundario y universitario en el contexto de su formación, la indagación se centra en la

modalidad de comunicación, la reformulación, las distorsiones enunciativas que se relevan en dichos géneros, entre sus temáticas principales, pero no en su enseñanza. Por lo tanto no se inscriben en la articulación de la didáctica de la lengua materna y las ciencias del lenguaje.

Entre los trabajos que sí se interesan por la enseñanza de la oralidad se registran estudios sobre el lugar de la oralidad en las clases de Lengua del nivel secundario, sobre todo en relación con los discursos digitales (Magadán, 2018); los materiales de enseñanza para la educación lingüística y literaria de la oralidad (Tosi, 2020), la necesidad de recuperar su enseñanza bajo el legado de la Retórica (Barcia, 2007), que expongo a continuación.

En su libro *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*, Magadán (2013) expone propuestas para la integración de recursos digitales en el área de *Lengua y literatura* entre las cuales dedica un capítulo a las posibilidades didácticas de la oralidad, en particular respecto de las capacidades lingüísticas de comprensión y producción oral. Su abordaje de la oralidad con TIC presenta recursos digitales destinados a registrar, relevar, analizar y producir discursos orales, los que, a su vez, tienen la capacidad de resguardar la espontaneidad y la riqueza de elementos paralingüísticos y no lingüísticos.

En el marco de dicho trabajo la autora expone su punto de vista acerca de la noción de *oralidad* y su lugar en la enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel secundario y, desde ese estado de situación teórico-didáctico, integra la tecnología educativa en sus propuestas de enseñanza de la oralidad.

Valora las tecnologías porque permiten capturar, fijar la fugacidad de lo oral y revisar las características prototípicas del código oral como su canal de comunicación de tipo auditivo, su espontaneidad definida como la imposibilidad de borrar lo dicho y la inmediatez. Así, establece distintos grados de inmediatez según el canal o medio físico de transmisión y de espontaneidad de acuerdo con comunicaciones más preparadas que se basan en lo escrito y otras improvisadas que funcionan con autonomía respecto de la escritura.

De esta manera, esta obra aporta al estudio y enseñanza de la oralidad la posibilidad de matizar las particularidades con que se la ha encasillado en algunos enfoques de los estudios lingüísticos y, como su consecuencia, en la Didáctica de la lengua materna, así como entablar relaciones con la escritura. Para Magadán (2013), las tecnologías son las que habilitan repensar las falsas dicotomías entre lo oral y lo escrito.

Su revalorización del habla espontánea para la enseñanza de la lengua pone en escena los desafíos que supone el trabajo con variedades dialectales y lingüísticas en el aula de clase. Por otro lado, la inclusión de los géneros digitales en los que “se escribe como se habla” refuerza la

discusión respecto de los saberes socialmente significativos debido a que son géneros devaluados precisamente porque se caracterizan por recuperar el habla espontánea (el tuit, por ejemplo). Más allá de esta homologación entre habla y habla espontánea, Magadán (2013) pone en juego matices respecto de los distintos géneros orales y situaciones de comunicación del modo oral.

Esta autora examina en otro trabajo (2018) el estado de enseñanza de la oralidad en la escuela secundaria a partir del estudio de documentos curriculares nacionales y de libros de texto previos y posteriores a la Reforma educativa de los años 90´ y del análisis de discursos digitales, es decir, de textos que se producen y/o intercambian mediante dispositivos electrónicos, así como de reflexiones de docentes en foros de debates.

Según su concepción, el habla y la escritura -así como la imagen- constituyen modos que se amalgaman y entrelazan y el aula no escapa a este continuo oral-escrito. Por eso se pregunta qué géneros orales enseñar, cómo trabajar con la conversación, con la oralidad espontánea y con la oralidad "secundaria" en términos de Ong. Resulta interesante que pese a identificar como objeto de enseñanza las variantes formales y planificadas del discurso oral, la autora se interrogue acerca de la oralidad espontánea o no planificada como un posible desafío para algunos estudiantes.

De su análisis de los libros de textos se desprende que en el corpus previo a la Reforma, los enfoques textualistas y del discurso orientaban la organización y selección de los contenidos de enseñanza entre los que se registran la expresión oral y géneros orales como la conversación, la exposición y el debate. Magadán establece una relación entre lo que denomina "retazos de oralidad" en los libros de texto de los años 80´ y la institucionalización de las prácticas orales como objeto de enseñanza a partir de la Reforma de los años 90` y su sostenimiento en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para el nivel secundario (2011, 2012). Valora de estos documentos el abordaje amplio de la oralidad que incluye no solo la producción sino también la comprensión oral; el habla espontánea además de la planificada; los recursos paraverbales y no verbales, no solo los verbales; la lengua oral en contexto y las formas orales de los géneros digitales.

Pese a este escenario de institucionalización del habla en las clases de *Lengua* y a la disponibilidad de los recursos digitales que permitirían su registro y evaluación, su enseñanza se describe como "escurridiza" y "esquiva". No obstante, la autora sostiene que se registran formas de la conversación en los discursos digitales, por ende, la oralidad "silenciada" emerge en las aulas combinada con otros modos. Estas formas de hablar en pantalla son puestas en valor debido a que exigen una reflexión sobre la variación lingüística que no se mide de acuerdo con la escritura.

Magadán advierte en su trabajo que la presencia de la oralidad en las aulas se realiza en géneros nuevos y de forma espontánea, es decir, no es un contenido de enseñanza planificado e intencional.

Esa circunstancia deriva en su "inestabilidad" que resulta coincidente con las reflexiones de los docentes sobre su trabajo con la oralidad que la autora recupera y que le permite concluir que la práctica de la oralidad se ve relegada en favor de la escritura.

Tosi (2020), por su parte, estudia los recursos digitales como potenciales materiales de enseñanza para la educación lingüística y literaria en el nivel secundario, más allá del uso masivo y tradicional del libro de texto.

Su trabajo sobre la enseñanza de la oralidad (2020), enfocado desde ese campo de interés, pone de relieve las dificultades de acceso y registro de producciones orales en las prácticas de enseñanza. La autora plantea que aunque la oralidad presenta un lugar predominante en los diseños curriculares argentinos, registra problemas en la práctica concreta, por un lado, por la fugacidad de lo oral y, por otro, por la dificultad de disponer de textos orales para trabajar en el aula. Las nuevas tecnologías modifican dicho escenario; por eso categoriza los géneros y soportes digitales como materiales relevantes para la enseñanza de la oralidad. Desde este posicionamiento sostiene que el docente puede proponer situaciones comunicativas orales que requieran de una escucha crítica y atenta mediante el uso de recursos digitales.

La oralidad no se caracteriza de forma homogénea sino que se concibe en sus variadas manifestaciones que dependen de los géneros, las situaciones comunicativas, los participantes. En ese sentido, Tosi (2020) plantea que las nuevas tecnologías pueden ayudar a que los estudiantes, por un lado, accedan a diferentes formatos de discursos orales y, por otro, pongan "en oralidad" diversos discursos. Los recursos digitales que tipifica para trabajar la comprensión y producción de textos orales son el audiolibro, dispositivo que propone un soporte diferente de literatura; la ponencia leída y el spot divulgativo, géneros que ponen en contacto a los estudiantes con discursos orales de especialistas. La autora vincula estos recursos digitales con la oralidad literaria y la educación literaria, el primero; y con los discursos orales de especialistas y la educación lingüística, los dos últimos.

El aporte del trabajo a la enseñanza de la oralidad consiste en considerar mediaciones tecnológicas que habilitan distintas formas de acceder a los textos orales.

Barcia (2007) pone de relieve que la enseñanza y práctica del discurso oral se fue excluyendo del campo educativo y en la actualidad es casi es inexistente debido, sobre todo, a la hegemonía del discurso escrito. Desde esa configuración subraya la necesidad de rescatar la oralidad como materia de enseñanza en todos los niveles educativos argentinos. El autor recupera de la Antigüedad el legado de la educación por y para la palabra oral que, afirma, sostiene en la actualidad las formas suasorias de la retórica.

Define la oralidad como un discurso que constituye "una vía capital" para consolidar la sociedad democrática. De hecho, asocia la educación en oralidad con la formación del futuro ciudadano en el ejercicio de su libertad de expresión debido a que el arte retórico permite conocer los procedimientos suasorios y establecer una distancia crítica respecto de ellos.

En ese sentido es que pone de relieve la necesidad de formar en el habla oral desde el nivel primario hasta la universidad porque la preparación de un orador no se hace de manera acelerada. Le importa principalmente su enseñanza sistemática en la educación obligatoria debido a que la inserción activa de las personas en la vida sociopolítica depende de su manejo competente del discurso oral.

Esta necesidad existe porque, de acuerdo con su análisis, la oralidad (el habla y la escucha) no recibe la atención que requiere en la práctica del aula sino que se ve desterrada en el marco de la hegemonía de la cultura de la letra (la lectura y la escritura).

Así, casi no se realizan exposiciones orales en el ámbito educativo universitario y el estado de situación del "cultivo disciplinado de la oralidad" resulta más acuciante en los niveles primario y secundario. Para Barcia (2007) este estado de situación es consecuencia de los ensayos sin evaluación que se realizaron desde la reforma educativa de la década del 90'. A su vez, determina que enseñar la oralidad implica un dominio del sistema lingüístico que, según su perspectiva, es infrecuente en los docentes de todos los niveles de enseñanza.

Como consecuencia, los estudiantes que egresan del nivel medio presentan una "notable limitación para expresarse oralmente". Para Barcia, este escenario no es privativo de la Argentina sino común a otros países de lengua española.

Las consideraciones a las que arriban estas investigaciones es que pese a que la oralidad presenta un lugar predominante en los diseños curriculares argentinos, su enseñanza es "escurridiza", "esquiva", "inestable", en contraposición con la hegemonía del discurso escrito.

Ahora bien, en ninguno de estos trabajos que examinan la enseñanza de la oralidad en el nivel secundario se estudia específicamente la enseñanza de los géneros orales institucionalizados. Este espacio de vacancia investigativo en Argentina se replica, con algunas variantes, en los estudios que he relevado de otros países y que expuse en los apartados siguientes, a sabiendas de que su sistematización es inevitablemente incompleta.

Desde el marco del ISD, los trabajos de Riestra se han enfocado, por un lado, en las consignas de enseñanza de la lengua como textos orales y escritos, y sus efectos (2004, 2008). Por otro, ha investigado la enseñanza de razonamientos gramaticales (2014).

Goicoechea Gaona (2015) estudia las interacciones verbales y las consignas de tareas en las prácticas educativas del área de Educación física en la ciudad de San Carlos de Bariloche. Tapia (2016) aborda la corrección de textos escritos en el nivel secundario y la universidad. Circunscribe su investigación sobre la actividad de corrección en la enseñanza de la lengua a la ciudad de San Carlos de Bariloche. Su trabajo se delimita en la corrección de textos escritos.

Por su parte, Peluffo (2018) estudia la enseñanza de la escritura en la escolaridad primaria de Uruguay, específicamente en la finalización de dicho ciclo escolar (sexto año). Analiza las acciones formativas a partir del estudio de las consignas de Riestra (2008, 2014).

4. Conclusiones

Las investigaciones que relevé en este capítulo sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en el nivel secundario han abordado distintas temáticas.

De forma resumida, los usos formales de la lengua oral en contexto escolar (Cros y Vilà, 1999; Vilà, 2004) y su enseñanza (Casanova y Roldán, 2016; Pérez Fernández, 2009); el lugar de la oralidad en las prácticas de enseñanza de la lengua materna (Barcia, 2007; Magadán, 2018); las concepciones de los formadores de formadores (Ávila dos Anjos Luna 2017) y de los docentes sobre la enseñanza de la lengua oral (Gutiérrez Ríos, 2011, 2012, 2013); los materiales de enseñanza para la educación lingüística de la oralidad (Tosi, 2020); la formación docente para la enseñanza de la oralidad en contexto escolar (García Escobio, Barrera Jiménez y Pérez Barrera, 2016)) y el impacto de la formación de profesores en las prácticas de enseñanza de la argumentación oral (Gagnon, 2010).

Algunos de los trabajos examinados articulan resultados de investigación con propuestas formativas y de programación didáctica (Pérez Fernández, 2009), así como de actualización docente (Gutiérrez Ríos, 2013).

Predominan las investigaciones sobre la enseñanza de la oralidad por sobre la de los géneros orales, tanto en Argentina como en los otros contextos estudiados, con excepción de Brasil, país en el que encontré trabajos sobre los géneros orales como objetos de enseñanza-aprendizaje (el debate, el relato de actividades y la entrevista). En la mayoría de los estudios, sin embargo, se alude a la formación en géneros orales en el marco del estudio de la enseñanza de la oralidad. Registré referencias a los géneros debate, exposición oral, entrevista (en general y de trabajo), coloquio, tertulia, informe oral, examen oral, conversación. Los más recurrentes son el debate y la exposición oral.

En el contexto europeo, las investigaciones que se inscriben en la línea del ISD han estudiado la enseñanza de la expresión oral a partir de la frecuentación de ciertos géneros orales como la exposición oral (Dolz y Schneuwly, 1998). En el marco de estos trabajos se ha puesto de relieve que el discurso oral rara vez "es considerado un objeto escolar autónomo, diferente del escrito" (Bronckart, 2007a: 160).

De acuerdo con este enfoque investigativo, la enseñanza de géneros orales como el debate (Dolz y Schneuwly, 2004; Dolz y Gagnon, 2010) debiera girar en torno al habla pública, controlada y regulada (Schneuwly, 1997; Dolz y Schneuwly, 2004).

Por su parte, en España se registran diversos trabajos sobre la enseñanza de los usos formales de la lengua oral (Cros y Vilà, 1999; Camps, 2002; Pérez Fernández, 2009; Vilá, 2004) en cuyo marco se referencian géneros orales como la exposición oral en clase, la defensa de un punto de vista en una asamblea, la presentación de un acto público, el debate, la entrevista, el informe oral.

De este conjunto de investigaciones me interesa destacar quse problematiza el doble estatus de la lengua oral en las clases de *Lengua y Literatura*: como instrumento de enseñanza y como objeto de aprendizaje. Por otro lado, en general, se ha concluido que pese a que en el curriculum educativo español están presentes los contenidos de lengua oral, estos no se han visto reflejados en las programaciones, los libros y el aula sino que se presentan actividades esporádicas e inconexas.

En Latinoamérica, las investigaciones también ponen de relieve la ausencia de una enseñanza sistemática, reflexiva y progresiva de la lengua oral en el nivel secundario. Entre ellos se destacan los escritos Gutiérrez Ríos (2011, 2012, 2013) quien expone que la oralidad es concebida por los docentes como una práctica cotidiana de la actividad escolar, no como contenido a ser enseñado y aprendido y que la prescripción de la competencia comunicativa oral como contenido definido por la política curricular no se traduce en su enseñanza efectiva.

Los trabajos del contexto argentino advierten que pese a que la oralidad presenta un lugar predominante en los diseños curriculares, su enseñanza resulta "escurridiza", "esquiva", "inestable", en contraposición con la hegemonía del discurso escrito, como consecuencia de los ensayos sin evaluación que se realizaron desde la reforma educativa de la década del 90'.

No se registran investigaciones que recorten como objeto de estudio la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario, tampoco desde el marco teórico-metodológico del ISD.

Capítulo 4

El marco teórico de la investigación

Desde un enfoque psicolingüístico, el marco teórico-metodológico del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD) define como su objeto de estudio la actividad verbal y el texto como su correlato empírico semiótico, por la importancia que tienen en la configuración del pensamiento humano.

En el campo de la didáctica de la lengua, esta línea teórica articula el diseño de instrumentos didácticos y de investigaciones sobre la enseñanza de la lengua.

Concretamente, el ISD ha desarrollado investigaciones sobre la realidad del trabajo docente, concebido como actividad humana, con la finalidad de indagar cómo determinado proyecto es puesto en práctica (Bronckart, 2007a). En ese marco se inscribe la investigación de Riestra (2004, 2008) sobre las consignas de tareas.

Esta tesis de doctorado adopta el marco epistemológico del ISD, por un lado, por la conceptualización de la noción *género de texto* y el papel que su apropiación tiene en el desarrollo humano (Bronckart, 2004, 2007a; Bota y Bronckart, 2010). Por otro, porque esta perspectiva incluye un posicionamiento acerca de la didáctica de la lengua que toma como sus marcos de referencia a las ciencias del lenguaje y a la psicología, pero también a las prácticas sociales de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996), ángulo que se vincula con el origen de esta investigación.

En este contexto, investigar la tarea de enseñanza de los géneros de textos institucionalizados en el nivel secundario supone pensar el desarrollo humano a partir de los géneros de textos, así como articular los campos de las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua.

En este capítulo, en primer lugar, sistematizo el origen y enfoque del ISD y delimito los conceptos teóricos que adopto de esta perspectiva de las ciencias humanas/sociales para examinar el objeto que estudio. En segundo lugar, expongo la posición del ISD respecto de la didáctica de la lengua materna. En tercer y último lugar, presento la línea de investigación del análisis del trabajo docente que desarrolla el ISD, en cuyo marco conceptualizo las consignas de tareas desde Riestra (2004, 2008, 2010a).

1. El interaccionismo sociodiscursivo como marco teórico-metodológico para el análisis de la enseñanza de los géneros de textos orales

1.1. Origen del ISD

El ISD es una corriente teórica contemporánea de las ciencias humanas/sociales que en su estudio de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y actuar humano cruza diversos campos disciplinares (la filosofía, la lingüística y la psicología).

Su surgimiento se vincula con una motivación didáctica. El grupo de Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra elaboró un modelo técnico de organización de textos y discursos que se construyó paralelamente al trabajo de investigación y de intervención didáctica "para responder a preguntas de enseñantes que no sabían cómo analizar las redacciones, las producciones de sus alumnos" (Bronckart en Riestra, 2002: 16).

Su nacimiento implícito como línea teórica se ubica en 1985 con la publicación de tres obras en las que está la base del ISD: *Las ciencias del lenguaje, un desafío para la enseñanza* (Bronckart, 1985); la obra colectiva *Le Fonctionemment des discours* (Bronckart et. al, 1985) y la recopilación *Vygotski Aujourd'hui* (Bronckart y Schneuwly, 1985).

Formalmente, se constituye como marco teórico-metodológico en 1997 con la publicación de dos textos de índole propositiva: el manifiesto colectivo *Por una reconfiguración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskiana* y la obra fundacional de Jean-Paul Bronckart, *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, publicada el mismo año (en 2004 en español), que es continuación de la obra colectiva *Funcionamiento de los discursos* de 1985.

Entre 2006 y 2021 se realizaron siete encuentros del ISD en distintos países de Europa y América Latina: 2006 (Brasil), 2007 (Portugal), 2008 (Brasil), 2013 (Suiza), 2017 (Argentina), 2019 (Brasil), 2021 (España).

En estas obras y encuentros el trabajo teórico del ISD se apoyó en tres temas. Por un lado, una conceptualización de las relaciones entre el orden de las actividades sociales humanas y el orden de los fenómenos propiamente de lenguaje o lingüísticos. En segundo lugar, una conceptualización de la organización de los textos que ha dado lugar al modelo de la arquitectura textual y, por último, una metodología de análisis de los textos (Bronckart, 2012).

En Argentina, los trabajos de Dora Riestra, introductora y difusora del ISD en nuestro país, se han enfocado en las consignas de enseñanza de la lengua como textos y sus efectos (2004, 2008, 2010a) y en la enseñanza de razonamientos gramaticales (2014).

En el contexto del Grupo GEISE (Grupo de estudios interaccionistas en educación), impulsado también por Riestra, Rébola (2009, 2010), Falchini (2006, 2011), Goicoechea (2015) y Tapia (2016) han consolidado el desarrollo de este enfoque en Argentina. Por su parte, desde el campo de la

enseñanza de segundas lenguas, Miranda (2011) ha trabajado sobre la enseñanza de los géneros de textos desde un enfoque comparativo.

En el contexto de desarrollo local del ISD, desde el año 2009, el Grupo GEISE, conjuntamente con la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Río Negro y el Instituto de Formación Docente Continua, ha organizado y llevado a cabo en la ciudad de San Carlos de Bariloche seis ediciones de las *Jornadas Internacionales, de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, que se definen como "un ámbito de intercambio y socialización de experiencias y saberes, espacio de reflexión sobre las propias prácticas y de indagación sobre los fundamentos teóricos que las sostienen".

1.2. Bases y orientación epistemológica del ISD

La posición epistemológica del ISD se inscribe en el movimiento del *interaccionismo social* o *interaccionismo histórico* desarrollado durante el primer cuarto del siglo XX, respecto del cual se presenta como una versión más específica que hace hincapié en lo discursivo desde un ángulo psicolingüístico.

El *interaccionismo social* supuso una aproximación a la génesis de las capacidades específicas de la especie humana (sociales, mentales, comportamentales y lingüísticas) como producto de la socialización y sostuvo que los procesos de socialización y de individuación constituyen dos aspectos complementarios del desarrollo humano. Su tesis principal es que "las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de una forma de *socialización* particular, que se hace posible por la emergencia *histórica* de los *instrumentos semióticos*" (*Manifiesto*, 1997: 53)[4].

Por su parte, la corriente contemporánea del *interaccionismo social*, surgida en los años 70´ a partir del redescubrimiento de la obra de Vygotski, se caracteriza por hacer hincapié en el *actuar* (actividad o acción) como unidad organizadora del funcionamiento psicológico y sociológico (Bronckart, 2007a).

En esta configuración epistemológica, el ISD se asume al mismo tiempo como continuación y variante del *interaccionismo social* cuyo aporte es demostrar el rol fundador del lenguaje en el desarrollo humano, particularmente el papel que cumple en él el funcionamiento discursivo (Bronckart, 2005).

---

[4] El manifiesto es un texto colectivo elaborado por Bronckart conjuntamente con Clémence, Schneuwly y Schurmans, que se presenta en el año 1996 en el congreso Piaget-Vigotsky y se publica en 1997. Me referiré en las referencias a *Manifiesto* para simplificar la exposición.

Para ello integra como puntos de apoyo, el programa científico de Vygotski, la teoría del signo lingüístico de Saussure y la filosofía del lenguaje de Voloshinov, en una perspectiva de raigambre histórico-cultural.

Desde el paradigma vygotskiano, inspirado en el monismo spinonziano y en la filosofía marxista, el ISD sostiene que el pensamiento humano se construye por interiorización de las propiedades de la actividad colectiva mediatizada por el lenguaje. La organización del psiquismo específicamente humano, de carácter autorreflexivo, depende de la emergencia de la actividad verbal practicada por los grupos humanos, en particular, de la apropiación e interiorización de los signos lingüísticos (Vygotski, 1999). Por lo tanto, el humano se desarrolla histórica y socialmente en la actividad del lenguaje, a través de la interiorización de los signos lingüísticos que, desde el ángulo del ISD, se organizan en textos, el "primer lugar de vida de los signos, en el marco de los cuales, los valores de esos signos se refabrican permanentemente" (Bronckart, 2012: 47).

El pensamiento saussureano, en este sentido, es una referencia epistemológica fundamental, atravesada por la interpretación de De Mauro (1975), de la que el ISD recupera principalmente dos temas: el estatus de los signos y del sistema de la lengua (Bronckart, 2005).

La teoría del signo del lingüista suizo, expuesta en el corpus ampliado de su obra que incluye los manuscritos de 1996, publicados como *Escritos de lingüística general* (2004), es central para explicar, en relación con el esquema del desarrollo vygotskiano, la conformación de la conciencia y para demostrar el rol fundador del lenguaje en las propiedades que distinguen a las conductas humanas (Bronckart, 2005).

Voloshinov, por su parte, es quien "instala el papel de las prácticas verbales en el proyecto global del interaccionismo" (Bronckart, 2007a: 89). Desde este ángulo, no son los signos lingüísticos aislados los que configuran el pensamiento humano, como sostenía Vygotski, sino las prácticas verbales que se organizan en enunciados (textos, para el ISD) en la interacción verbal, los cuales asumen formas variadas; es decir, constituyen distintos *géneros de la palabra* (Voloshinov, 2009) (*géneros de textos*, para el ISD).

En esta configuración, la categoría *género de texto* resulta fundamental debido a que, para el ISD, la persona humana se configura en el proceso general de apropiación y dominio de los géneros concebidos como "instrumentos de adaptación y participación de la vida social/comunicativa" (Bronckart, 2007a: 158).

Riestra puntualiza el enfoque epistemológico del ISD en la investigación didáctica:

> El enfoque teórico del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1997, 2002) (…) toma como punto de partida la Psicología del lenguaje para, desde allí, abordar el campo de la Lingüística. Esta inversión epistemológica es la diferencia fundamental que abre otros proyectos de indagación de los textos, permitiendo nuevos desarrollos de investigación en la enseñanza de las prácticas de lenguaje y, sobre todo en los procesos de transposición didáctica (2005: 12).

Desde esta conceptualización, la línea del ISD es el marco teórico-metodológico en el que me inscribo para analizar el estado actual de la enseñanza de los géneros de textos orales en el nivel secundario.

1.3. El lenguaje como actividad, la acción verbal y el texto como su producto empírico

En el campo de las ciencias del lenguaje, el ISD se caracteriza por concebir al lenguaje "como una *actividad articulada a un marco social* y como una actividad que se realiza en *textos*, textos que se inscriben en un *género* y que se construyen con los recursos de una *lengua natural* dada" (Bronckart, 2012: 39).

De estas categorías que inscriben al ISD en el "giro praxeológico" de las ciencias del lenguaje me detendré especialmente en la noción de *género de texto*.

1.3.1. El lenguaje como actividad

Desde el ángulo del ISD, las actividades humanas son comportamientos organizados funcionalmente que se realizan en formaciones sociales y están mediatizadas y reguladas por las interacciones verbales. Por lo tanto, el lenguaje humano se presenta "como una producción interactiva asociada a las actividades sociales" (Bronckart, 2004: 26).

En este marco, el lenguaje se concibe como un modo de interacción humano particular, la actividad lingüística, que mediatiza y organiza las otras actividades colectivas (*Manifiesto*, 1997). Es una actividad semiótica, es decir, significante y social (Bronckart, 2004, 2008).

Esta concepción del lenguaje como actividad, que constituye todavía un desafío debido a que "es una construcción histórica relativamente reciente" (Riestra, 2010b: 130), se opone a la tesis de la tradición filosófica occidental que adjudica la primacía a los procesos representativos, en cuya configuración el lenguaje presenta un carácter secundario (Bronckart, 2007a).

En cambio, para el ISD, la actividad significante o lenguaje tiene primacía por sobre el pensamiento, de cuyo desarrollo esta es condición debido a que "el acceso humano al mundo y la construcción de conocimientos tiene lugar a través de una actividad social mediatizada por el discurso" (Bronckart, 1992: 24).

En efecto, según Bronckart (2004), el pensamiento consciente humano se construye por interiorización de las propiedades de la actividad colectiva mediatizada por el lenguaje, cuya función primordial es contribuir al entendimiento entre las personas.

La crítica a la psicología científica de índole positivista se sustenta en la tesis del ISD según la cual "el lenguaje, como actividad de semiotización, es el instrumento que permite a los seres humanos la realización del pensamiento" (Riestra, 2008: 60).

Desde este ángulo, Bronckart toma distancia del constructivismo piagetiano porque considera que este interpreta que la interacción del sujeto es con un mundo a-histórico y libre de cualquier determinación social. Por consiguiente, esta perspectiva psicológica en la que se eliminan los determinantes históricos, sociales y discursivos de la acción humana "excluye de su objeto de estudio todo lo relacionado con la "práctica": decisiones, intenciones, motivaciones, razones para actuar, negociación de normas sociales, etc." (Bronckart, 1992: 12).

Por el contrario, para el ISD, "el desarrollo y las formas del pensamiento y de la conciencia resultan un efecto de las actividades prácticas y simbólicas presentes en ambientes sociales específicos" (*Manifiesto*, 1997: 53).

La actividad de lenguaje se delimita entonces como una actividad verbal que es interdependiente de actividades no verbales. Designa "el hecho de que los humanos hablan (o escriben) en circunstancias determinadas" (Bronckart, 2012: 40).

1.3.2. Las conductas humanas como acciones

Para la línea del ISD, la acción como actuar intencional y motivado es específica del organismo humano como consecuencia de la apropiación de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje (Riestra, 2008: 54).

De manera sincrética, las acciones a partir de las cuales se constituyen los agentes o las personas humanas son consideradas unidades de funcionamiento mental-comportamental debido a que los motivos de las conductas humanas no pueden identificarse sin tomar en cuenta los comportamientos observables a los que dan lugar (lo físico de la conducta).

En efecto, Bronckart (1992, 2004, 2007a) da forma e inserción a los aportes teóricos de la filosofía analítica de Anscombe, de la teoría de la actividad de Leontiev y de la teoría sociológica de Habermas en una conceptualización propia que devino en una semiología de los parámetros de la acción según la cual los comportamientos o conductas humanas constituyen acciones con sentido insertas en un marco social e histórico (Bronckart, 2004).

Desde esta configuración epistemológica, las conductas humanas son calificadas como acciones porque conllevan un aspecto de intervención intencional, producto de las propiedades psíquicas atribuidas al ser humano como la existencia de un motivo (razón para actuar) y de una intención (proyecto), definidas como el aspecto psicológico de la conducta.

Por lo tanto, *la acción*, según la conceptualización que se toma de Anscombe (1957), implica a un agente, con motivos e intenciones que interviene en el curso de las cosas, decide y ejerce su poder. Ese *poder hacer* se deriva del repertorio de capacidades de acción del agente. La noción de *agente* para referirse a las personas deviene, entonces, del estatus de las actividades en la especie humana como acciones con intención.

Por su parte, la teoría de la actividad de Leontiev (1983) precisa el concepto de *registro* de la acción consciente, que se aplica al actuar colectivo por estar asociado a algunos objetivos que los agentes implicados reconocen o de los que tienen consciencia (Bronckart, 2004).

A partir de Leontiev (1983) se entiende que la actividad colectiva, es decir, la actividad de interacción con el medio, es el marco o el formato donde suceden todos los aprendizajes formadores. La actividad colectiva está mediatizada por herramientas materiales y por la mediación simbólica del lenguaje, que es el que permite el entendimiento para llevarlas a cabo debido a que colabora en su planificación, regulación y evaluación. Por eso, según este autor, las actividades colectivas constituyen la condición de la generación del pensamiento y del lenguaje.

Como lo explica Riestra, Leontiev concibe la acción "como el proceso orientado a una finalidad" (2008: 106). En este sentido, la acción que se realiza "responde a la tarea; la tarea es la finalidad dada en determinadas condiciones" (Leontiev, 1989: 272).

Bronckart (2004) puntualiza que en el caso de la especie humana, organizada socialmente, la actividad se desarrolla en forma de acciones, es decir, se descompone funcionalmente en (sub)estructuras de comportamientos orientados por metas y basados en los usos reglados del grupo social. Por lo tanto, la acción de lenguaje es una parte de la actividad de lenguaje "cuya responsabilidad es atribuida (por vía interna o externa) a un individuo singular que deviene el agente o el *autor*" (Bronckart, 2007a: 74).

La teoría sociológica de Habermas (1987), por su parte, constituye una base fundamental de la propuesta del ISD para definir el contexto de la acción que incluye los tres mundos formales y un

mundo vivido que filtra el acceso de un sujeto concreto a cada uno de estos tres mundos (físico, social y subjetivo)[5].

De este modo, la acción con sentido se redefine como una intervención en un contexto, es decir, en el marco de los mundos objetivo, social y subjetivo, productos de la racionalización humana. El contexto de la actividad práctica no está constituido, según la epistemología del ISD, por el medio en tanto tal sino por conjunto de formas de semiotización del medio, es decir, por configuraciones de "representaciones sociales" que dan origen a las representaciones individuales (*Manifiesto*, 1997). La interiorización de ese medio transformado (socializado y semiotizado) es el que da origen a las capacidades psíquicas superiores que son el pensamiento y la conciencia humana.

1.3.3. El texto como producto de la acción verbal

En el ISD, el texto es el correspondiente empírico/lingüístico de una acción verbal humana que está en correlación con una acción general, que es atribuida a un ser humano singular constituido en *agente* debido a que, como expuse antes, es consciente de su hacer y de sus capacidades de hacer (Bronckart, 2004).

En tanto resultado empíricamente constatable de las acciones verbales, el texto es el lugar donde se manifiestan con mayor nitidez las relaciones de interdependencia entre las producciones lingüísticas y su contexto accional y social. Como lo explica Riestra, el ISD

> …considera a los signos, así como a los textos en los cuales estos se organizan, como productos de la interacción social, es decir, del uso, por lo que existe, definitivamente una dependencia de ese uso (2008: 54).

En su acepción general, el texto, oral o escrito, refiere a una producción verbal finita situada. Todos los textos están dotados de características comunes:

> …están en relación de interdependencia con las propiedades del contexto en el cual se producen; todo texto presenta un modo de organización de su contenido referencial; todo texto se compone de oraciones articuladas unas con otras según reglas de composición más o menos estrictas. Cada texto, finalmente, pone en práctica mecanismos de textualización y de asunción de la responsabilidad enunciativa destinados a asegurar su coherencia interna (Bronckart, 2004: 48).

Según esta caracterización, el texto es interdependiente del contexto en que se desarrolla y constituye una unidad comunicativa caracterizada por aspectos funcionales/praxeológicos (el texto

[5] Los parámetros constitutivos de los mundos físico, social y subjetivo son el emisor, el receptor, el lugar y el momento de producción (mundo físico) y la posición social del emisor, la posición social del receptor, el lugar social y la finalidad (mundo sociosubjetivo).

como unidad comunicativa vinculada con el contexto comunicativo) y epistémicos/lingüísticos (la lengua como sistema semiótico autónomo) (Bronckart, 2007a).

Ahora bien, más allá del nivel de aprehensión general del objeto *texto*, los textos observables se caracterizan por su diversidad. Las características diferenciales se fundamentan, por un lado, en la existencia de múltiples "clases de textos" en un grupo social dado (los géneros de textos) y, por el otro, en las variaciones que cada productor individual introduce cuando *adopta* y re-produce una clase de texto y lo *adapta* a la situación de comunicación en la que está implicado (texto singular o empírico).

Por eso, la conceptualización del objeto *texto* se precisa en su inscripción en un género: "todo texto empírico es producto de una acción verbal y se realiza adoptando un género" (Bronckart, 2007a: 139). Dicho en palabras de Voloshinov (1929), los géneros se configuran como las formas de la comunicación semiótica verdadera. Retomado por el ISD, los géneros son las formas materiales que semiotizan las formas de actividades humanas con las cuales se articulan y en las que se ubican las producciones del lenguaje (Bronckart, 2008).

1.3.4. Géneros de textos

Como expuse anteriormente, para el ISD, los textos son producto de la actividad humana y se articulan con las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento sociales en las cuales se producen. Por consiguiente se distribuyen en una diversidad de formas comunicativas, es decir, en una variedad de géneros de textos, adaptados a los motivos y condiciones de las formaciones sociales (*Manifiesto*, 1997; Bronckart, 2007a).

Como explica Riestra (2007), Bronckart recupera el programa de la filosofía del lenguaje que esbozara Voloshinov a principios del siglo XX desde el cual aborda el concepto *géneros de textos* desde el estatus del actuar, tesis central del ISD que clarifica el vínculo entre los géneros de textos y las acciones no verbales que estos permiten realizar.

Voloshinov define los *géneros de la vida cotidiana* a partir de la relación de determinación que estos mantienen con las situaciones sociales inmediatas:

> A un género cotidiano le corresponde siempre un cauce dentro de la comunicación social, siendo el género un reflejo ideológico de esta en su tipo, estructura, finalidad y composición social. El género cotidiano es parte del medio social; de una fiesta, un rato de ocio (…) está delimitado y determinado por él en todos sus aspectos internos (Voloshinov, 2009: 156).

Para el lingüista ruso, cada época y cada grupo social tiene un repertorio de las formas discursivas homogéneas de la comunicación ideológica real (de trabajo, administrativa, de la vida cotidiana, ideológica -en sentido estricto- y literaria). Existe entonces una unidad orgánica entre la

forma de la comunicación social (la comunicación laboral, por ejemplo) y la forma del enunciado, es decir, el género.

Como consecuencia, la clasificación de las formas del enunciado (texto, para el ISD, por su carácter de objeto empírico) debe basarse en la clasificación de las formas de interacción discursiva (formas de las actividades, para el ISD) que están determinadas por las relaciones de producción y por la formación política-social (Voloshinov, 2009: 43). Como lo expone Ivanova, Voloshinov "liga las situaciones constantes a las formas verbales constantes y a los enunciados concretos, al considerarlos como un todo'" (2010: 58).

De esta manera, los géneros o formas del enunciado presentan regularidades -estabilizadas por el uso- de índole lingüística y comunicativa. Dicho de otra manera, las formas composicionales, gramaticales y estilísticas de los enunciados son genéricas, es decir, se determinan socialmente por las formas de la actividad humana.

El resultado de estos postulados es la definición de un orden metodológico descendente para el estudio del lenguaje, que escenifica también el modo como este se genera:

> 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
> 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, esto es, los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica;
> 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual. El mismo orden vale para una generación concreta del lenguaje: primero se genera la comunicación social (fundada sobre las infraestructuras), en ella se generan la comunicación y interacción discursiva y, finalmente, esta interacción se refleja en el cambio de las formas de la lengua (Voloshinov, 2009: 153 y 154).

Sobre la base de una hipótesis jerárquica de determinación de los procesos verbales de arriba (social) hacia abajo (lingüístico), el ISD adopta el procedimiento descendente de la actividad lingüística propuesto por Voloshinov para el análisis de los textos y discursos (de las actividades sociales a las verbales, de estas a los textos y a sus componentes lingüísticos). Bota y Bronckart explicitan el programa metodológico de Voloshinov del siguiente modo:

> …programa "descendente", que tomara en cuenta, en primer lugar, las formas de organización colectiva de toda la comunidad humana, luego, los tipos de comunicación social posibilitados por esa organización; a continuación la interacción verbal dentro de sus propiedades concretas y, por último, los enunciados verbales organizados en textos" (Bota y Bronckart, 2010: 119).

Por lo tanto, en el ISD la categoría *géneros de textos* se sitúa en un nivel de análisis que corresponde al de la actividad y al de las acciones verbales y constituye el marco que otorga un estatuto a las unidades inferiores constituidas por los signos (Bronckart, 2007a). Como señala Riestra

> Bronckart y Schneuwly acuñaron en francés el término "géneros de textos" como más próximo del concepto original en ruso. Es decir, los términos texto y enunciado en esta concepción se asimilan como sinónimos, por lo que lo genérico se sitúa al nivel del lenguaje, no de la lengua (2012: 82).

Debido a la vinculación que este marco teórico propone entre los textos y las actividades humanas, los géneros de textos presentan un carácter histórico y por ende, flexible. Por eso, tienen valores de uso determinados sociohistóricamente, que cada hablante reconfigura en una nueva situación de comunicación.

De hecho, los géneros pueden despegarse de las motivaciones que los generaron para volverse autónomos y estar disponibles para expresar otros fines (o valores de uso). En ese sentido es el ISD advierte que no se puede plantear una relación directa o biunívoca entre el actuar verbal (discurso) y el texto concebido como el resultado empíricamente constatable de las acciones verbales sino que los textos se producen en distintos géneros, relativamente adaptados a tipos de actividad.

Bronckart (2004) considera que el criterio más objetivable para alcanzar una clasificación de los géneros de textos sería el de las unidades y reglas lingüísticas que estos activan y que son observables. Sin embargo, la aplicación de este criterio en torno a esta categoría resulta impracticable debido a que, como ya se indicó, el texto constituye una unidad comunicativa, por ello, el género en el que se inscribe no puede ser definido completamente sobre la base de criterios lingüísticos.

En cambio, los tipos discursivos, que constituyen un aspecto de la infraestructura general de los distintos géneros de textos y entran como segmentos en su composición, son limitados en número y pueden identificarse por recursos lingüísticos específicos ya que ponen en práctica subconjuntos de recursos de la lengua natural, que son finitos o limitados. De este modo, promueven una descripción de los textos un poco más estable.

A estos segmentos diferentes que componen los géneros, Bronckart (2004) los denomina *tipos discursivos* porque presentan fuertes regularidades lingüísticas -*tipos*-, producto de un trabajo de semiotización o modalización discursiva o *discurso*, como se desarrolla más adelante (1.4.1.).

Según la perspectiva del ISD, cuando un agente produce un texto dispone de cierto conocimiento de los modelos sociales en uso -géneros y tipos- dispuestos en el architexto y en el interdiscurso[6], respectivamente. Sin embargo, como las situaciones de comunicación son siempre nuevas, el agente

---

[6] En la obra fundacional de 1997 el término utilizado era "intertexto" que se reemplazó, adaptado de Genette, por "architexto". Este se concibe como un constructo socio-histórico formado por el conjunto de los géneros textuales elaborados por las generaciones precedentes. El interdiscurso refiere a los modelos lingüísticos en sus variantes principales.

organiza los tipos discursivos que componen su texto y utiliza los recursos lingüísticos que los constituyen de un modo más o menos original (Bronckart, 2004). Por lo tanto, los textos empíricos se caracterizan por modalidades particulares de aplicación de los modelos sociales como consecuencia de la representación particular que el agente se hace de los mundos físico, social y subjetivo en tanto contexto de su producción textual.

De esta manera, las decisiones del agente productor le confieren al texto su aspecto definitivo a la vez que su estilo propio o individual. Como consecuencia, la producción de un texto no desemboca en una copia integral del modelo de género ni de los tipos discursivos. En este sentido se afirma que la producción de cada texto empírico nuevo contribuye a la transformación histórica permanente de las representaciones sociales y a la evolución del architexto y del interdiscurso. De hecho, el agente productor puede modificar los modelos sociales heredados de generaciones anteriores.

Desde la perspectiva del campo de la didáctica de la lengua, los géneros de textos juegan un papel en la constitución y desarrollo del ser humano (Bota y Bronckart, 2010).

La posición del ISD es que "para plantear (…) el papel de la práctica de los géneros en el desarrollo de las capacidades de pensamiento y razonamiento (cf. Bronckart, 2004), conviene referirse e inspirarse esencialmente en la obra de Voloshinov" (Bota y Bronckart, 2010: 124). Es más, estos autores consideran que es "a condición de su integración en la epistemología interaccionista de su verdadero autor[7] que las nociones de "géneros de textos" (…) se vuelven decisivos para un enfoque del rol del lenguaje en el desarrollo humano" (Bota y Bronckart, 2010: 108).

1.4. El modelo de la arquitectura textual del ISD

El texto presenta una estructuración interna que se sistematiza en el modelo de la arquitectura textual conceptualizado en tres niveles superpuestos e interactivos y metaforizado como 'milhojas textual': la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa (Bronckart, 2004, 2012)[8].

Las formas de estructuración de los niveles que organizan jerárquicamente los textos son producto de procesos cognitivos distintos que conciernen a los parámetros sociointeractivos y

---

[7] Se refieren a la autoría de la obra "El marxismo y la filosofía del lenguaje" adjudicada históricamente a Bajtín, que es resultado de la tesis doctoral de Voloshinov, en cuyos textos "*son introducidos y desarrollados los temas fundamentales de "tipos y formas del discurso" de la enunciación como interacción social*" (Bota y Bronckart, 2010: 110).

[8] Este modelo de funcionamiento del discurso se realizó en base al francés y luego, a partir de trabajos comparativos, fue generalizado a otras lenguas, entre las cuales se encuentra el castellano (Bronckart, 2004).

dependen de ellos, aunque la codificación lingüística de esos procesos esté supeditada a los recursos de una lengua natural. De este modo, cada nivel de la arquitectura es descripto en base a las propiedades lingüísticas que permiten identificar sus configuraciones, estructuras y mecanismos.

Como lo expresa Bronckart (2004), el esquema de la arquitectura textual es un modelo técnico de análisis descendente de la producción textual que recupera conceptos y métodos elaborados por las ciencias del lenguaje y que se utiliza en la investigación didáctica:

> Este modelo (sobre los textos y discursos) se utiliza para muchas cosas en la investigación didáctica (…) el análisis de textos producidos por los alumnos en clase (…). Además, se puede utilizar para analizar lo que sucede en las interacciones en clase (…) utilizamos este modelo porque nos parece eficaz para ver la manera en que los enseñantes hablan a sus alumnos, estudiar técnicamente en detalle cuáles son las características de sus intervenciones verbales en clase y cuáles son los efectos de esas características de la textualidad de la producción de los enseñantes sobre las capacidades de dominio acerca del aprendizaje de los alumnos (Bronckart en Riestra, 2002).

Para esta línea de investigación, el análisis de los tres niveles de la arquitectura textual -en base a sus formas lingüísticas de semiotización- permite desentrañar la compleja organización textual que en cada género asume rasgos particulares.

1.4.1. La infraestructura general

El nivel más profundo de la organización textual es el de infraestructura que estructura el contenido temático o referencial del texto y da cuenta de su heterogeneidad constitutiva.

En la primera versión del modelo, que se propone en *Activité langagière textes et discours* de 1997 (Bronckart, 2004), este nivel se define, por un lado, por la planificación general del contenido temático del texto y, por otro, por los tipos discursivos que este plan combina, por la modalidad de articulación de esos tipos y por las secuencias textuales que eventualmente aparecen en él, como por formas menores de planificación (esquematizaciones y *scripts*).

Para el ISD, las distintas dimensiones de la infraestructura general (accionales, textuales, discursivas, secuenciales) se presentan bajo la forma de una disposición de inclusión jerarquizada (situación de acción y género de texto en interacción, tipo discursivo y secuencia textual).

De forma sintética, los géneros de textos son unidades comunicativas globales articuladas al actuar verbal. Los tipos discursivos son unidades lingüísticas infraordenadas; segmentos que entran en la composición de los géneros de textos y que dependen de los recursos morfosintácticos de una lengua (Bronckart, 2004, 2007a). Las secuencias textuales (Adam, 1992, 1999; Bronckart, 2004) constituyen la organización secuencial o lineal del contenido temático de un texto.

Producto de revisiones y modificaciones, actualmente el modelo de la arquitectura textual se organiza en la infraestructura general (que contiene la organización temática, -temática agonística y

planificación- y la organización discursiva -tipos discursivos y su modo de articulación-), los mecanismos de textualización (conexión y cohesión nominal) y los mecanismos de posición enunciativa (foco enunciativo, voces y puntos de vista, atribuciones modales) (Bronckart, 2012).

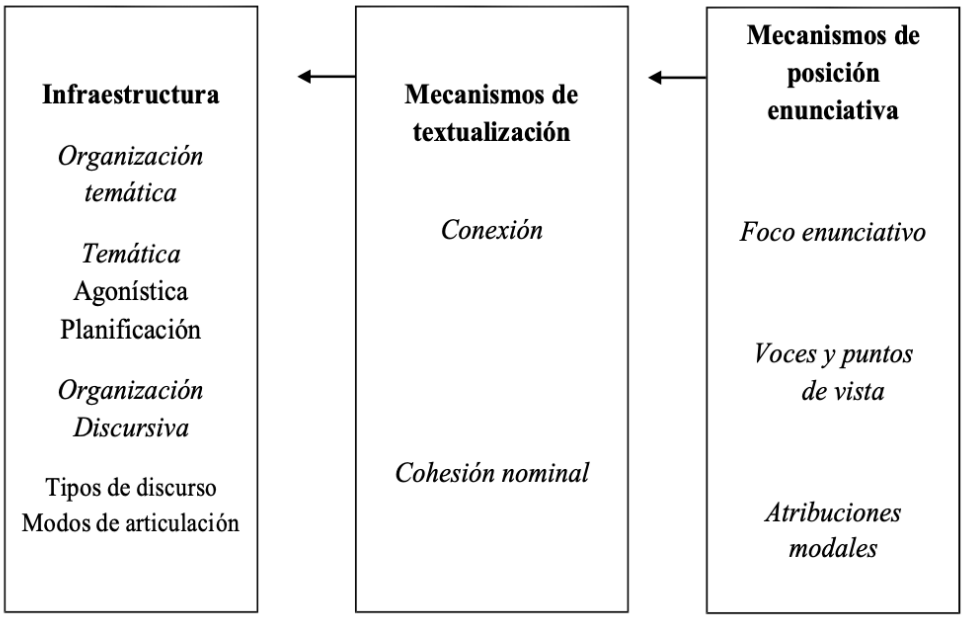


Figura 1. Modelo de la infraestructura general (Bronckart, 2012: 42).

En esta nueva versión se distingue "un componente relativo al contenido temático semiotizado y a su organización lineal" (Bronckart, 2012: 42), en el que se prescinde de las secuencias de Adam como formas parciales de planificación de los textos (Bronckart, 2008). El segundo componente refiere a los tipos discursivos y sus articulaciones. Sin embargo, en función de mi objeto de estudio, recupero la noción de *secuencia textual* desde Adam (1992, 1999) y desde Bronckart (2004).

1.4.1.1. Tipos discursivos

Según el enfoque del ISD, la categoría tipos discursivos resulta primordial porque constituye un instrumento de análisis que desenreda "el complejo ovillo de la textualidad" debido a que su identificación permite "aprehender y describir la organización profunda de un texto" (Bronckart, 2012: 43). De hecho, a diferencia de otras perspectivas teóricas que definen el texto sobre la combinación de distintos tipos de secuencias textuales, para el ISD son los tipos discursivos los que constituyen los ingredientes fundamentales de la infraestructura general de los textos.

El planteo acerca de los tipos discursivos se inscribe como continuidad del enfoque de Simonin-Grumbach (1975), quien buscó identificar el conjunto de unidades discriminativas de los mundos o

planos enunciativos, en coincidencia con la distinción que Benveniste (1966) realizó entre el plano de la historia y el plano del discurso a partir del análisis de los sistemas verbales en francés.

Para Bronckart (2007), el proceso de semiotización del actuar verbal en el marco de una lengua natural (el *discurso*) se realiza según modalidades diversas u operaciones que se expresan en formas lingüísticas relativamente estables lo que justifica el uso del término *tipos* de semiotización o *tipos* discursivos.

En este sentido, los tipos discursivos se definen como formas lingüísticas observables en los textos que traducen los mundos discursivos creados en la acción verbal. Según este enfoque, la actividad verbal, por su naturaleza semiótica, es creadora de mundos virtuales (o mundos discursivos) que son sistemas de coordenadas formales, distintos de los sistemas de coordenadas de los mundos en los que se desarrollan las acciones de los agentes humanos (mundo ordinario) (Bronckart, 2004).

De este modo, los mundos discursivos se constituyen por dos operaciones. Por un lado, por la relación de disyunción / conjunción entre las coordenadas que construyen el contenido temático de un texto y las coordenadas generales del mundo ordinario en el que se desarrolla la acción verbal. Si la relación entre el contenido temático del mundo discursivo que se crea en el texto y el mundo de la acción verbal es de distancia (disyunta) se da como resultado un orden del *contar* cuya validez es independiente de las circunstancias específicas del acto de producción que lleva a cabo el agente productor y si, en cambio, el contenido temático del mundo discursivo creado en el texto se interpreta de acuerdo con los criterios de validez del mundo ordinario (relación conjunta o ligada) se produce el orden del *exponer* en el cual los hechos se exponen.

Por otro, por la relación de implicación/autonomía entre las instancias de agentividad del texto en relación con los parámetros físicos de la acción verbal -emisor, receptor, lugar y tiempo. Un texto puede explicitar una relación implicada del agente con los parámetros de la acción verbal en forma de deícticos por lo que se requiere acceder a las condiciones de producción; o puede proponer que la instancia de agentividad del texto mantenga una relación de independencia respecto de los parámetros de la acción en curso (agente no implicado o autónomo), por lo tanto no se requiere un conocimiento de las condiciones de producción. Esta operación permite diferenciar el exponer y el contar autónomos del exponer y el contar implicados.

Ambos tipos de relaciones solo pueden inferirse por las unidades lingüísticas que las semiotizan en una lengua natural dada, por eso difieren de una lengua a otra aunque las operaciones que constituyen los mundos discursivos son generales a todas las lenguas.

Las formas lingüísticas con las que los mundos discursivos se vinculan dan lugar a cuatro tipos discursivos: discurso interactivo (exponer implicado), discurso teórico (exponer autónomo), relato interactivo (contar implicado) y narración (contar autónomo), tal como lo presenta Bronckart en *Actividad verbal, textos y discursos* (figura 2).

Coordenadas generales de los mundos

		Conjunción EXPONER	Disjunción CONTAR
Relación con el acto de producción	Implicación	Discurso interactivo	Relato interactivo
	Autonomía	Discurso teórico	Narración

Figura 2. Tipos discursivos (Bronckart, 2004: 98).

Pese a que el ISD define cuatro tipos discursivos fundamentales, especifica que existen tipos mixtos y variaciones internas de los tipos puros. En efecto, en el análisis de los corpus de textos que fueron objeto de estudio se registraron segmentos de textos que no presentaban las características de ninguno de los cuatro tipos, sino que los transformaban o transponían (Bronckart et. al, 1985).

Además, se estipula que hay textos homogéneos compuestos por un solo tipo y textos heterogéneos que se componen de tipos diferentes (la mayoría de los textos pertenecen a esta segunda clase). Los textos heterogéneos presentan un tipo mayor o dominante y uno o varios tipos menores o subordinados. La inserción de un tipo menor en uno mayor se da según dos modalidades: la inserción o encaje (los tipos discursivos permanecen delimitados) y la fusión (el tipo menor se integra al mayor). En ambos casos, la articulación de los tipos se efectiviza a través de los mecanismos de textualización y de responsabilidad enunciativa.

En el modelo actual de la arquitectura textual se introducen dos modificaciones en la *organización discursiva* de la infraestructura general. En primer lugar, el subcomponente de la "cohesión verbal" (los paradigmas verbales), que se situaba en el nivel de la textualización, se integra en la definición y en la descripción de los tipos discursivos. En esta nueva disposición se registran los paradigmas verbales en interacción con los tipos discurvisos.

En segundo lugar, se considera que el enfoque de los tipos discursivos se debe completar con el análisis que el sistema de coordenadas que los define ejerce sobre las modalidades de organización sintáctica y macrosintáctica (Bronckart, 2012).

Para esta línea de investigación, la práctica de los tipos discursivos favorece el desarrollo de componentes esenciales de la persona: se desarrollan los procesos mentales y verbales de los razonamientos (los razonamientos prácticos de los discursos interactivos, los razonamientos causales-lógicos de las narraciones y los razonamientos de orden lógico de los discursos teóricos) (Bronckart, 2007).

En efecto, de acuerdo con los estudios iniciados en 1985 por esta perspectiva teórica, las condiciones de empleo de las configuraciones de unidades específicas de los relatos interactivos, de las narraciones y de los discursos teóricos no se adquieren ni precoz ni espontáneamente. Por lo tanto, el dominio del funcionamiento de estos tipos discursivos requiere de un procedimiento didáctico específico centrado en las unidades lingüísticas que los conforman (Bronckart, 2004).

1.4.1.2. Secuencias textuales y formas menores de planificación

Para el modelo inicial del ISD (Bronckart, 2004), los tipos discursivos no constituyen la totalidad de las formas observables de organización lingüística. Por lo tanto, la infraestructura general se compone de tipos discursivos, en articulación con de la dimensión secuencial o lineal que estructura el contenido temático del texto, así como de otras formas más elementales de planificación (*scripts* y esquematizaciones).

El concepto de secuencia que adopta el ISD corresponde a Adam (1992, 1999) quien propuso, desde la orientación suiza de la lingüística del texto, una teorización de la organización de los textos en base a la noción de secuencia con la que pone en discusión la posibilidad de caracterizar tipológicamente a los textos. En palabras de Charaudeau y Maingueneau, su tipología de tipo secuencial "intenta definir la regularidad composicional" de los textos a partir de la categoría secuencia textual, concebida como un nivel intermedio entre la oración y el texto (2004: 287).

Según su teoría de los prototipos secuenciales, que Adam retoma del modelo secuencial de bases textuales de Werlich (1975), la organización lineal de un texto es producto de la articulación de diversos tipos de secuencias (descriptiva, narrativa, explicativa, argumentativa y dialogal) que se combinan según modalidades variables (inserción en el caso de dos o más tipos de secuencias que alternan y dominancia cuando secuencias diferentes se mezclan y una de ellas tiene una jerarquía mayor). Adam (1992) plantea que el caso de textos secuencialmente homogéneos es excepcional.

Adam (1992, 1999) define las secuencias como esquemas secuenciales prototípicos debido a que son modelos abstractos definibles por la naturaleza de las fases que comportan y por las modalidades de su articulación: "Es, por referencia, a un prototipo narrativo o descriptivo que una secuencia puede ser designada como más o menos narrativa o descriptiva" (Adam, 1992: 33).

En este sentido, Rébola (2010) considera que su teoría remite a los modelos mentales a disposición de los hablantes para producir las formas, más que a las formas textuales en sí mismas, es decir, los textos empíricos.

Bronckart (2004) discute la concepción de las secuencias como tipos cognitivos. Si para Adam los prototipos secuenciales se sitúan en el nivel de las operaciones mentales utilizadas en la construcción de toda clase de textos; el ISD rechaza que los prototipos sean modelos cognitivos que preexistan a las secuencias efectivas y las generen; sino que los prototipos son constructos teóricos elaborados a partir del examen de las secuencias observables en los textos. Como consecuencia, "no proceden de una 'competencia textual' con fundamento biológico, sino que proceden de la experiencia del intertexto en sus dimensiones prácticas e históricas y, como todas las propiedades de este intertexto, son susceptibles de modificaciones continuas" (Bronckart, 2004: 144).

Efectivamente, para el ISD en el intertexto (architexto, actualmente) están disponibles no solo los géneros de textos y los tipos discursivos, sino también las secuencias textuales, como modelos sociales que se activan en la producción de un texto. Así, el agente recurre a un prototipo de secuencia disponible en el intertexto en base a las representaciones que tiene de sus destinatarios y del efecto que espera producir en ellos, es decir, se basa en operaciones dialógicas (Bronckart, 2004).

Por eso, este autor plantea que las secuencias constituyen la organización secuencial del contenido temático según operaciones distintas a las que constituyen los tipos, "que se sobreañaden a estas últimas": operaciones creadoras de tensión (narrativa), operaciones destinadas a mostrar (descriptiva), operaciones destinadas a hacer (prescriptiva), destinadas a solucionar un problema (explicativa) o a convencer ante un objeto discursivo cuestionable (argumentativa) y operaciones reguladoras de la interacción (dialogal).

Bronckart incluye seis tipos de secuencias y no cinco porque, a diferencia de Adam, considera que la secuencia prescriptiva es autónoma de la descriptiva, es decir, no se reduce a describir acciones, sino que detenta una finalidad propia: "el agente productor pretende **hacer actuar** al destinatario de una manera determinada o en una dirección dada" (2004: 146).

Ahora bien, para el enfoque del ISD, los tipos discursivos son los que definen la infraestructura general del texto debido a que este está compuesto por tipos discursivos, sustentados en las operaciones que construyen los mundos discursivos. En cambio, las secuencias son formas de planificación local que aparecen en el texto de manera accidental, como manifestaciones de operaciones suplementarias que se superponen localmente a las operaciones constitutivas de los mundos discursivos con los cuales se articulan. Por lo tanto, se polemiza respecto del estatuto

condicionante de las secuencias textuales en la composición de los textos o lo que se denomina *su espacio de validez* (Bronckart, 2004).

En consonancia con este planteo, el ISD establece que algunos segmentos de textos se organizan en formas menores de planificación, a las que se denomina *scripts* (o guiones) y esquematizaciones; los cuales constituyen el grado cero de la planificación de los segmentos del orden del *contar* y del *exponer*. Los *scripts* o guiones, que se inscriben en el orden del *contar*, narran acontecimientos en un orden cronológico sin crear tensión, como ocurre en la secuencia narrativa; y las esquematizaciones, del orden del *exponer*, presentan un objeto de discurso que no es ni problemático (secuencia explicativa) ni cuestionable (secuencia argumentativa) (Bronckart, 2004).

Como consecuencia, las secuencias pueden organizar ya sea una parte, como la totalidad de los enunciados de un tipo discursivo determinado. Ahora bien, en el modelo inicial del ISD se advierte que pese a que las secuencias constituyen una modalidad local de planificación, el agente receptor las puede tomar como guías de lectura de la totalidad del texto.

Con relación a su articulación, el ISD considera que la distribución de las secuencias se encuentra determinadas por los tipos discursivos, que son los segmentos subtextuales que guían la construcción del texto. Por ejemplo, en los tipos de discursos del orden del *exponer* se distinguen los segmentos de diálogo de los de monólogo porque la secuencia dialogal tiene la particularidad de que solo es observable en los discursos interactivos. Para Bronckart (20004), esto se debe a que la estructura de la secuencia dialogal es un calco de la estructura de intercambio en la que el texto se inscribe. Por su parte, las secuencias argumentativas, explicativas y prescriptivas se encuentran únicamente en los discursos teóricos y en los discursos interactivos monologados. A su vez, las secuencias descriptivas pueden aparecer en el orden del *exponer* o del *contar* (Bronckart, 2004).

1.4.2. Mecanismos de textualización

En el modelo actual de la arquitectura textual, el nivel intermedio del milhojas textual engloba los mecanismos de conexión y de cohesión nominal que organizan los elementos constitutivos del contenido temático (Bronckart, 2012). En la obra de 1997/2004, la articulación lineal del texto incluía, además, los mecanismos de cohesión verbal.

Los mecanismos de textualización crean series lineales o isotópicas "que contribuyen a establecer la *coherencia temática*" debido a que organizan la progresión y la reactivación de las unidades de representación activadas y semiotizadas en un texto. Como consecuencia, hacen más evidente la estructuración del contenido temático ya que explicitan al destinatario las grandes articulaciones jerárquicas (Bronckart, 2004: 77).

Por un lado, los mecanismos de conexión marcan las articulaciones de la progresión temática y se actualizan por un subconjunto de *organizadores textuales* que operan en los distintos niveles del plan general del texto (tipos discursivos, secuencias textuales y oraciones).

Por otra parte, los mecanismos de cohesión nominal introducen temas nuevos y garantizan su recuperación en el texto mediante *anáforas* nominales o pronominales que marcan las relaciones de solidaridad o de discontinuidad entre argumentos que "comparten una o varias propiedades referenciales (o entre las cuales existe una relación de **co-referencia**)" y conforman cadenas anafóricas (Bronckart, 2004: 166).

Bronckart puntualiza que las relaciones de co-referencia que subyacen a las cadenas anafóricas presentan distintas variantes: la identidad del contenido referencial o significaciones que comparten una parte del contenido referencial que es, a veces, "difusa". Advierte además que "el antecedente de una cadena anafórica no es necesariamente una forma nominal" (2004: 167). Clasifica dos tipos de categorías de anáfora que configuran la cohesión nominal (anáforas pronominales y nominales).

En suma, los mecanismos de textualización aseguran la unidad y la coherencia global del texto, en tanto "unidad comunicativa" destinada a ser comprendida (Bronckart, 2004).

1.4.3. Mecanismos de posición enunciativa

Los mecanismos de asunción del compromiso enunciativo tienen como función el mantenimiento de la coherencia pragmática. Su objetivo es orientar la interpretación del texto por parte de los destinatarios a partir de la inclusión de unidades lingüísticas que clarifican las diversas evaluaciones (juicios, opiniones, sentimientos) respecto del contenido tematizado en el texto y explicitan las fuentes o responsabilidades de dichas evaluaciones (Bronckart, 2004). Por eso, se vinculan con el establecimiento de la coherencia pragmática o interactiva.

De acuerdo con este modelo, la asunción del compromiso enunciativo (que el ISD conceptualiza a partir de Bajtín, 1984; Genette, 1972 y Ducrot, 1984, 1989) se presenta principalmente en dos dimensiones: la distribución de las voces y las marcas de modalización.

En relación con las voces, se distingue entre el agente productor como instancia responsable que asume lo que se enuncia en el texto, de la figura del textualizador concebida como la "instancia de control general" dado que el agente al producir un texto crea un mundo discursivo cuyas coordenadas y reglas de funcionamiento son distintas de las del mundo ordinario en el que se inscribe el texto (Bronckart, 2004).

Las voces enunciativas se definen como entidades que asumen la responsabilidad de lo que se enuncia: "en la mayoría de los casos es la instancia general de enunciación la que asume

directamente la responsabilidad de decir" (…) Pero, en otros casos, la instancia de enunciación puede poner en escena una o varias voces 'ajenas'" que se clasifican en tres: de personajes, sociales y de autor (Bronckart, 2004: 197).

En segundo lugar, para este modelo, los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa dan cuenta de las evaluaciones que cada una de estas voces formula en relación con el contenido tematizado en el texto.

De este modo, las modalizaciones, que orientan al destinatario en la interpretación del contenido temático, constituyen formas concretas de responsabilización. Se clasifican en lógicas (evaluaciones del contenido temático según su condición de verdad respecto del mundo objetivo); deónticas (evaluaciones del contenido centradas en los valores, opiniones y reglas en uso en el mundo social); apreciativas (evaluaciones del contenido de acuerdo al mundo subjetivo de la voz que genera ese juicio) y pragmáticas (evaluaciones que atribuyen intenciones, razones o capacidades a los agentes responsables de las restantes evaluaciones). Estas modalidades se señalizan a través unidades lingüísticas diversas.

2. Las acciones formativas desde el campo de la didáctica de la lengua

El ISD se interesa por las acciones formativas, específicamente las escolares o formales. En este sentido, también supone la continuación del *interaccionismo social* cuyos referentes principales consideraron que son las intervenciones educativas las que aseguran "la perennidad de lo humano" (Bronckart, 1999).

El ISD, que continúa este paradigma, considera que "el desarrollo de las capacidades de lenguaje es una de las condiciones mayores del desarrollo general de las personas" (Bronckart, 2012: 54). El segundo aspecto del desarrollo humano, después del lenguaje, lo constituye la intervención formativa, especialmente en el marco de la educación formal o escolar.

En este contexto, el sistema formativo es definido como

> …el conjunto de iniciativas deliberadas de intervención en el desarrollo de las personas que a la vez ponen a disposición algunos aspectos de los preconstructos socio-históricos (vertiente instrucción) y proveen de los instrumentos que permiten a cada persona contribuir de manera original a la transformación permanente de esos mismos pre-constructos (vertiente educación) (Bronckart, 1999: 223).

De esta manera, la educación formal es la causa de que la influencia social se atenúe en el curso del desarrollo debido a que en todo entorno humano existen corpus de conocimientos que ya fueron objeto de abstracción y de generalización respecto de los determinismos sociales, accionales y

textuales. Este proceso permite tomar conciencia de los determinismos culturales, evaluarlos, decidir reproducirlos o combatirlos (Bronckart, 2007).

Es a través de las mediaciones formativas

> …que se opera la transmisión de los contratos sociales y es en las mediaciones formativas que se da la modificación eventual de lo que ya existe socialmente, se trate de la continuidad de la evolución de la sociedad o su detención (Bronckart en Riestra, 2002: 9).

En este contexto, los referentes del ISD abogan por un proyecto educativo que se plantee formar personas autónomas capaces de contribuir a la dinámica evolutiva de la especie.

La didáctica de la lengua materna se presenta como la disciplina fundamental en la consecución de este objetivo por el lugar que tienen las acciones verbales y su correlato empírico, los textos, en el desarrollo de las personas.

Como ya expuse, los textos se actualizan en géneros, es decir, formas comunicativas históricamente elaboradas por distintas formaciones sociales que coexisten en el entorno verbal. La escuela transmite esos preconstructos y lo hace intencionalmente, constituyendo una intervención intencional en la persona.

En palabras de Jean-Paul Bronckart:

> Dans cette approche descendante de l'ontogenèse, il se centre en outre de manière privilégiée, sur les pré-construits que constituent les textes commentant les activités humaines et sur les modalités scolaires ou formelles de réalisation des systèmes formateurs, pour aborder le développement des individus sous leur angle épistémique et praxéologique (2005: 152)[9].

El dominio praxeológico refiere al hacer con el lenguaje que involucra a los géneros de texto en tanto modelos de un hacer social. Por su parte, el dominio epistémico consiste en un saber sobre el sistema de la lengua y los textos que se posicionan como apoyo técnico para la enseñanza de la práctica de lenguaje (Bronckart, 2008).

Ahora bien, como se indicó antes, los géneros combinan formas de estructuración heterogéneas por lo cual nunca pueden ser definidos por un conjunto dado de unidades y reglas lingüísticas, estas operaciones y reglas solo existen en niveles infraordenados respecto de la unidad-texto, concretamente los tipos discursivos que conforman los géneros, es decir, las formas lingüísticamente susceptibles de objetivación que dan testimonio de la semantización particular de los mundos discursivos realizada por cada lengua natural (Bronckart, 2004).

---

9 En la aproximación en niveles de análisis descendentes de la ontogénesis humana, [el interaccionismo socio-discursivo] se centra de manera privilegiada en los preconstructos que constituyen los textos que comentan las actividades humanas y en las modalidades escolares o formales de realización de los sistemas formativos, para abordar el desarrollo de los individuos en sus ángulos epistémico y praxeológico" (la traducción es propia).

Como consecuencia, los saberes textualizados devienen objetos de discurso y se someten a determinaciones que dependen del género de texto, como de las propiedades de los mundos discursivos que cada tipo discursivo pone en escena. En la modificación de cada uno de estos parámetros, los objetos de discurso son susceptibles de transformación provocando una modificación de los saberes que semiotizan.

Por eso, son las mediaciones discursivas y textuales las que inciden en el desarrollo de las personas, luego de la transformación del psiquismo sensoriomotriz heredado en un pensamiento consciente fundador de la persona.

En la perspectiva vygotskiana las acciones educativas se dirigen a identificar y aprovechar en los alumnos la *zona de desarrollo próximo*, es decir, el estado del proceso de autoreorganización psíquica en el cual las intervenciones sociales pueden introducir eficazmente nuevos contenidos, y proponer así una reorientación del desarrollo como "la aparición de lo *nuevo*" (*Manifiesto*, 1997; Bronckart, 2012).

Desde este enfoque específico de la orientación interaccionista, que se asume como socio-discursivo, se afirma que es posible intervenir en las prácticas escolares en pos del desarrollo del humano tomando como eje de referencia géneros de textos y tipos discursivos.

La interiorización de las propiedades de los géneros y de los tipos discursivos explica las modalidades de operatividad del pensamiento consciente. Como los tipos discursivos son formas de organización del contenido temático, tienen un estatuto gnoseológico; mientras que los géneros de textos, a los que componen, presentan una dimensión praxeológica debido a que se trata de un hacer comunicativo.

En este sentido, para el ISD, la didáctica debe estar centrada en las prácticas del lenguaje que, tanto en el niño como en el adulto, consisten en una práctica de los diferentes modelos sociales en uso en las formaciones sociales en las que se insertan.

De modo más específico, "la **finalidad general** de la enseñanza de lenguas apunta al dominio **de los géneros**, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa, y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como *apoyo técnico* para esa finalidad global" (Bronckart, 2007a: 158). Como su número es ilimitado, un aspecto clave de la programación didáctica es definir qué géneros serán objetos de enseñanza. Se propone como criterios la representatividad entendida como la elección de ejemplares de las grandes familias de géneros, y la complejidad, es decir, elegir los géneros adaptados al nivel de los estudiantes.

Schneuwly (1994) es quien acuña la noción didáctica de género como *mega herramienta* para referirse a los géneros de textos: "son instrumentos construidos socio-históricamente para realizar las finalidades de la acción comunicativa" (Bronckart, 2004: 65).

Desde esta perspectiva, el conocimiento de los géneros define las acciones verbales posibles debido a que, en términos de Schneuwly, una situación no puede "conocerse como situación de acción verbal de un cierto tipo, sino en la medida en qué género está disponible" (1994: 161).

A partir de esta conceptualización se desarrolla la propuesta de utilización de los géneros textuales para organizar las secuencias didácticas en función de las capacidades discursivo-textuales (orales y escritas) desarrolladas y por desarrollar.

Como lo explican Dolz y Gagnon (2010: 38):

> Mediadores esenciales de la actividad humana, asociados a las esferas de las actividades específicas, los géneros se consideran como herramientas para actuar en situaciones lingüísticas: sus potencialidades de desarrollo se actualizan y se apropian en el uso.

Sobre estos supuestos epistemológicos y metodológicos que concretizan la actividad verbal o lenguaje en géneros de textos y tipos discursivos, el ISD se ocupa de crear dispositivos didácticos (elaboración de modelos didácticos del género, de secuencias didácticas, planificación de consignas).

En este sentido, Bronckart define la secuencia didáctica como "una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas de ese género" (2007: 144).

Por otra parte, Bronckart y Schneuwly distinguen la didáctica de la lengua de otras didácticas específicas debido a que como su objetivo formativo es del orden de las habilidades o saber hacer práctico (comunicar, expresarse oralmente y por escrito, entender e interpretar los discursos de otros), la definición de sus contenidos de enseñanza combina los saberes sabios de las disciplinas científicas de referencia (las ciencias del lenguaje y la psicología), con prácticas orales y escritas, a las que se considera como un saber propiamente dicho y que denominan, con Martinand (1986), "prácticas sociales de referencia" (Bronckart & Schneuwly, 1996).

Por eso Riestra considera que la complejidad del campo de la didáctica de la lengua "se debe a que, si bien tenemos unas referencias epistémicas (que son las disciplinas), necesitamos considerar, además, las prácticas de referencia, que son los géneros de textos o modelos textuales que median las actividades humanas en diferentes contextos histórico−culturales" (2013: 2).

Bronckart & Schneuwly advierten que aunque el concepto de "prácticas sociales de referencia" es fundamental porque permite articular los objetos a enseñar y los objetivos propuestos, las

prácticas sociales de referencia deben ser objeto de una explicación en el campo científico, de lo contrario corren el riesgo de ser sometidas "a la doxa y a la ideología" (Bronckart & Schneuwly, 1996: 71).

Para que los estudiantes entren en contacto con los modelos a adquirir (géneros de textos y tipos discursivos), estos tienen que atravesar un proceso de transposición (Chevallard, 1985) en función de las finalidades sociales y del nivel de competencia de los alumnos, es decir, según lo que puede ser aprendido y evaluado (Bronckart, y Schneuwly, 1996).

La noción de modelo didáctico o modelización articula este enfoque debido a que consiste en la elaboración de un *modelo didáctico* destinado a los docentes y alumnos, que se elabora a partir de la observación de un corpus de textos auténticos. Una vez elaborado dicho modelo, se estipulan los objetivos de enseñanza y comienza el desarrollo de la secuencia didáctica.

Riestra explica que

> …la modelización consiste en discriminar los aspectos composicionales en un género con el objetivo de encontrar las regularidades (…) por lo que esos aspectos encontrados en los distintos niveles de la producción del texto pueden organizarse secuencialmente, de acuerdo con el recorrido didáctico más eficaz, en función de la apropiación del género por los alumnos. No se trata de saber describir géneros, sino de conocerlos (y dominarlos) en su realización como acciones de la actividad de lenguaje (2012: 87 y 88).

Para Dolz y Gagnon

> La elaboración de un modelo didáctico del género (Dolz & Schneuwly, 1998) supone la identificación de las dimensiones enseñables que pueden generar las actividades y las secuencias de enseñanza. La definición de estas dimensiones de manera precisa facilita las posibilidades de su enseñanza. A partir de que los objetos de enseñanza se describen y explicitan, la entrada en la enseñanza se ve facilitada (2010: 510 y 511).

Por último, tanto la didáctica general como la didáctica de una materia escolar se conciben "a la vez como un discurso crítico frente a la "situación de enseñanza", y como un elemento de proposición o de innovación" (Bronckart y Schneuwly, 1996: 61), es decir, como un proceso de crítica a las formas de enseñanza vigentes y de acción que se traduce en propuestas de renovación.

Desde este posicionamiento se afirma que se requieren estudios de las actividades de enseñanza que permitan dar cuenta de las prácticas propuestas porque sin ese saber la renovación pedagógica no es posible. Se llevan a cabo, por lo tanto, investigaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situación escolar de las que, en palabras de Riestra, "surgirán contribuciones esenciales para la colaboración de una teoría del desarrollo humano" (2008: 55).

3. El análisis del trabajo docente

El ISD concibe al trabajo como un tipo de actividad o de práctica propia de la especie humana (Bronckart, 2007a).

La ergonomía o análisis del trabajo estudia el trabajo desde el punto de vista de los trabajadores, teniendo en cuenta los aspectos de la tarea que estos deben cumplir, así como sus representaciones del actuar (Bronckart y et al., 2004).

Para este campo de análisis, la actividad de los trabajadores es considerada un objeto enigmático que estas investigaciones pretenden reconstruir o co-construir con ellos. En este sentido, Bronckart expresa que la ergonomía contemporánea "subraya el desconocimiento generalizado de las características del trabajo real" (2007: 171). Para ello se aplican como métodos de análisis del trabajo, entre otros, la observación y las entrevistas de indagación con los trabajadores.

El análisis del trabajo docente en particular es una corriente de la ergonomía que "pone el acento en las diferencias fundamentales de estatus entre el **trabajo prescripto** y el **trabajo real**" (Bronckart, 2007: 171).

Bronckart historiza las investigaciones sobre la actividad de la enseñanza como trabajo como consecuencia del desarrollo de las didácticas de las disciplinas, en el caso de la didáctica de la lengua materna, su desarrollo es reciente (Bronckart y Schneuwly, 1996).

Riestra explicita que "el análisis, denominado clínico, ergonómico, objeto de estudio de la ergología como disciplina relativamente nueva, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas que son de utilidad para la didáctica" (2010a: 1131).

En este marco, el análisis del trabajo docente se interesa por el trabajo de los enseñantes en clase con el objetivo de indagar la relación de ajuste o desajuste entre el trabajo predefinido en los documentos prefigurativos para la enseñanza de la lengua y el trabajo efectivo (Riestra, 2010a). De este modo, es posible observar cómo los proyectos nuevos se ponen en práctica "en el desarrollo concreto de una lección" (Bronckart, 2007a: 169).

Para ello se analizan distintas dimensiones del trabajo: el trabajo prescripto, el trabajo real y el trabajo representado; y se contemplan documentos prescriptivos, tareas desarrolladas y concepciones de los docentes sobre su trabajo (Bronckart y et al., 2004; Plazaola Giger, 2004; Bronckart y Machado, 2005; Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a).

No obstante, cabe destacar que el conjunto de datos central corresponde a la dimensión del trabajo real "*au niveau de l´activité d´une personne* […] *en un lieu, en un temps*"[10] (Bronckart et al,

[10] "al nivel de la actividad de una persona […] en un lugar, en un tiempo" (la traducción es propia).

2004: 91) que, desde la corriente ergonómica de análisis del trabajo, "*qu´on ne peut définir ce même travail effectif sans prendre en compte l´ensemble des aspects des rapports qu´entretient l´opérateur avec les tâches qu´il est censé accomplir*"[11] (Bronckart et al., 2004: 90). De este modo, el análisis del trabajo efectivamente realizado se articula con las dimensiones del trabajo prescripto y representado.

El trabajo prescripto es el trabajo predefinido en los documentos de las instituciones, en este caso escolares, con el objetivo de planificar, organizar y regular el trabajo a realizar por los trabajadores docentes (Bronckart et. all., 2004; Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a).

Constituye "una representación de lo que debe ser el trabajo *por encima* de su realización efectiva" (Bronckart, 2007a: 171) debido a que lo prescripto es producto de una acción humana consciente, motivada e intencional que provoca representaciones por parte de las personas involucradas.

Los documentos prescriptivos son textos que definen las tareas específicas que deben ser cumplidas, que pre-atribuyen u otorgan esas tareas a categorías particulares de actantes y que enuncian diversos aspectos de las condiciones de realización de las tareas como del control de su eficacia (Bronckart et al., 2004).

El enfoque global del análisis de la morfogénesis o lugar de emergencia del actuar define a los textos prescriptivos por su carácter prefigurativo como textos del entorno previo de la actividad de trabajo que asisten a la realización de una tarea o acción por venir, es decir, presentan una finalidad en el mundo ordinario. Además de la acción en el mundo ordinario o prefiguración, se diferencia, por un lado, la acción en el mundo discursivo o prescripción, es decir, el actuar prescriptivo que se realiza por el propio texto y asume formas más o menos directivas o conminativas (Fillietaz, 2004) y, por otro, el actuar prescrito o a realizarse (Bronckart y Machado, 2005).

El trabajo interpretado se concibe como parte del trabajo de un humano cuyo análisis pone de relieve el punto de vista de los trabajadores sobre su trabajo a partir de sus propias verbalizaciones. Según Riestra

> …el trabajo del docente tiene, como todo trabajo humano, unas representaciones colectivas que lo movilizan que, en muchos casos operan como representaciones sociales inconscientes y constituyen, de este modo, lo que se denomina como el trabajo representado (2010a: 1131).

[11] "no se puede definir este mismo trabajo efectivo sin tener en cuenta todos los aspectos de las relaciones que el operador mantiene con las tareas que se supone que debe realizar" (la traducción es propia).

El trabajo efectivo es el realizado concretamente en un determinado contexto sociohistórico (Riestra, 2010a). En palabras de Bronckart, el trabajo real refiere a "las características efectivas de las diversas tareas realizadas por los trabajadores en una situación concreta" (2007a: 171).

Para el análisis del trabajo docente, el ISD adopta la semántica de la acción de Ricouer (1977) que permite conceptualizar la acción como "una intervención deliberada de un agente humano en el mundo" que, se supone, "tiene un motivo (razón para actuar) (…) una intención (…) y la capacidad física de hacer los gestos requeridos" (Bronckart, 2007a: 171).

Bronckart advierte que

> El motivo, la intención y la capacidad definen la **responsabilidad** de ese humano en el encadenamiento de los fenómenos. Pero estos ingredientes son propiedades *psíquicas* del agente, que no son observables ni identificables como tales, sólo pueden ser inferidos de la acción en curso de realización y, por ello, no pueden tener el estatus de causas previas" (2007a: 173).

Por ende, las acciones no pueden explicarse casualmente, sino ser comprendidas a posteriori.

Por otro lado, el ISD se nutre de la teoría de la actividad de Leontiev (1983), quien se ocupa de las dimensiones colectivas del actuar humano. Se analizan así las formas de interacciones o actividades que constituyen los marcos "que organizan lo esencial de las relaciones entre los individuos singulares y su entorno", desde este enfoque "la actividad es gobernada por motivaciones, finalidades y reglas o normas colectivas y sociales que ejercen un efecto restrictivo sobre los comportamientos de los individuos singulares" (Bronckart, 2007a: 173).

De esta manera se diferencia la *actividad* como la interpretación del actuar de un colectivo organizado, de la *acción* como la interpretación del actuar de una persona singular. Esta distinción proyecta una red de nociones diferentes a utilizar en el análisis (determinantes externos colectivos y motivos del actuar singulares; finalidades de origen colectivo e intenciones o fines singulares; instrumentos disponibles en el entorno social y capacidades o recursos comportamentales singulares) (Bronckart, 2007a).

Si la actividad y la acción se definen como la lectura del actuar, el actuar (o actuar-referente) se define como toda intervención de un humano en el mundo o dato observable, que en contextos económico-sociales específicos puede "constituir un **trabajo** que implica diversos tipos de profesionales y cuya estructura puede ser dividida en **tareas**" (Bronckart, 2007a: 175).

Por su parte, el término neutro actante alude a una persona implicada en el actuar-referente. En el plano interpretativo, se distingue entre actor y agente según si el actante en el curso de un proceso está dotado de capacidades, de motivos o de intenciones, o carece de esas propiedades, respectivamente.

El programa de análisis del trabajo docente del grupo *LAF* (Lenguaje Acción y Formación, Universidad de Ginebra) apunta a la observación de las condiciones de realización de segmentos del actuar en situación de trabajo y de las producciones verbales que refieren a esos segmentos (Bronckart et al., 2004).

El plan general de la investigación contempla distintos conjuntos de datos. El primer conjunto de datos datos lo constituye el trabajo real que, en la red de nociones del ISD, se denomina el actuar-referente. Se observan los comportamientos verbales y no verbales de los docentes-actanes durante el desarrollo de una tarea.

El segundo conjunto de datos se compone de los documentos producidos por las instituciones, es decir, textos institucionales anteriores al actuar que definen las tareas que se deben realizar, que preatibuyen esas tareas a categorías particulares de actantes y que enuncian diversos aspectos de las condiciones de realización de esa tareas.

El tercer conjunto de datos está constituido por los textos de las entrevistas realizadas a los actantes observados antes y después de la realización de su tarea. Esos textos dan cuenta del trabajo evaluado e interpretado por los actantes (Bronckart et al, 2004).

Esta tesis de doctorado se inscribe, de manera global, en la corriente del análisis del trabajo docente debido a que el propósito general es conocer el estado actual de la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales en el nivel secundario, a partir del estudio de las relaciones entre lo que se planifica (trabajo prescripto) y lo que efectivamente se lleva a cabo (trabajo real) (Bronckart et al., 2004; Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a).

3.1. Las consignas de tareas como instrumento de mediación de la tarea

Riestra (2004, 2008, 2010a) aportó a la didáctica de la lengua y al análisis del trabajo docente su investigación sobre las consignas de tareas como instrumento de enseñanza.

Según su perspectiva, los textos orales y escritos que los docentes producen en la interacción de la clase vehiculizan el objeto de enseñanza y constituyen el espacio de interacción en el que se puede aprehender los efectos de las intervenciones de los enseñantes en los alumnos. Esto es así porque las consignas son el instrumento mediador de la actividad de enseñanza.

En este sentido, la autora considera que "la interacción socio-discursiva de las consignas de las clases media las relaciones de trabajo en la enseñanza de la lengua materna" (Riestra, 2010a: 1133). Por eso concibe la consigna de trabajo "cono unidad de análisis que discrimina las acciones de la actividad con sus metas específicas" (Riestra, 2008: 126).

Riestra (2008: 129) expone que las consignas realizan de manera simultánea dos funciones: la comunicativa (instrucción), es decir, la consigna como medio de comunicación entre enseñantes y aprendientes; y la teórica-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales), o sea, la consigna como instrumento que media la realización de la tarea escolar. Configura así dos niveles que se superponen en la consigna (la dinámica de la comunicación y la dinámica de la tarea).

Desde el marco del ISD, esta autora define la consigna como

> …una acción de lenguaje que se produce en el ámbito escolar y que está organizada en el orden del exponer implicado; asimismo tiene, como función específica, la finalidad de guiar las diversas acciones de lenguaje de los alumnos en el proceso cultural de interiorización de las capacidades lingüísticas. (Riestra, 2008: 312).

En este sentido arguye, en una perspectiva vygotskiana, que la consigna organiza la acción que los alumnos internalizan.

La autora advierte que la acción que se propone en la consigna como ejecución, textualizada mediante verbos de acción, direcciona la apropiación conceptual y procedimental por parte de los estudiantes, quienes realizan operaciones para ejecutar la acción expuesta en la consigna. Por eso, no considerar el aspecto psíquico del aprendizaje en la consigna puede implicar que esta pierda su eficacia como enunciado del género de enseñanza de la lengua y como herramienta para alcanzar el mayor desarrollo posible (Riestra, 2008).

El análisis de las consignas puede ofrecer índices del estado de situación de la enseñanza debido a su estatuto de textos que vehiculizan indicaciones/instrucciones de las tareas que deben realizar los estudiantes y que orientan la apropiación procedimental o conceptual de los objetos de enseñanza o "apropiaciones de contenidos y de actitudes".

De este modo, en términos didácticos, la consigna es un texto planificado "para producir efectos diversos en los destinatarios alumnos" (2008: 271), quienes son los interlocutores de los enseñantes. A su vez, la consigna como texto moviliza la producción de otros textos.

En este marco, la consigna es, además de un instrumento mediador de la acción docente en el contexto escolar, un instrumento metodológico de investigación de la interacción sociodiscursiva de la enseñanza (Riestra, 2008).

Concretamente, el análisis de las consignas permite identificar los objetos de enseñanza que circulan en las clases observadas, las tareas escolares asociadas a dichos objetos de enseñanza, las metas específicas de las acciones que los docentes proponen en el marco de la actividad de enseñanza, así como la coherencia entre las tareas y las orientaciones conceptuales relevadas en las consignas y de estas con el enfoque vigente de enseñanza de la lengua.

En efecto, la autora categoriza la distribución de los objetos de enseñanza a partir de la identificación de las tareas escolares (a realizar por el alumno) y las nociones teóricas o saberes referenciales correspondientes a campos disciplinares diversos asociados a esas tareas verbalizadas en las consignas.

Las nociones teóricas son conceptos que se toman en préstamo de disciplinas de referencia para la enseñanza de la *Lengua y la Literatura*. Las nociones didácticas, en cambio, son "formas canonizadas de conceptualizaciones que circulan entre docentes y, por lo general, aparecen en forma de analogía, metáforas o explicaciones ejemplificadas" (Riestra, 2004: 99).

En su investigación, Riestra (2008) distingue entre la consigna estricta y la consigna ampliada o en sentido amplio. La primera es definida como "los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase" (Riestra, 2008: 132), es decir, los segmentos de texto en los que los enseñantes instruyen la/s tarea/s que debe/n realizar los estudiantes y "definen una actividad para guiar la clase" (Bronckart en Riestra, 2008: 22).

La consigna ampliada o en sentido amplio refiere a las reformulaciones de las consignas estrictas que los docentes realizan en la interacción de la clase, son aclaraciones y precisiones que se formulan con posterioridad a la verbalización inicial de la consigna estricta a la que "encuadran y comentan" (Riestra, 2008: 133). En palabras de Bronckart, las consignas en sentido amplio constituyen "el lugar esencial de la *mediación*, organizando los aprendizajes" (Bronckart en Riestra, 2008: 23).

Por lo tanto, la evolución interna de las tareas surge precisamente de la puesta en relación de las consignas estrictas, es decir, la presentación inicial de la tarea a realizar, y de las consignas ampliadas, que enmarcan y comentan la consigan estricta.

En síntesis, el análisis de las consignas de tareas permite observar los comportamientos verbales de los enseñantes en la clase o trabajo real y, por lo tanto, puede ofrecer índices del estado de situación de enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales en el nivel secundario.

4. Conclusiones

El marco epistemológico del ISD, en su preocupación por el desarrollo humano, considera fundamental la problemática didáctica y las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Para esta perspectiva interdisciplinaria, que estudia la formación del pensamiento humano como producto de la actividad de lenguaje, los seres humanos viven y se desarrollan en interacción. Las

conductas humanas, incluidos los textos, son acciones situadas cuyas propiedades son producto de la socialización (Bronckart, 2004, 2012).

En este sentido, el ISD se asume como una prolongación y una variante del movimiento denominado *interaccionismo social* y propone un *interaccionismo socio-discursivo* desde el esquema vygotskiano en articulación con la teoría del signo lingüístico de Saussure y el "intento de realización del programa de Voloshinov" (Bronckart, 2007: 90) debido a que, por un lado, la actividad verbal (o discurso) se analiza según el procedimiento "descendente" del lingüista ruso.

Por otro, la concepción moderna de la noción de género que desarrolla Voloshinov como "formas del enunciado" que dependen de las formas de la interacción discursiva se delimita, en el marco del ISD, como géneros de textos en los que se realiza la actividad verbal.

Desde el enfoque didáctico del ISD, la persona humana se configura en el proceso general de apropiación de los géneros de textos debido a que el agente productor *adopta* y *adapta* el género a la situación comunicativa; por lo tanto, la relación entre los géneros de textos y las actividades se reconstruye (no es biunívoca) (Bronckart, 2004, 2007a).

Según el posicionamiento del ISD, la didáctica como campo de prácticas e investigación permite "seleccionar, adaptar y transponer los elementos científicos útiles" a la enseñanza (Bronckart, 2007a: 225). En la didáctica de la lengua en particular, los objetivos establecen relaciones con disciplinas científicas pero también con prácticas sociales de referencia. Esa especificidad define la complejidad en la construcción de los objetos de enseñanza, es decir, los contenidos que pueden ser enseñados y aprendidos (Chevallard, 1997).

En este marco, la corriente ergonómica del análisis del trabajo docente busca conocer las características del trabajo real de los enseñantes para dar cuenta en qué medida una propuesta didáctica es efectivamente puesta en práctica.

La investigación de Riestra sobre las consignas de tareas se inscribe en esta configuración epistemológica desde el momento en que, como lo expresa Bronckart, "trata sobre un aspecto decisivo del *trabajo real de los enseñantes* como lo es la *formulación y la gestión de las consignas* destinadas a los alumnos" (Bronckart en Riestra, 2008: 22).

Capítulo 5
Metodología

Para estudiar la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario adopté como marco epistemológico general la perspectiva del ISD, cuyas opciones metodológicas, articuladas al enfoque teórico expuesto en el capítulo 4, presenté en este capítulo.

La síntesis epistemológica que supone el ISD al articular los campos de la psicología, la lingüística y la filosofía en su estudio de la actividad verbal y los textos, así como su interés en el actuar formativo y el trabajo docente, deriva en los tipos de análisis propuestos en esta investigación. Como lo expresa Bronckart "toda metodología es también una opción epistemológica" (2007a: 98).

En este sentido, la definición del texto como el correlato empírico de la acción humana determina el enfoque metodológico comprehensivo que articula instrumentos de distintos pensadores de las ciencias humanas/sociales. Por otro lado, el procedimiento descendente de análisis de textos y discursos, adoptado de Voloshinov (2009), se sostiene sobre la base de una hipótesis *jerárquica* de determinación de los procesos verbales de "arriba hacia abajo" (Bronckart, 2007a: 98).

La delimitación de tres conjuntos de datos (siete documentos curriculares, dieciséis entrevistas dirigidas de investigación y dieciséis clases observadas), así como parte de los métodos de análisis utilizados, tienen su origen en el diseño propuesto por Bronckart y el grupo *LAF* (Lenguaje Acción y Formación, Universidad de Ginebra), que se orienta hacia la observación y comprensión de lo que ocurre realmente en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna (Bronckart et al., 2004; Bronckart, 2007a).

Ahora bien, el diseño completo de la investigación de la unidad ginebrina de Didáctica de las Lenguas excede el carácter de este trabajo porque implica un dispositivo que permite la autoconfrontación del trabajador con lo efectivamente hecho (a partir de registros audiovisuales), y el análisis del trabajo interpretado por los actantes, con entrevistas antes y después de la realización de la tarea (Bronckart et al., 2004; Bronckart, 2007a).

En esta investigación se adoptó la técnica de la entrevista dirigida de investigación (Riestra, 2004, 2008) o entrevista basada en un guion (Bulea y Bronckart, 2017) para conocer la interpretación de los docentes acerca del trabajo de enseñanza de la oralidad y los géneros orales antes de la etapa de observaciones de las clases debido a que la finalidad de la investigación no era

intervenir en la programación didáctica, sino conocer el estado actual de la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario.

Por otro lado, de las dos orientaciones de investigación que sistematiza Bronckart (en Riestra, 2008: 21), una centrada en los procesos de aprendizaje puestos en juego en los contextos escolares y otra en las interacciones didácticas que permiten dar cuenta de las características del trabajo real de los enseñantes, esta tesis de doctorado se inscribe en la segunda.

De este modo, del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje (Canelas-Trevisi, 1997, 1999) delimito esta investigación en la enseñanza de la lengua materna, con el objetivo de observar las relaciones de ajuste y desajuste entre la tarea prescripta en los documentos oficiales, su interpretación por parte del docente-actante y la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales efectivamente realizada en una clase.

En el marco de la línea teórica del ISD y de las investigaciones didácticas, adopto de Riestra (2004, 2008, 2010a) el análisis de las consignas de tareas como instrumento metodológico de investigación de la interacción sociodiscursiva de la enseñanza.

Los procedimientos metodológicos utilizados y las técnicas empleadas para recoger los datos que describo en este capítulo se organizan en las tres dimensiones que componen el trabajo humano según las corrientes ergonómicas contemporáneas: el trabajo prescripto que regula las tareas a realizar por los enseñantes, el punto de vista de los docentes de nivel secundario acerca de la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales y las tareas realizadas por esos mismos docentes en su actuar formativo concreto (Bronckart, 2007a).

En los capítulos en los que analizo cada una de estas dimensiones (capítulos 6, 7 y 8) se profundizan los lineamientos metodológicos que presento de manera sistematizada en este capítulo.

1. Objeto de estudio y metodologías

En función de conocer qué géneros de textos orales institucionalizados prescriptos como objetos de enseñanza efectivamente se enseñan en el nivel secundario, cómo y a partir de qué marcos de referencia, delimité tres conjuntos de datos, que corresponden a las tres dimensiones del trabajo docente que investigué:

1) El trabajo prescripto en los documentos que prefiguran las acciones de enseñanza de la lengua materna en general, y de la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales en particular.
2) El trabajo interpretado por los docentes acerca de la enseñanza de la lengua materna en general y, en particular, respecto de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

3) El trabajo efectivo que se realiza en los enunciados producidos por los docentes en el marco de la interacción de la clase, específicamente, los segmentos de textos de las consignas estrictas y de las consignas ampliadas.

Para el ISD, el trabajo es una actividad humana mediatizada por la actividad verbal que se realiza en textos que se inscriben en distintos géneros. Por lo tanto, cada dimensión del trabajo docente se analiza a partir de los textos orales (entrevistas, clases) y escritos (documentos curriculares) como productos empíricos de acciones verbales que "conservan las huellas de las decisiones tomadas por el productor individual en función de la situación de comunicación particular en la que se encuentra" (Bronckart, 2004: 51).

De esta manera, la unidad de análisis general es el texto del documento curricular, la entrevista o la clase, es decir, las producciones verbales finitas asociadas a una única acción verbal (Bronckart, 2004). Los enunciados constituyen la unidad de análisis particular en el sentido que le atribuye Bronckart como segmentos de producciones verbales (2004: 90). Como investigo la enseñanza de la lengua materna, en los textos de las entrevistas y las clases circunscribo el análisis a los enunciados de los enseñantes.

Para el análisis de los tres conjuntos de datos utilicé tres instrumentos metodológicos. Por un lado, el modelo técnico de análisis de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2012), en sus diferentes niveles, según el propósito específico del análisis textual en cada dimensión del trabajo docente.

Por otra parte, la técnica de análisis de contenido comprende los datos como fenómenos simbólicos cuyo contenido es abordado como objeto de análisis de forma directa (Krippendorff, 1990). De este modo, constituye "un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación y tabulación" (Delgaldo y del Villar, 1994: 27).

Por último, las consignas de tareas que los enseñantes verbalizan en la interacción de la clase, aplicadas como instrumento metodológico (Riestra, 2004, 2008, 2010a), identifican los objetos de enseñanza que circularon en las clases observadas.

Presento el detalle de los tres conjuntos de datos analizados, los instrumentos metodológicos empleados y la dimensión del trabajo estudiado, en la siguiente tabla:

Dimensión del trabajo	Textos analizados	Metodología	Aspectos a indagar

Trabajo prescripto	Extractos de siete documentos curriculares	Análisis textual (Bronckart, 2004, 2012). Análisis de contenido (Bronckart, 2007; Krippendorff, 1990).	Características globales de los documentos y de la textualidad Finalidades globales de la enseñanza de la oralidad Significación de la oralidad Marcos de referencia para la enseñanza de la oralidad Contenidos curriculares de oralidad prescriptos
Trabajo representado	Enunciados de los docentes de dieciséis entrevistas de investigación	Análisis textual (Bronckart, 2004, 2012). Análisis de contenido (Krippendorff, 1990).	Concepciones sobre la enseñanza de la lengua oral Concepciones sobre la planificación Concepciones sobre la lengua oral y los géneros
Trabajo efectivamente realizado	Enunciados de los enseñantes de dieciséis clases observadas	Análisis de las consignas (Riestra, 2004, 2008) Análisis textual (Bronckart, 2004, 2012).	Esquema del proyecto de clase. Tareas indicadas en las consignas de enseñanza, nociones teóricas y didácticas y marcos de referencia. Objetos de enseñanza que circularon en las clases. Características discursivas de las consignas. Grado de especificidad técnica en el abordaje de los contenidos. Papel de los docentes.

Tabla I. Características metodológicas de la investigación.

Los dieciséis docentes entrevistados coinciden con las personas observadas, no con el objetivo de buscar correspondencias individuales sino de analizar las relaciones de ajuste y desajuste entre las distintas dimensiones del trabajo docente. En el análisis de los datos se consideró el conjunto de dieciséis entrevistas y de dieciséis clases y solo cuando fue relevante se tuvo en cuenta la correspondencia individual entre entrevistado y observado.

2. El análisis del trabajo prescripto: primer conjunto de datos

La prescripción, según el análisis ergonómico contemporáneo, apunta a la anticipación y al encuadre explícito, por medio del lenguaje, de la actividad de trabajo.

Los documentos prescriptivos son textos que definen las tareas específicas que deben ser cumplidas, que pre-atribuyen u otorgan esas tareas a categorías particulares de actantes y que enuncian diversos aspectos de las condiciones de realización de las tareas como del control de su eficacia (Bronckart y et al., 2004).

2.1. Documentos

El conjunto de datos que corresponde a la dimensión del trabajo prescrito está compuesto de extractos de textos procedentes de siete documentos curriculares (cinco nacionales y dos provinciales), que fueron elaborados desde la recuperación de la democracia en dos contextos históricos distintos (reciente y actual) para regular la enseñanza de la lengua materna en el nivel secundario en Argentina.

De esos siete documentos oficiales, cuatro son los que disponen actualmente los docentes para orientar y organizar la enseñanza de la lengua materna en la provincia de Santa Fe en el nivel secundario (dos nacionales y dos provinciales). Se estudiaron además tres documentos nacionales que regularon la tarea de enseñanza en el marco de la Reforma educativa formalizada en 1993.

Los segmentos de textos analizados de manera específica constan de doscientos noventa y nueve páginas, como se detalla en la siguiente tabla.

Contexto histórico	**Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993)**	**Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006)**
Extractos de documentos	*Fuentes para la Transformación Curricular Lengua* de 1996 (323 páginas, 152 páginas corresponden a la Presentación y a los capítulos del área de *Lengua*).	*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para el Ciclo Básico de 2011 (49 páginas, 11 páginas corresponden a la Presentación y a los bloques de NAP).
	Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica de 1995 (398 páginas, 68 páginas referidas a los textos de presentación y a los contenidos de *Lengua*).	*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para el Ciclo Orientado del año 2012 (21 páginas, 11 páginas corresponden a la Presentación y a los bloques de NAP).
	Contenidos Básicos Comunes de 1997 (85 páginas, 17 páginas referidas a los textos de presentación y a los contenidos de *Lengua*).	*Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de 2014 (725 páginas, 26 páginas referidas a la Fundamentación y al espacio *Lenxwgua y literatura*).
		Núcleos interdisciplinarios de contenidos de 2017 (31 páginas, 14 examinadas).
Total de páginas	806 páginas (237 páginas corresponden a los segmentos analizados)	826 páginas (62 páginas específicamente analizadas)

Tabla II. Documentos curriculares analizados de ambos contextos históricos.

2.2. Tipos de análisis realizados

Para analizar las características globales de los documentos y de la textualidad (géneros de textos, tipos discursivos, secuencias textuales y formas menores de planificación que configuran los documentos) me basé en el nivel de la infraestructura general de la arquitectura textual de Bronckart (2004, 2012). Por su parte, el análisis del grado de explicitación u ocultamiento de la prescripción combinó el nivel el análisis de la planificación textual con el nivel de los mecanismos de responsabilidad enunciativa del modelo técnico del ISD.

El nivel más profundo del modelo del ISD me permitió resumir el plan general de los documentos curriculares e identificar los aspectos de la tarea de enseñanza de la lengua materna y de la oralidad que son explícitamente planteados.

La técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 1990) se aplicó para relevar las finalidades globales de enseñanza del bloque específico de oralidad, su significación y marcos disciplinares de referencia, así como los contenidos curriculares prescriptos.

En el marco de este análisis de contenido, adopté el segundo nivel del milhojas textual del ISD (mecanismos de textualización) con el objetivo de determinar la significación de los objetos de enseñanza del bloque de contenidos específico de oralidad en los siete documentos oficiales analizados.

3. El punto de vista de los docentes sobre su trabajo: segundo conjunto de datos

La verbalización e interpretación de la enseñanza por parte del colectivo docente constituye una dimensión de su trabajo, específicamente, el trabajo representado o interpretado.

En particular, para observar el punto de vista de los enseñantes acerca de su tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales utilicé la técnica de recolección de datos de la entrevista dirigida de investigación (Riestra, 2004, 2008) o entrevista basada en un guion (Bulea y Bronckart, 2017).

Realicé dieciséis entrevistas a docentes en ejercicio que se desempeñan en nueve escuelas de nivel secundario de la ciudad de Rosario.

El cuestionario de la entrevista se organizó en tres ejes temáticos que agrupan trece preguntas abiertas con la finalidad de objetivar los pensamientos de los docentes acerca de su concepción:

1) de la enseñanza de la lengua.
2) de la oralidad y los géneros orales y su enseñanza.
3) de la programación didáctica de los contenidos de oralidad y géneros orales.

3.1. Recolección y transcripción de los datos

Los enseñantes sabían de antemano que la entrevista versaba acerca de un contenido de enseñanza del nivel secundario, pero conocieron las preguntas del cuestionario de forma paulatina una vez iniciada la entrevista. No tuvieron acceso al cuestionario escrito en ningún momento del proceso de investigación.

Casi la totalidad de las entrevistas fue realizada en contexto escolar (la biblioteca, un aula vacía, el aula de clases), en un único caso fue en un bar. Los enseñantes decidían el lugar y momento de realización a partir de conocer su duración (aproximadamente 30 minutos) y el tipo registro que iba a utilizar para el que era importante elegir un ambiente silencioso.

De acuerdo con la extensión de sus respuestas, a las que no se impusieron límites, la duración de las entrevistas oscila entre 20 y 30 minutos.

La información de cada entrevista se registró mecánicamente a través de una grabación en audio que fue desgrabada y transcripta para su análisis.

La transcripción fue realizada con especial cuidado en que la puntuación no alterara el sentido de lo dicho. El producto de cada transcripción es el texto de la entrevista.

3.2. Tipos de análisis realizados

Con el objetivo de conocer las percepciones, opiniones, motivos e intenciones que los docentes tienen sobre la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales y el papel que en ella desempeñan utilicé dos tipos de procedimientos metodológicos. Por un lado, la técnica del análisis de contenido (Krippendorff, 1990) y, por el otro, el modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2012).

A partir del análisis de contenido de los enunciados de los docentes observé su punto de vista sobre los ejes temáticos que organizan el cuestionario de la entrevista, así como de temas que surgieron por su propia iniciativa y se vinculaban con mi objeto de estudio.

Del modelo técnico del ISD utilicé los tres niveles de la arquitectura textual. Para conocer la interpretación de los docentes acerca del "texto oral" me ocupé de relevar los mecanismos de cohesión nominal que recuperan esa unidad-origen introducida en la pregunta 5 del cuestionario (nivel de los mecanismos de textualización).

Para analizar las concepciones que tienen los docentes sobre su papel en los segmentos de la entrevista en los que evocan el desarrollo de la tarea de enseñanza de los géneros orales, primero identifiqué en ellos enunciados inscriptos en el tipo discursivo interactivo (nivel de la infraestructura general) y, segundo, las modalizaciones pragmáticas que son las que expresan las facetas de la responsabilidad enunciativa (nivel de responsabilidad enunciativa). Interpreté el papel

del docente-actante como agente o actor según las categorías de la semántica de la acción que Bronckart (2007) adopta de Ricoeur (1997).

4. La enseñanza de la lengua oral y de los géneros de textos orales: tercer conjunto de datos

El tercer conjunto de datos corresponde al trabajo efectivo o realizado, es decir, lo que sucede realmente en las clases de *Lengua y Literatura* del nivel secundario respecto de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

Para el ISD el trabajo se estructura en tareas, por lo tanto, en el marco del trabajo de enseñanza de la lengua materna, la enseñanza de la oralidad y los géneros orales constituye una tarea que se realiza en el transcurso de una clase. De este modo, se busca conocer lo real del trabajo en una situación concreta (Bronckart, 2007a).

4.1. Recolección y transcripción de los datos

El método para recoger este tercer conjunto de datos fue la observación no participante que desarrolla Woods (1989). En el marco de este enfoque etnográfico, utilicé la técnica de recolección de datos sin intervención del observador propuesta por De Tezanos (1995, 1996), que consiste en registrar mediante la toma de notas manual lo que ocurre en cada clase desde el ingreso de los alumnos y profesores al aula, hasta la finalización de la clase que se marca por el timbre del recreo, es decir, respetando el transcurso de cada clase de forma completa.

En la clase me ubicaba al final del salón, por lo tanto, adopté la técnica de "la mosca en la pared para observar las cosas tal como suceden, naturalmente y con la menor interferencia posible de su presencia" (Woods, 1989: 52).

En función del objeto de estudio y del marco teórico propuesto, en la toma de notas se registraron solo algunas anotaciones sobre actitudes, gestos o acciones de los enseñantes y estudiantes a los fines de enmarcar las interacciones discursivas pero estos datos no forman parte del trabajo interpretativo, sino que este se delimita a los comportamientos verbales de los docentes.

Para asegurar la fidelidad de la toma de notas introduje una variante técnica en este tipo de registro natural: el registro mediante audio a los fines de estabilizar la recuperación de las conductas verbales de los enseñantes, que constituyen el objeto de análisis. Por eso no se utilizó un registro audiovisual. Por otro lado, se tuvo en cuenta la dificultad que ello suponía para la realización del trabajo investigativo debido a los impedimentos institucionales de grabación fílmica de los estudiantes.

Con la finalidad de realizar las observaciones de las clases de nivel secundario, presenté una carta a los directivos de las escuelas en la cual detallaba el objetivo y objeto de la investigación, el espacio curricular y los años en que debía realizar las observaciones. Dicha presentación se realizó en un encuentro presencial y luego los directivos establecían el contacto con los enseñantes y habilitaban mi comunicación inicial con ellos ya sea de forma presencial, en la mayoría de los casos, o por correo electrónico y mensaje de texto, en otros.

Las clases analizadas tienen una duración que varía entre una hora cátedra de 40 minutos y o dos, con un total de 80 minutos. En cada clase observada se respetó el tiempo de cada unidad de trabajo institucional.

Para su análisis, los textos de las clases fueron transformados en registros escritos (las dieciséis clases transcriptas se encuentran en el apéndice 3). En el documento etnográfico de las clases se empleó la simbología de los paréntesis para incorporar estos comportamientos no verbales y puntos suspensivos para señalar pérdida de producción textual.

4.2. Tipos de análisis realizados

Para analizar los textos de las clases identifiqué los enunciados de los enseñantes, en los que realicé tres tipos de análisis.

Por un lado, el análisis de contenido (Bronckart, 2007a) de los enunciados de los docentes me permitió elaborar el esquema de cada clase, identificar el proyecto de clase y observar su mantenimiento, abandono o desvío.

Por otro, el análisis de las consignas (Riestra, 2004, 2008, 2010a) se organizó en dos momentos. En primer lugar, el análisis de las consignas en sentido estricto como segmento de texto que inicia y define la tarea indicada, para identificar los objetos de enseñanza, y las nociones teóricas y didácticas asociadas a la tarea. En segundo lugar, las consignas en sentido amplio, es decir, los enunciados de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto, para determinar la evolución interna de la tarea y precisar el análisis de los objetos de enseñanza que circularon en las clases y, por consiguiente, del trabajo efectivamente realizado respecto de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

Por último, con el objetivo de definir el modo como los docentes llevan a cabo su tarea de enseñanza realicé un análisis textual de los segmentos de textos de las consignas desde el modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2012). Específicamente apliqué el nivel de los mecanismos de textualización para identificar el grado de especificidad técnica con que los docentes realizan su tarea de enseñanza. El relevamiento de los tipos discursivos y las secuencias

textuales que componen los textos de las consignas buscó determinar el tipo de razonamiento que instruye la enseñanza de la oralidad y los géneros orales (teórico, interactivo, mixto) (nivel de la infraestructura general). El examen de los mecanismos de responsabilidad enunciativa me permitió observar el papel que asumieron los docentes en su actuar formativo concreto (agentes o actores).

5. Población

La investigación se llevó a cabo en nueve instituciones educativas de la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe), en las que se realizaron las observaciones a los docentes que previamente habían sido entrevistados. Las enumero a continuación e identifico con una letra:

- Escuela Normal N° 2 'Juan María Gutiérrez' (3 enseñantes) (A).
- Escuela N° 432 'Bernardino Rivadavia' (2 enseñantes) (B).
- EETP Nº 394. Complejo Educativo "Dr. Francisco Gurruchaga" (2 enseñantes) (C).
- Escuela "Goethe" (2 enseñantes) (D).
- Escuela N° 272 "Juan Bautista Alberdi" (2 enseñantes) (E).
- Complejo Educativo Alberdi (1 enseñante) (F).
- EESOPI Nº 8051 "San Francisco de Asís" (1 enseñante) (G).
- Escuela Técnica N° 392 "Juramento de La Bandera" (1 enseñante) (H).
- EESOPI Nº 3105 "Santa Teresita del Niño Jesús" (2 enseñantes) (I).

En la siguiente tabla se identifican las escuelas por su carácter público o privado, el área y zona geográfica en que se ubican y la cantidad de enseñantes que participaron en la investigación en cada una de ellas.

Escuela	Característica	Zona geográfica	Cantidad de docentes participantes
A	Pública	Centro	3
B	Pública	Centro	2
C	Pública	Centro	2
D	Privada	Centro	2
E	Pública	Norte	2
F	Privada	Norte	1
G	Privada	Norte	1
H	Pública	Sur	1
I	Privada	Sur	2

TABLA III. Escuelas observadas en la ciudad de Rosario.

Los dieciséis docentes entrevistados coinciden con los docentes observados, como se muestra en la siguiente tabla (columna 1, número del texto de la entrevista; columna 2, número del texto de la clase observada; columna 3, iniciales de los docentes entrevistados y observados; columnas 4 y 5, identificación de la escuela y sus características, y de los años y ciclos del nivel secundario en los que se delimitó la investigación, respectivamente).

Nº de entrevista	Nº de clase	Docente	Características de la escuela	Años y ciclos del nivel secundario
1	1	E. B.	A Pública-zona centro	1º (ciclo básico)
2	2	G. R.	A Pública-zona centro	2º (ciclo básico)
3	3	V. A.	A Pública-zona centro	3º (ciclo orientado)
4	4	R. L.	B Pública-zona centro	2º (ciclo básico)
5	5	C. B.	B Pública-zona centro	3º (ciclo orientado)
6	6	L. I.	C Pública-zona centro	1º (ciclo básico)
7	7	I. D.	C Pública-zona centro	3º (ciclo orientado)
8	8	A. F.	D Privada-zona centro	1º (ciclo básico)
9	9	L. O.	D Privada-zona centro	3º (ciclo orientado)
10	10	S. P.	E Pública-zona norte	1º (ciclo básico)
11	11	M. R.	E Pública-zona norte	3º (ciclo orientado)
12	12	A. P.	F Privada-zona norte	2º (ciclo básico)
13	13	I. J.	G Privada-zona norte	1º (ciclo básico)
14	14	G. C.	H Pública-zona sur	3º (ciclo orientado)
15	15	G. M.	I Privada-zona norte	2º (ciclo básico)
16	16	C. M.	I Privada-zona sur	3º (ciclo orientado)

TABLA IV. Docentes entrevistados y observados.

4. Conclusiones

Con el objetivo de dar cuenta del estado actual de la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario contemplé documentos prescriptivos, tareas desarrolladas y concepciones de los docentes para saber qué se supone que deben hacer (trabajo prescripto), lo que piensan que realizan o han realizado los docentes (trabajo representado) y lo que efectivamente realizan en sus clases (trabajo real o efectivo).

Me valí para ello de los procedimientos metodológicos de la línea teórica del ISD (Bronckart, 2004, 2007a, 2012) y de las consignas de tareas de Riestra (2004, 2008, 2010a) en el marco del diseño de investigación del análisis del trabajo docente de Bronckart y el grupo *LAF* (Bronckart et al., 2004; Plazaola Giger, 2004; Bronckart y Machado, 2005; Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a).

Capítulo 6

Análisis de los documentos que prefiguran la enseñanza de la oralidad y los géneros orales

El trabajo prescripto es el trabajo predefinido en los documentos de las instituciones, en este caso escolares, con el objetivo de planificar, organizar y regular el trabajo a realizar por los trabajadores docentes (Bronckart et al., 2004; Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a).

En este sentido, las prescripciones se definen como las limitaciones, coerciones o normas explícitamente tematizadas en textos, que son dirigidas a los trabajadores y producidas por una instancia jerárquicamente superior (Berthet y Cru, 2002).

Desde el marco del ISD, esta dimensión del trabajo constituye "una representación de lo que debe ser el trabajo" debido a que lo prescripto es producto de una acción humana consciente, motivada e intencional que provoca representaciones por parte de las personas involucradas (Bronckart, 2007a: 171).

Los documentos prescriptivos, por su parte, son concebidos como preconstructos históricos humanos que organizan las actividades colectivas y que, en su aspecto funcional, constituyen el mecanismo utilizado por el ser humano para acordar sobre contextos, objetivos y modalidades de desarrollo de actividades complejas (Bronckart, 2007a). De esta dimensión del trabajo docente, que prefigura el trabajo por encima de su realización efectiva, dependen los proyectos didácticos, los programas, los manuales, las secuencias didácticas.

En este capítulo examino la dimensión de la actividad del trabajo que fija o predefine la enseñanza de la lengua materna en el nivel secundario en Argentina. Concretamente indago las prescripciones acerca de la tarea de enseñanza de la oralidad[12] y de los géneros orales en siete documentos oficiales nacionales y provinciales (caso Santa Fe) correspondientes a dos contextos históricos: cuando se puso en marcha el proyecto de formación en "lengua oral" en 1993 en el marco de la Ley Federal de Cultura y Educación N° 24.195 y cuando se ratificó su enseñanza con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006.

Los métodos de análisis que utilicé tienen su origen en el diseño propuesto por Bronckart y el grupo *LAF* (Lenguaje Acción y Formación, Universidad de Ginebra) (Bronckart et al., 2004), sistematizado por Bronckart (2007a). En particular, sigo los dos primeros puntos del esquema de análisis de los textos prescriptivos desarrollado por Plazaola Giger (Bronckart et al., 2004): las

[12] Utilizo el término *oralidad*, categoría que historicé en el capítulo 1, porque es la que se asocia de manera directa al concepto de escritura. En el análisis de los documentos oficiales me refiero a la noción específica que en ellos se utiliza para indicar el objeto de enseñanza prescripto.

características globales de los documentos oficiales y las características globales de la textualidad. En su análisis apliqué dos procedimientos: por un lado, el análisis textual que se basa en el modelo de la arquitectura textual de Bronckart (2004, 2012), y por otro, el análisis de contenido (Bronckart, 2007a; Krippendorff, 1990).

Con respecto a las características globales de los documentos, examiné el género movilizado expresa o implícitamente, la organización global del documento, la fuente de la prescripción, la finalidad interacccional específica.

En relación con las características globales de la textualidad, relevé, primero, los tipos discursivos, las secuencias textuales y formas menores de planificación que configuran los documentos. Segundo, el grado de explicitación u ocultamiento de la prescripción, así como los procedimientos lingüístico-discursivos utilizados en esa explicitación u ocultamiento. Tercero, resumí los temas abordados y a partir de esa síntesis, elaboré una clasificación *ad hoc* que distingue cuatro categorías temáticas en función de las finalidades de esta investigación que, a su vez, mantienen una línea de continuidad con otras investigaciones del trabajo docente (Bronckart et al., 2004; Bronckart, 2007a).

El análisis textual y de contenido de las finalidades globales de enseñanza del bloque específico de oralidad, su significación y marcos disciplinares de referencia, así como los contenidos curriculares prescriptos, permite examinar qué se supone que debería suceder en relación con la tarea de enseñanza de los géneros orales de acuerdo con los textos oficiales que regulan la enseñanza de la lengua materna en la provincia de Santa Fe.

Las conclusiones del capítulo serán retomadas en el capítulo final con el objetivo de articular esta dimensión del trabajo docente con el trabajo tal como es concebido por los enseñantes entrevistados y el trabajo realizado por esos mismos docentes en las clases observadas.

El capítulo remite en pocos pasajes al apéndice Nº 1, que incluye un análisis detallado de algunos datos que aquí expongo de manera resumida.

1. Aspectos teórico-metodológicos

1.1. El conjunto de datos analizados

El conjunto de textos prefigurativos que analicé está compuesto por cinco documentos curriculares nacionales y dos provinciales. Con detenimiento estudié los capítulos correspondientes al espacio curricular *Lengua y Literatura* y los segmentos de dichos capítulos en los que se regula de manera específica la enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

Presento en la tabla I los documentos nacionales elaborados en el contexto de la Reforma educativa de 1993 para regular la enseñanza de la lengua materna en la Educación General Básica y en la Educación Polimodal.

Alcance	Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993)
Documentos nacionales	*Fuentes para la Transformación Curricular Lengua* de 1996 (323 páginas, 152 páginas corresponden a la Presentación y a los capítulos del área de *Lengua*).
	Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica de 1995 (398 páginas, 68 páginas referidas a los textos de presentación y a los contenidos de *Lengua*).
	Contenidos Básicos Comunes de 1997 (85 páginas, 17 páginas referidas a los textos de presentación y a los contenidos de *Lengua*).
Total de páginas	806 páginas (237 páginas corresponden a los segmentos analizados)

Tabla I. Documentos nacionales de los años 90'.

En el caso específico de la provincia de Santa Fe, actualmente los enseñantes disponen de cuatro documentos que regulan la enseñanza de la lengua materna en el nivel secundario: dos nacionales (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, Ciclo básico, 2011 y *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, Ciclo orientado, 2012) y dos jurisdiccionales (*Diseño curricular para la educación secundaria orientada*, 2014 y *Núcleos interdisciplinarios de contenidos*, 2017a). Presento esta información en en la tabla II.

Alcance	Documentos curriculares de Santa Fe
Documentos nacionales	*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para el Ciclo Básico de 2011 (49 páginas, 11 páginas corresponden a la Presentación y a los bloques de NAP).
	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Ciclo Orientado del año 2012 (21 páginas, 11 páginas corresponden a la Presentación y a los bloques de NAP).
Documentos provinciales	*Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de 2014 (725 páginas, 26 páginas referidas a la Fundamentación y al espacio *Lenxwgua y literatura*).
	Núcleos interdisciplinarios de contenidos de 2017 (31 páginas, 14 examinadas).
Total de páginas	826 páginas (62 páginas examinadas)

Tabla II. Documentos curriculares nacionales y provinciales (Santa Fe) actualmente vigentes.

1.2. Métodos, unidades y categorías de análisis

En este capítulo analicé los documentos oficiales de dos contextos históricos que regularon y regulan la enseñanza de la lengua materna en el nivel secundario.

La unidad de análisis general es el documento prescriptivo y la unidad de análisis particular, los enunciados de los segmentos de textos que refieren específicamente a los contenidos del bloque "Lengua oral" (contexto de la Reforma de 1993) o del eje "En relación con la comprensión y la producción oral" (contexto posterior a 2006). No obstante, en el análisis consideré segmentos de presentación de los documentos prescriptivos seleccionados, así como el capítulo específico del espacio curricular *Lengua y Literatura* a los fines de inscribir en ese marco general el abordaje de los contenidos de oralidad y géneros orales.

Para examinar las características globales de los documentos en los que se encuentran los segmentos de textos seleccionados consideré: 1) el tipo de acción o de actividad de lenguaje de la que el documento es producto; 2) las condiciones y el lugar de su difusión (tipo de soporte) y 3) su configuración global. Para resolver las dos primeras cuestiones tuve en cuenta la institución que editó el documento y sus autores; la finalidad atribuida al documento y los destinatarios que supone, los lugares de difusión y si son accesibles para los destinatarios. Para la tercera cuestión procedí a un análisis del documento tendiente a relevar su título y, de manera inicial, el género que el texto moviliza, su extensión y estructuración, las modalidades de interacción entre los segmentos de textos y los elementos paratextuales. El análisis de sus características globales (Plazaola Giger, 2004) permite definir el uso previsto al que están destinados oficialmente los documentos curriculares en el mundo ordinario, en términos de Bronckart (2004).

Por su parte, en función de identificar las características globales de la textualidad consideré, primero, el género movilizado expresa o implícitamente y las propiedades discursivas globales de los segmentos de textos estudiados: los tipos discursivos que comportan y cómo se articulan, así como las formas de planificación secuencial que se registran. Segundo, las modalidades de exhibición del carácter eventualmente prescriptivo o conminativo de los documentos. Tercero, analicé el contenido referencial de esos segmentos de textos a los fines de identificar cómo se presenta anticipadamente la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

Para las dos primeras cuestiones, me basé en dos niveles del modelo de la arquitectura textual de Bronckart (2004, 2012). Por un lado, relevé las unidades lingüísticas que identifican las operaciones constitutivas de los tipos discursivos y que marcan las secuencias textuales que planifican el contenido temático (nivel de la infraestructura general del texto).

Por otro, el grado de explicitación u ocultamiento de la prescripción o el grado de conminación de los documentos (Fillietaz, 2004) se desprende del análisis de la planificación textual,

particularmente de los tipos discursivos en los que se integra la cohesión verbal (Bronckart, 2012)[13] y que permiten determinar las formas verbales de la prescripción; así como de las secuencias textuales movilizadas y del análisis de las relaciones predicativas o modalizaciones que determinan los gestos de autoridad fuertes o neutralizados (con o sin modalización), en particular, la ocurrencia de modalizaciones deónticas (nivel de la responsabilidad enunciativa) (Bronckart, 2004, 2012).

En relación con este punto, tuve en cuenta que el estatus prescriptivo de los discursos procedimentales asume formas más o menos conminativas (Fillietaz, 2004). En este sentido, las proposiciones en infinitivo se diferencian de las formas imperativas porque se consideran formas relativamente atenuadas de actos normativos. Por su parte, la presencia de modalizaciones deónticas opera como refuerzo de la finalidad práctica de asistir a una tarea. Entre las formas prescriptivas indirectas este autor incluye el uso del futuro simple, oraciones atributivas asertivas, proposiciones asertivas dirigidas a los destinatarios de la prescripción y nominalizaciones que permiten rastrear en su constitución los predicados de los que derivan. Se realiza para ello un análisis clásico de los ítems lexicales que codifican los procesos. De esta manera, pude observar la prescripción en el mundo discursivo, en términos de Bronckart (2004)[14].

Para la tercera cuestión, primero adopté el nivel más profundo del modelo del ISD que está constituido, además de por los tipos discursivos y las secuencias textuales, por el plan general del texto, que "puede ser codificado en un *resumen*" (Bronckart, 2004: 76). Para identificar los aspectos de la enseñanza de la lengua materna y de la oralidad que son explícitamente planteados en los documentos oficiales resumí los segmentos de presentación del espacio curricular *Lengua y literatura* y los referidos al bloque de contenidos específico de oralidad.

Segundo, apliqué el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) para dar cuenta de cómo se anticipa en los documentos oficiales la tarea de enseñanza de la oralidad en relación con cuatro categorías temáticas que elaboré *ad hoc*: las finalidades globales de enseñanza del bloque específico de oralidad, su significación como objeto de enseñanza y los marcos disciplinares de referencia, así como los contenidos curriculares prescriptos.

Para conocer la significación que asumen en los textos oficiales los objetos de enseñanza del bloque específico de oralidad combiné la técnica de análisis de contenido con el segundo nivel de

---

13 En el modelo original de la arquitectura textual, los mecanismos de cohesión verbal se inscribían en los mecanismos de textualización (Bronckart, 2004). En la reconfiguración del modelo forman parte de la infraestructura textual (Bronckart, 2012: 40-41).

14 Para Bronckart (2004), la actividad verbal, por su naturaleza semiótica, es creadora de mundos virtuales (o mundos discursivos) que son sistemas de coordenadas formales, distintos de los sistemas de coordenadas de los mundos en los que se desarrollan las acciones de los agentes humanos (o mundo ordinario).

análisis del modelo de la arquitectura textual del ISD (mecanismos de textualización). Concretamente, con los mecanismos de cohesión nominal que "explicitan las relaciones de solidaridad que existen entre argumentos que comparten una o varias propiedades referenciales" y se presentan organizados en series o cadenas anafóricas (Bronckart, 2004: 166). El relevamiento de las cadenas anafóricas permite visualizar el sentido que sustentan los documentos curriculares respecto de los contenidos de enseñanza prescriptos.

2. Breve historia del proyecto de enseñanza de la oralidad y los géneros orales

A partir de 1993 comenzó en Argentina un proceso de transformación curricular de carácter federal que alcanzó a todos los niveles educativos, en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195, que dispuso que el Ministerio de Cultura y Educación aprobara contenidos básicos comunes para todo el país. En el contexto de esa reforma se elaboraron documentos nacionales y provinciales de acceso público que estaban destinados a organizar y regular la enseñanza.

La estructura del sistema educativo estaba organizada en educación inicial (obligatoria para niños de 5 años), educación general básica (obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años) y educación polimodal (de 3 años de duración). De esta manera, se prefiguraban diez años de enseñanza obligatoria y tres años de educación no obligatoria, correspondientes estos últimos a la educación polimodal.

Cada nivel tenía propósitos específicos, en el caso de la educación polimodal, el artículo 16 dispuso, entre otros objetivos, "preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna", "profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica", "desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo", "desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social" y "favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores".

En el marco de la Ley Federal de Educación, el proyecto de enseñanza de la lengua materna se organizó desde un enfoque comunicativo o pedagogía del texto que incluyó un bloque de contenidos denominado 'Lengua oral' (Educación General Básica) y "Lengua oral y escrita" (Educación Polimodal) en el que se prescribían, entre otros contenidos, géneros de textos orales "institucionalizados" (Bronckart, 2004), como el debate, la entrevista, la exposición oral.

Para la puesta en marcha de este proyecto educativo se consultó a especialistas de las ciencias del lenguaje y la literatura quienes, a la hora de formular sus propuestas de enseñanza, tuvieron en cuenta el aporte de colegas de todo el país. Este trabajo colectivo se volcó en el texto ministerial denominado *Fuentes para la transformación curricular* (1996), de circulación impresa, uno de cuyos 8 tomos es específico de *Lengua*.

En el primer nivel de especificación curricular, los equipos encargados de seleccionar y organizar los contenidos básicos comunes se basaron en las *Fuentes para la transformación curricular*. Fruto de ese proceso son los documentos curriculares *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995) y, por otro, *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación Polimodal (1997).

En el mismo periodo, en el segundo nivel de especificación curricular, las jurisdicciones provinciales propusieron proyectos de enseñanza acordes a los lineamientos nacionales, que fueron sistematizados en distintos documentos curriculares.

En diciembre de 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promulgó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que modificó la estructura del sistema educativo en tres niveles educativos obligatorios: inicial (4 y 5 años), primario (7 años) y secundario (5 años). La extensión de la obligatoriedad escolar desde los 4 años hasta la finalización de la educación secundaria proyectó una estructura unificada en todo el país "que asegure su ordenamiento y cohesión". Esta organización se mantiene en la actualidad.

Desde este marco regulatorio, la enseñanza secundaria, última instancia obligatoria de la educación formal, mantiene líneas de continuidad con el proyecto educativo iniciado en los años 90 ´ debido a que el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional estableció como finalidad "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios", en consonancia con los propósitos de la Reforma de 1993 que expuse anteriormente.

En particular, el inciso d) del artículo 30, correspondiente al capítulo IV Educación secundaria, explicita como uno de los objetivos del nivel "desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera".

Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional, en el artículo 85, inciso a) se determinó la definición de "estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria".

En ese marco, entre los años 2004 y 2012 se elaboraron los documentos *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para los tres niveles educativos obligatorios, trabajo que implicó consultas regionales,

discusiones y acuerdos federales a los fines de definir un conjunto de saberes de base común considerados relevantes, centrales y significativos para que los estudiantes de todo el país puedan integrarse plenamente en la sociedad.

La educación secundaria se organizó en dos ciclos (artículo 31, capítulo IV):

1. el ciclo básico, común a todas las orientaciones y de dos o tres años de duración según la jurisdicción.
2. el ciclo orientado, con carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo; de tres años de duración, o de cuatro en las ofertas de modalidad Técnico Profesional o Artística.

Esta composición del nivel secundario determinó la elaboración de dos documentos curriculares que reflejan los núcleos de aprendizajes prioritarios:

1. los NAP para 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria (2011).
2. los NAP para el Campo de la Formación General en el Ciclo Orientado (2012).

En ambos documentos se incluyó un eje de saberes de "comprensión y producción oral" (ciclo básico) y "comprensión y producción de textos orales" (ciclo orientado).

La adhesión de las jurisdicciones a la Ley de Educación Nacional (2006) y a los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del nivel (2011, 2012) comprendió, en el caso de la provincia de Santa Fe, un proceso de consulta a los distintos actores del sistema educativo que culminó en 2014 con la implementación del *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (Resolución 2630/14). Uno de los bloques de contenidos del espacio curricular *Lengua y Literatura* es "En relación con la compresión y la producción oral".

Por otro lado, se presentaron en julio de 2017 *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* que prescriben "un modo de abordar la enseñanza" para los niveles primario y secundario desde un enfoque colectivo e interdisciplinario que involucra a la institucional escolar, sus equipos directivos, docentes y estudiantes. Entre los documentos provinciales se incluyó el texto de desarrollo curricular *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* Lengua y literatura (2017a), en el cual la oralidad fue definida como objeto de enseñanza, del mismo modo que la escritura.

3. Características globales de los documentos oficiales: su uso previsto en el mundo ordinario

Para describir las características globales del conjunto de documentos oficiales que analicé, luego de una primera observación general de cada documento, me limité a analizar los segmentos referidos a la enseñanza de *Lengua y la Literatura*, con especial énfasis en los apartados que regulan la enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

Organicé el análisis de los documentos en función de su fecha de publicación y de su rol en el proceso de definición curricular. Por eso, distinguí los textos oficiales de la Reforma educativa de 1993, de los de la Ley de Educación Nacional de 2006. A su vez, en el contexto reciente diferencié los documentos nacionales de los provinciales (Santa Fe).

3.1. Documentos oficiales de la Reforma educativa de 1993

El conjunto de textos oficiales producidos en el contexto de la Reforma educativa de los años 90´ constituye una red jerárquicamente organizada que se corresponde con etapas sucesivas de un proyecto educativo que concentra acciones de una pluralidad de agentes con una finalidad común: renovar el sistema educativo argentino.

El documento *Fuentes para la transformación curricular Lengua* del año 1996 fue publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación como parte de la colección *Fuentes para la transformación curricular*, que incluyó 7 tomos más (5 de otras áreas, uno específico del Nivel Inicial y un tomo de Consulta a la sociedad).

Desde el punto de vista del uso al cual estaba destinado, dicho documento oficial -de 323 páginas de extensión y de circulación impresa- se constituyó como la fuente del proceso de especificación curricular que se puso en marcha a partir de la promulgación de la Ley Federal de Cultura y Educación (1993), concretamente en función de la elaboración de los CBC -el primer nivel de especificación curricular-. Fue también material de consulta para los docentes y equipos técnicos a cargo de la adecuación de los diseños curriculares jurisdiccionales -segundo nivel de especificación curricular-.

Por su parte, el texto *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (febrero de 1995) reguló las finalidades de la enseñanza, así como la selección y organización de los contenidos básicos comunes en los tres ciclos de la EGB, de los que me interesa el 3º ciclo debido a que los años octavo y noveno se corresponden con primero y segundo del actual nivel secundario.

El último documento nacional de la reforma de los años 90’ que analicé, los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación Polimodal, cuenta con distintas versiones (octubre de 1995, noviembre de 1996 y la definitiva de febrero de 1997). Su versión definitiva, virtual y de acceso público, predefine los contenidos para la educación polimodal y articula sus objetivos con los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995), nivel educativo que se busca consolidar y profundizar.

En la tabla III sintetizo las características globales de estos tres documentos oficiales[15]: la finalidad o uso al que estaba destinado cada documento; su estructura compositiva general; la estructura material del capítulo específico del espacio curricular *Lengua y Literatura*; el autor empírico de carácter institucional que figura en la tapa de los documentos; sus destinatarios; el alcance del documento (nacional o provincial); el tipo de soporte (impreso o virtual) que determina su acceso y la extensión del documento, en general y de los segmentos de *Lengua y Literatura* y del bloque de contenidos de oralidad, en particular.

Reforma educativa de 1993			
Características globales de los documentos oficiales	***Fuentes para la transformación curricular Lengua* (1996)**	***Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (1995)**	***Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal* (1997)**
Finalidad práctica o uso al que está destinado	Orientar la elaboración de los CBC	Presentar el marco institucional y dar inicio formal a la puesta en marcha de los CBC para la EGB	Regular los contenidos básicos comunes para el nivel polimodal
Estructura compositiva del documento curricular	1.Presentación a cargo de la Ministra de Educación 2.Capítulos de los especialistas consultados (3 por área)	1.Discurso de apertura del Ministro de Cultura y Educación 2.Introducción a los CBC 3.CBC para la EGB (8 capítulos) 4.Anexos	1.Nómina de autoridades 2.Presentación de los CBC para la Educación Polimodal 3.Equipo técnico 4.Acuerdo macro para la Educación Polimodal 5.CBC para el Polimodal (10 capítulos). Un capítulo de *Lengua y Literatura* 6.Contenidos actitudinales generales para la Educación Polimodal 7.Participantes en Seminarios y Reuniones de trabajo

[15] El análisis completo de cada documento oficial se encuentra en el apéndice Nº 1 (“Análisis de los datos”).

Estructura compositiva del capítulo de *Lengua y Literatura*	1.Carátula 2.Sumario 3.Cuerpo del capítulo (introducción y apartados) 4.Bibliografía 5.Anexo	1. Introducción 2. Organización de los CBC de Lengua para la EGB 3. Bloques de Lengua para la EGB (7 bloques). El Bloque Nº 1 es "Lengua oral" y se compone de una *Síntesis explicativa y* las expectativas de logros al finalizar la Educación General Básica 4. Propuesta de alcance de los CBC por bloque y por ciclo de la EGB 5. Documentación de base del capítulo	1. Introducción 2. Organización de los CBC de Lengua para la Educación Polimodal 3. Bloques de Lengua para la Educación Polimodal. El Bloque Nº 1 es "Lengua oral y escrita" y se compone de una *Síntesis explicativa*, de las expectativas de logros al finalizar la Educación Polimodal y de una propuesta de alcance de los contenidos 4. Documentación de base del capítulo
Autor empírico institucional	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Destinatarios	Equipos técnicos Docentes	Docentes	Docentes
Alcance	Nacional	Nacional	Nacional
Tipo de soporte	Impreso	Impreso	Digital
Extensión del documento	323 páginas	398 páginas	85 páginas
Extensión de los segmentos de *Lengua y Literatura*	152 páginas	68 páginas	17 páginas
Extensión de los segmentos específicos de oralidad	9 páginas (3 páginas por especialista de las Ciencias del lenguaje consultada (Ofelia Kovacci, Elvira Narvaja de Arnoux y Magdalena Viramonte de Ávalos)).	5 páginas	2 páginas y media

Tabla III. Características globales de los documentos nacionales de la Reforma de 1993.

3.2. Documentos oficiales de la Ley Nacional de Educación

Los documentos *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para los ciclos básico y orientado del nivel secundario fueron elaborados en el marco del proyecto de renovación educativa que proyectó la Ley de Educación Nacional (2006). Ambos textos oficiales, de acceso público en formato virtual, prefiguraron el actuar docente desde una misma instancia de agentividad (el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

El documento jurisdiccional *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* fue publicado en 2014 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe, en el

marco del proceso de renovación del nivel secundario que se produjo como consecuencia de la promulgación de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 en 2006. Configura como sus destinatarios directos a los enseñantes desde el momento que se concibe "como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes" (2014: 10).

Por último, el documento de desarrollo curricular *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura, digital y de acceso público, fue elaborado por la Secretaría de Educación y la Dirección provincial de Desarrollo curricular y Relaciones académicas de la provincia de Santa Fe (2017a) para los niveles primario y secundario.

Dicho documento se inscribe en el programa de enseñanza y evaluación impulsado por el Ministerio de Educación de la provincia santafesina, que propone "repensar los modos de planificar y organizar el tiempo escolar" y define los NIC como "un modo no convencional de pensar el curriculum", concretamente, como un currículum integrado y no centrado en asignaturas, cuyo diseño, puesta en acción y evaluación se realiza desde una perspectiva interdisciplinaria de saberes a ser enseñados (científicos, artísticos, tecnológicos, culturales)" (*Núcleos de aprendizajes interdisciplinarios. Propuestas de enseñanza y evaluación*, 2017b: 4 y 5).

En este marco, el documento *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura (2017a) contribuye a prefigurar una propuesta interdisciplinaria y colectiva de enseñanza y evaluación por parte de los equipos directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias de Santa Fe.

En la tabla IV sistematizo las características globales de los documentos oficiales que actualmente regulan el trabajo de los docentes en la provincia de Santa Fe[16]: la finalidad o uso al que estaba destinado cada documento; su estructura compositiva general; la estructura material del capítulo específico del espacio curricular *Lengua y Literatura*; el autor empírico de carácter institucional que figura en la tapa de los documentos; sus destinatarios; el alcance del documento (nacional o provincial); el tipo de soporte (impreso o virtual) que determina su acceso y la extensión del documento, en general y de los segmentos de *Lengua y Literatura* y del eje de saberes de oralidad, en particular.

Ley de Educación Nacional de 2006				
Características globales de los documentos oficiales	**NAP Ciclo básico (2011)**	**NAP Ciclo orientado (2012)**	**Diseño Curricular Santa Fe (2014)**	**NIC (2017a)**

16 El análisis completo de cada documento oficial se encuentra en el apéndice Nº 1 ("Análisis de los datos").

Finalidad práctica o uso al que está destinado	Organizar la enseñanza de la lengua	Organizar la enseñanza de la lengua y la literatura	Construir colectivamente el currículm	Orientar la elaboración de NIC desde la asignatura *Lengua y Literatura*
Estructura compositiva del documento curricular	1.Presentación del Ministro de Educación de la Nación 2.Introducción 3.Propósitos 4.NAP de Lengua organizados en ejes. El primer eje es "En relación con la comprensión y la producción oral"	1.Presentación del Ministro de Educación de la Nación 2.Introducción 3.Propósitos 4.NAP de Lengua y Literatura organizados en ejes. El primer eje es "Comprensión y la producción de textos orales"	1.Fundamentación general de la propuesta curricular 2.Espacios curriculares del ciclo básico 3.Espacios curriculares y orientaciones del ciclo orientado	1.Índice 2.Nómina de autoridades 3.Marco epistemológico disciplinar de Lengua y Literatura 4.Recursos literarios por NIC 5.Propuestas de trabajo 6.Bibliografía
Estructura compositiva del capítulo de *Lengua y Literatura*	-	-	1.Fundamentación 2.Consideraciones metodológicas 3.Contenidos organizados por años y ejes En el ciclo orientado se incluye un punto sobre la "Articulación de las orientaciones"	1.Índice 2.Marco epistemológico disciplinar de Lengua y Literatura 3.Recursos literarios por NIC 4.Propuestas de trabajo 5.Bibliografía
Autor empírico institucional	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación	Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe	Dirección provincial de Desarrollo curricular y Relaciones académicas de la provincia de Santa Fe
Destinatarios	Docentes	Docentes	Docentes	Directivos Docentes
Alcance	Nacional	Nacional	Provincial	Provincial
Tipo de soporte	Digital	Digital	Digital	Digital
Extensión del documento	49 páginas	21 páginas	725 páginas	31 páginas
Extensión de los segmentos de *Lengua y Literatura*	11 páginas	11 páginas	26 páginas	31 páginas
Extensión de los segmentos específicos de oralidad	5 paginas	4 páginas	2 paginas y media (1 y media del Ciclo básico y 1 del Ciclo orientado)	4 páginas

Tabla IV. Características globales de los documentos nacionales y provinciales (Santa Fe).

A modo de resumen, los documentos analizados presentan características globales semejantes. En todos ellos se establece a nivel paratextual (tapa y contratapa) una relación fuerte entre los

parámetros de la situación de acción verbal y su representación textual y se configura un gesto de autoridad desde el cual se prefigura la enseñanza de la lengua materna.

Por otra parte, los documentos oficiales, sin distinción respecto de su/s finalidades/s prácticas y destinatarios específicos, presentan una estructura material compleja que se compone de textos de presentación o fundamentación y capítulos en los que se expone el programa de enseñanza.

En efecto, los documentos nacionales incluyen textos de presentación (discurso de apertura o carta a los docentes) a cargo de la instancia de agentividad con mayor jerarquía institucional (los ministros de educación, quienes firman dichos documentos) y/o textos de introducción del proyecto curricular en general. Los textos provinciales se inician con una fundamentación de la propuesta educativa global o del espacio curricular. A su vez, en todos los documentos oficiales identifiqué capítulos en los cuales se detallan de forma regular los propósitos y los contenidos de enseñanza organizados por espacio curricular.

Como advierten Bronckart y Machado (2004), esta estructura composicional de los documentos curriculares no es aleatoria sino que obedece a la finalidad práctica o uso al que cada documento está destinado, como a la orientación dialógica que tienen respecto de sus destinatarios. Los siete documentos curriculares que analicé se inscriben en un movimiento de renovación educativa derivados de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 (2006). En ese marco, asisten a los docentes en la realización del trabajo de enseñanza de la lengua materna.

Se singularizan, en el conjunto normativo estudiado, por un lado, el documento nacional *Fuentes para la transformación curricular* (1996) debido a que se constituyó como referencia para la elaboración de los documentos prescriptivos que regulan el trabajo de los docentes; por lo tanto, sus destinatarios principales fueron los equipos técnicos que elaboraron los contenidos básicos comunes para la Educación General Básica y la Educación Polimodal.

Dicha finalidad se relaciona con su particular composición: la programación de la enseñanza se expuso en capítulos a cargo de especialistas de las Ciencias del lenguaje que no solo presentaron los contenidos curriculares prescriptos, sino que fundamentaron teórica y metodológicamente sus propuestas. Además, abordaron temáticas ausentes en otros documentos oficiales, como la formación docente, la evaluación y los problemas de la enseñanza. Su estatus como material bibliográfico de referencia se visibiliza en su inclusión en la documentación de base tanto de los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica, como para la Educación Polimodal.

Por otro, el texto oficial *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para los ciclos básico y orientado (2011, 2012) no incluye en su estructura material un espacio de "Fundamentación" o "Introducción" del espacio curricular y la mayoría de las orientaciones metodológicas se enuncian en nota al pie.

Por su parte, el documento jurisdiccional *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* de Santa Fe (2014) combina en más de 700 páginas segmentos de fundamentación epistemológica y consideraciones metodológicas con la enunciación de los propósitos y de los contenidos prescriptos. En la *Fundamentación* del Diseño curricular, como en la del espacio curricular *Lengua y Literatura*, se expone un posicionamiento epistemológico-didáctico-político preciso que busca asistir a la toma de posicionamiento por parte de los docentes como constructores del currículum.

Finalmente, los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura (2017a) detallan el marco epistemológico del espacio curricular *Lengua y Literatura* y prescriben propuestas de trabajo en el marco del enfoque colectivo e interdisciplinario que la provincia de Santa Fe dispuso para la educación primaria y secundaria.

4. Las características globales de la textualidad: la prescripción en el mundo discursivo

Para determinar las particularidades discursivas y lingüísticas que asume la prescripción en los documentos oficiales que analizo, distinguí en el análisis los textos de presentación/introducción/ fundamentación (4.1), de los capítulos (4.2.), de acuerdo con la estructura material de los documentos oficiales que sistematicé en el punto anterior.

4.1. Cómo se presentan las prescripciones en los textos de presentación/introducción/ fundamentación

En relación con los textos de presentación/introducción/fundamentación, su estatus genérico es coincidente con los resultados de otras investigaciones sobre el trabajo prescripto en los cuales el documento oficial general, que presenta una estructura material compleja compuesta de otros textos, se inscribe en el género circular política-administrativa y los segmentos específicos de presentación de esos documentos movilizan otro géneros (Bronckart y Machado, 2005).

En efecto, los documentos oficiales se inician con cartas dirigidas a los docentes o con discursos de apertura de sesiones, en ambos casos de parte del Ministro de Educación. En este sentido, los documentos oficiales de la provincia de Santa Fe se distinguen en el conjunto normativo analizado porque los segmentos de presentación de la propuesta de enseñanza emulan capítulos del género académico-científico monografía. Así, el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de la provincia de Santa Fe (2014) se introduce a partir de una *Fundamentación* de tipo epistémico-

didáctico-político y los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura (2017a) exponen el marco disciplinar del espacio curricular.

4.1.1. Tipos discursivos

En el plano discursivo, en los documentos que presentan o introducen la prescripción, el plan general del texto oscila entre los tipos discursivos teórico, interactivo y mixto interactivo-teórico debido a que, por un lado, el contenido temático del mundo discursivo creado se interpreta de acuerdo con los criterios de validez del mundo común y, por otro, las instancias de agentividad son autónomas o están implicadas (parcial o totalmente) respecto de los parámetros físicos de la acción verbal en la que se produce el texto (agente productor, interlocutor y situación de ambos en el espacio-tiempo de la interacción).

En los segmentos textuales que cito a continuación marqué en negrita las unidades lingüísticas con valor discriminativo del tipo discursivo interactivo (presencia de unidades que remiten a las instancias de la interacción verbal y de formas no declarativas) y se subrayan las del discurso teórico (ausencia de frases no declarativas y de unidades que remitan a los protagonistas de la interacción o al espacio-tiempo de la producción).

Tuve en cuenta el empleo del tiempo presente con valor genérico en los discursos teóricos, así como unidades parcialmente discriminativas de este tipo discursivo tales como la ocurrencia de organizadores lógicos. En el caso del tipo interactivo, consideré que como los segmentos analizados son monólogos (turno de palabra continuado) algunas de sus unidades distintivas están ausentes o son pocos frecuentes (oraciones no declarativas y pronombres deícticos de segunda persona). El tipo mixto interactivo-teórico presenta de modo simultáneo unidades lingüísticas de ambos tipos.

En el "Discurso de apertura" de las *Fuentes para la Transformación Curricular* (1996) se configura un agente no implicado con los parámetros de la acción verbal en curso. Esto es así porque pese a la firma del autor empírico a nivel paratextual (Ministro de Cultura y Educación de la Nación), la voz que asume la responsabilidad enunciativa es la de un expositor neutral que se refleja en la ausencia de unidades deícticas que remitan a los agentes de la interacción. Sin embargo, estas unidades lingüísticas del tipo teórico se combinan con formas verbales de futuro simple que refieren al tiempo de la interacción y corresponden al tipo interactivo. Se conforma, así, un tipo mixto.

> La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* presenta una parte importante de los resultados de esas consultas.
> Los primeros volúmenes recogen los aportes de especialistas de más de veinte disciplinas, que fueron definidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación como columnas vertebrales para la selección de los contenidos (…).

> Pero, además de ser utilizados como fuentes para la selección y organización de los CBC, los planteos y sugerencias que se recogen en esta colección contienen precisiones, comentarios, orientaciones pedagógicas-didácticas, reflexiones y bibliografía, que **serán** de gran utilidad a lo largo de todo el proceso de transformación curricular que establece la Ley 24.195 (…).
> Muchos equipos de trabajo, constituidos por docentes al frente de aula, directores, supervisores, etc., desearían conocer con más detalle los aportes que **realizaron** académicos, profesores, jóvenes, familias, empresarios, investigadores, organizaciones no gubernamentales, que se publican en esta colección. **Contrastarán** sus ideas con las de ellos. **Podrán ampliar** su espectro de bibliografía a consultar. A todos ellos, también, **van destinados** los volúmenes de *Fuentes para la Transformación Curricular* (7 y 8).

En cambio, el texto *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995) se singulariza porque la "Presentación" se configura en un tipo interactivo debido a que registré diversas unidades lingüísticas que refieren a los parámetros de la situación material de producción: el agente productor, el tiempo de la interacción y los destinatarios *(hoy estamos*).

> **Sras. y Sres. Ministros**:
> **Deseo** que **hagamos** de esta Asamblea un homenaje a la democracia, porque ella nos permite una permanente búsqueda superadora.
> **Hoy estamos** concluyendo una etapa que **se inició** en los primeros días de recuperación de la vida ciudadana, cuando **se convocó** al Congreso Pedagógico Nacional y **se trazaron** con sus conclusiones los primeros bosquejos de lo que sería la reforma educativa argentina.
> Ello **nos permitió** recorrer un largo camino de aprendizaje, que incluyó el **conocernos** (15).

En los *Contenidos Básicos Comunes de Lengua y Literatura* para la Educación Polimodal (1997), no identifiqué en la *Introducción* unidades que remitan a los parámetros físicos de la acción verbal de la que depende. Por el contrario, se privilegian las formas impersonales que omiten el agente en los distintos eventos que se expresan. Su tipo dominante es el teórico.

> Como lo afirma la Ley Federal de Educación, la competencia lingüística y comunicativa "favorece la autonomía intelectual, el desarrollo de las capacidades necesarias, tanto para insertarse en el mundo laboral como para proseguir estudios superiores".
> Los CBC de Lengua para la EGB proponen el perfeccionamiento de la lengua oral y el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura, de acuerdo con un enfoque que integra la reflexión sobre los hechos del lenguaje a la producción de los alumnos y las alumnas (1997: 1).

Por su parte, en los segmentos de presentación e introducción de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para los ciclos básico y orientado del nivel secundario (2011, 2012), también reconocí como dominantes tipos discursivos del orden del *exponer* (mixto interactivo-teórico y teórico). Así, en la carta dirigida a los docentes, el tipo mayor es el interactivo-teórico debido a que registré pronombres personales de segunda persona del plural que manifiestan implicación de las instancias de agentividad en relación con los destinatarios (*ustedes*), además de la distribución de verbos en tiempo presente del modo indicativo con valor deíctico de simultaneidad (*queremos*) y posterioridad en las formas de futuro simple (*podrá*), todas unidades discriminativas del discurso interactivo. Relevé, por otro lado, marcadores lógico-argumentativos (*en este sentido*), ausencia de formas no

declarativas y el tiempo presente con valor genérico que introduce situaciones estables (*establece*), propiedades del discurso teórico.

> **Estimados docentes**:
>
> Nuevamente el Ministerio Nacional **acerca** a todos los docentes los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) en un conjunto de publicaciones que compila los acuerdos establecidos para la enseñanza en el Nivel Inicial y en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana de los niveles Primario y Secundario.
> Tal como **ustedes saben**, estos Núcleos son el fruto de un largo proceso de construcción federal y expresan, junto con muchas otras políticas y acciones, la voluntad colectiva de generar igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de la Argentina. En este sentido, los NAP plasman los saberes que como sociedad **consideramos** claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo tal como el que **queremos**.
> (…) Por todo ello, esta publicación **convoca** a la enseñanza. **Sabemos** que el currículo de nuestro país se fortalece con estos acuerdos federales, pero que estas definiciones no bastan. En la cotidianidad de cada escuela y con el aporte constructivo y creativo de maestras, maestros, profesoras y profesores, este conjunto de saberes **podrá** transmitirse con sentido y aportar un valor significativo a la trayectoria escolar de cada estudiante singular haciendo posible la plena vigencia del derecho de todos a una educación igualitaria.
>
> Un cordial saludo,
>
> **Prof. Alberto E. Sileoni Ministro de Educación**
> (Ciclo básico, 2011: 7).

En el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de la provincia de Santa Fe (2014), la "Fundamentación general de la propuesta curricular", así como la "Fundamentación" y las "Consideraciones metodológicas" del espacio curricular *Lengua y Literatura* configuran un exponer parcialmente autónomo respecto de los parámetros físicos de la acción verbal en curso. De este modo, pese a que en la "Fundamentación general de la propuesta curricular" se hace referencia al rol docente, definido en otro tramo como destinatario del texto oficial, no se registran unidades lingüísticas que refieran en forma de deícticos al autor empírico ni a su destinatario. Tampoco al lugar y al tiempo de la interacción. Por otro lado, los verbos en presente del modo indicativo asumen un valor genérico (*resulta*), desde el que se caracteriza el rol del docente.

> Por otro lado, resulta claro que el rol docente está muy lejos de ser un asunto relacionado exclusivamente con lo cognitivo, está atravesado profundamente por elementos socio-afectivos y comunicacionales que exigen la recomposición de la subjetividad para poder avanzar en la distribución del conocimiento y en el mandato de inclusión. Al enseñar, el docente se compromete con un entramado vincular acompañando a los estudiantes en el aprendizaje de la autonomía, la solidaridad, la apropiación de saberes y herramientas para trazar cursos de acción que les permitan encontrar o hacer algo de su interés favoreciendo de ese modo sus trayectorias escolares (2014: 12).

Por último, en el segmento introductorio de los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura (2017a) se expone el marco epistemológico del espacio curricular desde un tipo discursivo teórico:

> Esta asignatura se focaliza en un objeto de estudio particular que remite a una condición humana, a un modo de ser, de estar y de interactuar social e individualmente. Las prácticas del lenguaje –sus modalidades y formas de circulación así como los gestos y silencios que también lo constituyen- atraviesan a todos los campos disciplinares curriculares o no, escolares o no, niveles y modalidades educativas así como a la vida de todos y de cada docente y de cada estudiante (2017a. 4).

En general, no se registran frases no declarativas y las que se identificaron presentan un estatus retórico ("*En los comienzos de la organización nacional, cuando se dirimía un proyecto de país a través de la educación y Argentina se abrió a la inmigración, particularmente europea, la pregunta de la clase dirigente era "¿qué es educar argentinamente?*", 2017a: 4). Por otro lado, hay escasas referencias a los protagonistas ("**Avanzaremos** con algunas precisiones") y al tiempo de la situación de acción en curso con valores de anterioridad ("Desde hace varios años nos encontramos con Lengua y Literatura ") y posterioridad ("Este último enfoque es particularmente considerado en esta propuesta para los NIC que se desarrollará más adelante"). La mayor recurrencia se inscribe en el presente gnómico, propio del discurso teórico.

4.1.2. Secuencias textuales y formas menores de planificación temática

En relación con la planificación del contenido temático de los textos de presentación/ introducción/fundamentación consideré, por un lado, que en el modelo de la arquitectura textual del ISD (nivel de la infraestructura textual) la planificación secuencial depende de los tipos discursivos en los que se insertan las secuencias textuales (Bronckart, 2004).

Por otro, que según este enfoque existen segmentos de textos que no se organizan en secuencias sino en otras formas menores de planificación. En el caso del orden del *exponer*, se registran objetos de discurso neutros cuyas propiedades se presentan en segmentos expositivos que asumen distintas formas de esquematización, propias de "la *lógica natural* (definición, enumeración, enunciado de reglas, cadena causal, etc.)" (Bronckart, 2004: 147).

En los documentos analizados, los tipos discursivos identificados (teórico, interactivo y mixto interactivo-teórico) se articulan principalmente con esquematizaciones y, en menor medida con guiones o *scripts* (forma de planificación del orden del *contar*). Por ejemplo, en el siguiente segmento de las *Fuentes para la transformación curricular*, el tipo teórico se combina con segmentos que definen los contenidos básicos comunes.

> En efecto, los CBC constituyen el eslabón fundamental del primer nivel de especificación curricular, el que corresponde a los acuerdos nacionales. Son un punto de llegada, pero son también un punto de partida para una nueva etapa en el mejoramiento de la calidad y la promoción de la equidad, la eficiencia y la participación en la educación argentina (1996: 9).

En los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del ciclo básico, la "Introducción" comienza con un guion que historiza el proceso de renovación que condujo a su elaboración:

> En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional y las veinticuatro Jurisdicciones iniciaron un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. En un contexto de profunda desigualdad educativa, con un Sistema Educativo Nacional fragmentado y heterogéneo, se asumió el compromiso de "desarrollar una política orientada a dar unidad al Sistema" a través de la identificación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).
> Desde entonces se sostiene un trabajo cuyo objetivo es garantizar condiciones de igualdad educativa "construyendo unidad sin uniformidad y rescatando la función pública de la escuela", de manera que "todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial (Ciclo orientado, 2012: 6).

Sin embargo, la mayor parte de ese documento responde a las formas menores del orden del *exponer*, como se ilustra en el siguiente segmento en el que se define el sentido de los núcleos de aprendizajes prioritarios:

> Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (Ciclo básico, 2011: 10).

Por su parte, la "Fundamentación" del espacio curricular *Lengua y Literatura* del *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (2014) de ambos ciclos también planifica su contenido en la articulación del tipo discursivo teórico con esquematizaciones y guiones pero, debido a su condición de fundamentación, se registran segmentos de secuencialidad argumentativa. El ejemplo que incluyo a continuación estructura la fase de hipótesis o afirmación de partida del prototipo argumentativo a partir de la forma de esquematización lógica causal:

> Porque se entiende que la educación es una de las responsabilidades insoslayables del Estado, el Gobierno de Santa Fe ha diseñado una política educativa sobre los postulados éticos que fundamentan su proyecto (2014: 10).

Asimismo, las "Consideraciones metodológicas" de *Lengua y Literatura* de este documento jurisdiccional configuran un tipo discursivo teórico pero articulado no solo con esquematizaciones sino también con segmentos que configuran una secuencia prescriptiva *diferente* (Bronckart, 2004) o no canónica porque esta no se realiza con formas verbales en imperativo o infinitivo sino a partir de la ocurrencia de relaciones predicativas modalizadas deónticamente:

> .
> Respecto de la comprensión y producción oral, le corresponde a todo el sistema educativo proporcionar las herramientas necesarias para lograr mejores niveles de alfabetización. En el área Lengua y Literatura, la selección de muestras y ejemplos de lo que se expresa **debería** ser tomada del campo disciplinar propio o de

> problemáticas de la cultura y el arte. Las muestras de conversaciones, discusiones o debates se pueden obtener de programas de televisión, radio, algún sitio de internet adecuado (2014: 25).

El despliegue de formas diversas de planificación temática (esquematizaciones guiones, secuencias argumentativa y prescriptiva) de los segmentos de fundamentación del diseño curricular vigente en Santa Fe se vincula con el género académico-científico monografía en los que dichos segmentos se inscriben.

De modo semejante, los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura de esa provincia (2017a) combinan el tipo discursivo teórico con esquematizaciones y fases de los prototipos secuenciales explicativo y argumentativo debido a que se explica y fundamenta el enfoque de la asignatura *Lengua y Literatura*:

> En las disciplinas involucradas en el campo de interés de este área, y entre ellas, se producen entrecruzamientos epistémicos, teóricos y metodológicos y, por ello, articulaciones y polémicas. No se desconocen, por ejemplo, las discusiones en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como procesos psicológicos y cognitivos en los que los fenómenos intersubjetivos están presentes. También se reconoce la discusión acerca de la especificidad o no de la didáctica de la Lengua, por una parte, y, por otra, la de la Literatura, o la consideración de un solo objeto a enseñar- Lengua y Literatura- que es la postura que aquí se asume (2017a: 5).

En este segmento primero se exponen los cruces epistémicos, teóricos y metodológicos de las disciplinas de referencia del espacio curricular Lengua y la Literatura. Segundo, se toma posición respecto de una didáctica unificada de las áreas Lengua y Literatura.

4.1.3. Grado de explicitación u ocultamiento de las prescripciones

En general, en los textos oficiales estudiados las unidades lingüísticas identificadas no configuran una prescripción o conminación directa sino indirecta, en términos de Fillietaz (2004). A modo de ejemplo, en el siguiente segmento de los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica se busca hacer actuar al destinatario pero sin recurrir a formas imperativas, unidades lingüísticas que caracterizan al prototipo secuencial prescriptivo. Por el contrario, la prescripción indirecta se realiza, entre otras modalidades, en oraciones afirmativas en la forma del futuro simple (destacado en negrita).

> Todos nosotros tenemos en nuestros oídos, en nuestros escritorios, en nuestras escuelas, las expresiones de los miles de actores que participaron y sabemos de los otros miles que esperan ansiosos el momento de la enriquecedora intervención.
> Ello ha sido, es y **será posible** porque cada día mejoramos nuestra capacidad de escucharnos, de dialogar, de admitir las razones de los demás y replantear las propias.
> Por eso, **esta propuesta se hará realidad en todas las aulas** (*Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica*,* 1995: 18).

En la tabla V presento segmentos de textos en los que se identifican las regularidades observadas en cuanto a los modos de atenuar los actos normativos y configurar así una prescripción mayormente indirecta (subrayado) en los siete documentos oficiales que estudio. Las modalidades de exhibición directas, de menor ocurrencia, se destacaron en negrita.

Documento oficial	**Segmento de texto (Presentación/Fundamentación)**	**Modalidades de prescripción directas e indirectas**
Ley Federal de Cultura y Educación de 1993		
Fuentes para la Transformación Curricular (1996)	En esta nueva etapa cabe ahora proceder a la adecuación o elaboración de los diseños curriculares a nivel de cada jurisdicción educativa, es decir, de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esta adecuación y elaboración constituye el *segundo nivel de especificación curricular.* La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* constituirá, sin duda, un adecuado material de consulta para el trabajo de los docentes y equipos técnicos que lo lleven adelante (8).	Proposiciones asertivas dirigidas a los destinatarios de la prescripción Uso del futuro simple
Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995)	Enseñar el lenguaje es enseñar el uso personal y social, la manipulación, creación y recreación por parte de los usuarios y usuarias de un sistema, cuyos fundamentos y principios éstos necesitan conocer sólidamente (30).	Oraciones atributivas asertivas
Contenidos Básicos Comunes de Lengua y Literatura para el Nivel Polimodal (1997)	Los estudiantes del Nivel Polimodal **deben** ampliar sus competencias lingüísticas y comunicativas para desenvolverse con soltura en ámbitos culturales y sociales que excedan su contexto inmediato. En este nivel, el conocimiento y la práctica de los procesos de producción discursiva se hacen más complejos, se amplia el universo de los textos disciplinares y literarios y se intensifica la práctica de la palabra pública. La curiosidad general y el espíritu polémico **deberán** encauzarse hacia la confrontación argumentativa de las ideas, la reflexión sobre las formas de manipulación comunicativa y la búsqueda de un estilo personal de desempeño comunicativo oral y escrito.	Modalizaciones deónticas (*deber*) Nominalizaciones (*La práctica de*)
Ley de Educación Nacional de 2006		
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2011, 2012)	Será central promover contextos ricos y variados de apropiación de esos saberes prioritarios. Al mismo tiempo, las prácticas de enseñanza **deberán** orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas (Ciclo básico, 2011: 11).	Oración atributiva en futuro Modalizaciones deónticas (*deber*)
Diseño curricular para la educación secundaria orientada (2014)	En relación con la enseñanza de la producción de textos, será importante que se planifiquen diversos tipos de propuestas didácticas lo que permitirá el trabajo en función de diferentes objetivos de aprendizaje (2014: 24).	Oración atributiva en futuro

Núcleos interdisciplinarios de contenidos de Lengua y Literatura de Santa Fe (2017a)	Definir a la oralidad y a la escritura como objeto de enseñanza supone hacer objeto de enseñanza a las prácticas sociales del lenguaje. Para esto se **deben** formular como contenidos fundamentales los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor (2017a: 7).	Modalizaciones deónticas (*deber*)

Tabla V. Modalidades de prescripción de los textos de presentación/introducción/fundamentación en los documentos oficiales.

En síntesis, los segmentos de textos de presentación/introducción/fundamentación que componen los documentos curriculares analizados no se enuncian lingüísticamente como prescripción, por lo que no realizan un macro-acto directivo o conminativo explícito. Sin embargo, en todos ellos se registran enunciados que asumen un valor indirectamente conminativo.

Esta prescripción indirecta es coincidente con la planificación de los documentos que combina tipos discursivos del orden del *exponer* con esquematizaciones, guiones, secuencias explicativas y argumentativas, así como segmentos inscriptos en una secuencia prescriptiva no prototípica o "*diferente*, en la medida que presenta las características lingüísticas propias del discurso teórico que la engloba (empleo del tiempo PR)" (Bronckart, 2004: 151).

4.2. Cómo se presentan las prescripciones en los capítulos

Con respecto a los capítulos que prescriben la enseñanza de la *Lengua y la Literatura* en los documentos estudiados, su estatuto genérico es diferente en los dos contextos históricos. Así, en la Reforma de los años 90', los capítulos y bloques combinan características de textos académico-científicos como la monografía con el género circular-administrativa. En cambio, en los documentos oficiales vigentes, los segmentos que presentan los ejes o bloques de contenidos se inscriben más claramente en el género circular-administrativa, del mismo modo que los textos de presentación/introducción/fundamentación.

4.2.1. Tipos discursivos

El tipo discursivo que predomina en los capítulos es el teórico debido a que, por un lado, su contenido temático se interpreta de acuerdo con los criterios de validez del mundo común y, por otro, no se registran unidades lingüísticas que refieran a los participantes de la acción verbal en curso, ni al lugar o tiempo de la interacción (subrayé las unidades lingüísticas discriminativas).

El capítulo escrito por Ofelia Kovacci en las *Fuentes para la transformación curricular Lengua* (1996) presenta mayormente la voz de un expositor neutral que introduce distintas voces

secundarias a los fines de desarrollar el marco teórico referencial de los contenidos de enseñanza y de las metodologías propuestas, sin referirse a un interlocutor ni al espacio-tiempo de la situación de acción:

> Vygotski (1992) caracteriza la lengua oral frente a la escrita en los niños. La primera parece ligada fundamentalmente al entrono y la situación, está motivada por necesidades o deseos que impulsan a solicitar respuestas o explicaciones, a efectuar pedidos u otras acciones semejantes (Austin, 1982; Searle, 1969) ("Lengua oral y lengua escrita", 1996: 112).

Se recuperan autores de la Psicología y la Filosofía del lenguaje, como Vygotski, Austin y Searle.

Las ocurrencias en las que la voz neutral del expositor da lugar a la voz del autor empírico (uso de la primera personal del singular o plural) coinciden con aquellos segmentos en los que se toma posición acerca del recorte temático del capítulo, como en la "Introducción" en la que se delimita el aporte que se realizará a la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes ("Entre los fenómenos lingüísticos me referiré centralmente a la gramática como base de su conocimiento, comprensión y producciones", 1996: 107). Por lo tanto, estos enunciados de discursos interactivos monologados se insertan en el tipo teórico dominante.

Por otro lado, en la *Síntesis explicativa* del Bloque 1 "Lengua oral" de los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995) no se registran unidades deícticas personales. El uso de la categoría tiempo se inscribe en el plano del discurso debido a que la formas verbales en presente del modo indicativo asumen un valor genérico que caracteriza de manera estable el objeto de enseñanza (*constituye*):

> Este bloque está referido al estudio de la lengua oral, tanto en sus procesos de comprensión como de producción.
> El alumno y la alumna ingresan a la escuela con un desempeño en la lengua oral coloquial y familiar que depende de sus condiciones personales y del contexto social y cultural, y que la escuela debe desarrollar y enriquecer, incorporando paulatinamente la lengua estándar y, dentro de ella, los registros más formales.
> La lengua no constituye un código homogéneo, presenta una serie de variaciones regionales, sociales, generacionales, de género, y registros, formales o informales, según la situación comunicativa en que se inscriba. Corresponde a la escuela favorecer la comprensión y valoración de esas diferencias (1995: 30).

Los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación Polimodal (1997) tampoco refieren deícticamente a las instancias agentivas, sino que se prefieren formulaciones conceptuales de modo impersonal que refieren a sujetos no animados ("El estudio de la literatura en la Educación Polimodal profundiza la diferenciación de los géneros literarios y la relación entre el texto literario, su contexto histórico y el movimiento estético al que pertenece", 1997: 2).

En los bloques de saberes prioritarios "En relación con la comprensión y la producción oral" y "En relación con la comprensión y la producción de textos orales" (ciclos básico y orientado,

respectivamente) de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011, 2012) se identifican muy pocos enunciados con verbo conjugado. La mayor ocurrencia se concentra en los tres párrafos que introducen la Presentación de los NAP correspondientes al espacio curricular *Lengua* (ciclo básico) y *Lengua y Literatura* (ciclo orientado), cuyas formas verbales en modo indicativo refieren a la instancia de interacción con valores de anterioridad ("Como **quedó** expresado en el Documento aprobado por Resolución N° 225/04 del CFCyE"), simultaneidad ("Se **presentan** los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Lengua para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria") y posterioridad ("Durante el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, la escuela **ofrecerá** situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas").

En el resto del documento, los verbos conjugados en presente del modo indicativo asumen un valor genérico debido a que caracterizan una situación de enseñanza estable. Esta característica es común a los segmentos que forman parte del cuerpo del documento como a los que se inscriben en las notas al pie:

> Cada uno de los NAP de este eje supone distinguir lo que entienden y no entienden y solicitar información adicional (aclaraciones y ampliaciones); utilizar un repertorio léxico acorde al tema; reconocer y emplear expresiones lingüísticas que permitan manifestar opiniones, acuerdos y desacuerdos, como también, cambiar de tema, justificar las afirmaciones realizadas y reflexionar, en colaboración con el docente y sus pares, acerca del proceso llevado a cabo (Ciclo básico, 2011: 18).

> [6] Se sugiere retomar y profundizar los saberes propuestos en el eje Comprensión y producción oral de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el 2°/3° año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Nota al pie, Ciclo orientado, 2012: 20).

El *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (2014) también enuncia los contenidos curriculares a partir de nombres de acción y pocas ocurrencias de verbos conjugados en formas pasivas que ocultan al agente del evento:

> **Contenidos**
> *TERCER AÑO*
> Se propone trabajar los contenidos de estos ejes a través de distintos espacios de reflexión, a partir de los desafíos y problemas que generan las prácticas del lenguaje, y de actividades de sistematización de los conceptos abordados:
> *En Relación con la comprensión y producción oral*
> Práctica del lenguaje oral a través de conversaciones formales. Ejercicio de escucha, el valor de las palabras, su pronunciación correcta, los silencios, los recursos paralingüísticos. Producción y escucha de entrevistas. Búsqueda de información acerca del entrevistado y del tema por abordar. Organización previa en escritos de los conocimientos adquiridos. Formulación de las preguntas y su relación con los propósitos de la entrevista y sus temas. Uso y reconocimiento de las estrategias discursivas más adecuadas para preguntar y repreguntar. Transcripción y edición de la entrevista (Ciclo orientado, 2014: 125).

Por su parte, en los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura de Santa Fe (2017a), se exponen las propuestas de trabajo de modo impersonal ("Se presenta una propuesta de

trabajo por NIC. Se proyecta elaborar otras propuestas relacionadas con el área en función de las ya presentes en cada NIC" (2017a:26)). De esta manera, a diferencia de los segmentos de presentación, en estos segmentos no registré referencias deícticas al agente productor y a los destinatarios de la prescripción.

4.2.2. Secuencias textuales y formas menores de planificación temática

El contenido temático de los capítulos de *Lengua y Literatura* se organiza de manera diferenciada en los documentos de la Reforma educativa de 1993 y los textos oficiales correspondientes a la Ley de Educación Nacional de 2006. Esto es así porque en los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica y para la Educación Polimodal (1995, 1997 respectivamente) se incluyó en los bloques "Lengua oral" (EGB) y "Lengua oral y escrita" (Polimodal) una *Síntesis explicativa* que encabeza la explicitación de las expectativas de logros y los contenidos conceptuales y procedimentales prescriptos.

En la *Síntesis explicativa* de los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995), el tipo teórico se combina principalmente con la fase de resolución de la secuencia explicativa cuya actualización se deriva del título del apartado. A su vez, en la explicación acerca de qué significa la enseñanza de la lengua oral relevé formas menores de planificación; en particular, enumeraciones ("la conversación, la exposición, la argumentación, la entrevista, el debate"), así como enunciados inscriptos en una secuencia prescriptiva no prototípica o *diferente* por la ocurrencia de oraciones atributivas asertivas ("**Es fundamental**, por lo tanto, a lo largo de los tres ciclos de la EGB, el desarrollo creciente de formas de intercambio oral") y de modalizaciones deónticas ("la escuela **debe** desarrollar y enriquecer, incorporando paulatinamente la lengua estándar y, dentro de ella, los registros más formales").

En cambio, los segmentos de textos que exponen las expectativas de logro y los contenidos conceptuales y procedimentales de esos mismos documentos se estructuran únicamente en una secuencia prescriptiva no canónica por la alta ocurrencia de formas en infinito y nominalizaciones:

> Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes estarán en condiciones de:
> **-Comprender** y **producir** discursos orales coherentes, adecuados, precisos e informados acerca de temas y problemas vinculados con las distintas disciplinas y con la vida personal y social, reconociendo sus finalidades y las situaciones de comunicación en que tienen lugar (…).
>
> Propuesta de alcance de los contenidos
> Conceptuales
> **Interacción** oral. Protocolo y restricciones discursivas de la conversación polémica. Debate, asamblea, entrevista, encuesta, reunión de trabajo (…).
>
> Procedimentales
> **Elaboración, expresión, justificación, evaluación, confrontación** e **intercambio** de opiniones.

Exposición oral ante un auditorio (CBC para el Nivel Polimodal, 1997: 3 y 4).

El contenido temático de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011, 2012) también se organiza en una secuencia prescriptiva *diferente* debido a que los propósitos específicos de esos saberes prioritarios se enuncian a partir de nominalizaciones que prescriben la acción por venir:

LENGUA Y LITERATURA

Durante el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

- La **participación** asidua en espacios de debate que propicien interacciones orales genuinas sobre temas de la cultura, la vida ciudadana, experiencias personales y de estudio, tanto en el aula, como en ámbitos sociales más amplios: jornadas, foros y seminarios institucionales, entre otros.
- El **abordaje** de producciones orales y/o escritas de los pueblos indígenas que habiliten diálogos interculturales.
- El **reconocimiento** de la diversidad lingüística y cultural en el marco del respeto por la alteridad y las identidades" (Ciclo orientado, 2012: 13).

A su vez, cada NAP, que se presenta primero con un nombre de acción, despliega las tareas que tienen que realizar los alumnos en oraciones con verbos en infinitivo, unidad lingüística característica del prototipo prescriptivo (Bronckart, 2004):

La **producción** de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general, elaborados en pequeños grupos y/o de manera individual. Esto supone:

-En la exposición, con la colaboración del docente y a partir de la lectura de distintos textos, **realizar** la selección, análisis y contrastación de distintas perspectivas; **ordenar**, **jerarquizar** la información y **seleccionar** los recursos propios de la exposición (definiciones, ejemplos, comparaciones, reformulación de ideas, recapitulaciones, entre otros); **tener** en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre) y **establecer** relaciones entre los diferentes subtemas. Al exponer, dentro y fuera del aula, **utilizar** esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos; **elaborar** un inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentales tratados. **Responder** las preguntas del auditorio" (Ciclo básico, 2011: 29).

De modo semejante, el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (2014) planifica el contenido temático del eje "En relación con la comprensión y la producción oral" con esquematizaciones (principalmente enumeraciones) y segmentos prescriptivos no canónicos que se identifican en la ocurrencia de nombres de acción (destacados en negrita).

Contenidos
PRIMER AÑO
En relación con la comprensión y producción oral.

- La especificidad oral hablar-escuchar, como componentes de la oralidad. **Desempeño** participativo en situaciones de intercambio dialógico: conversaciones y discusiones sobre temas propios del área y de cultura general. **Escucha** comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general provenientes de diversos emisores directos y de medios audiovisuales.
- El lenguaje hablado y escrito. **Expansión** creativa de narraciones por inserción de descripciones de lugares, objetos y personas.
- Especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales. **Desarrollo** progresivo de estrategias de control y regulación de la interacción oral.
- Competencias que intervienen en la comunicación oral directa y en diferido: papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación.

- Componentes que intervienen en la comunicación. Competencias generales de la comunicación. Variedades lingüísticas (lectos y registros). Clases de enunciados según la actitud del hablante. La conversación: sus reglas y potencialidades (2014: 25 y 26).

Los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura (2017a) combinan segmentos inscriptos en una secuencia prescriptiva no prototípica por la alta frecuencia de la forma infinitiva de los verbos:

> **El cambio climático**
> **Exponer** los resultados de una investigación: **hablar** para **aprender**, **escuchar** para **compartir**. Para esto se sugieren las siguientes actividades: **seleccionar** la información para la exposición; **emplear** recursos para mantener la atención de la audiencia; **utilizar** las TIC como recurso (2017a: 27).

4.2.3. Grado de explicitación u ocultamiento de las prescripciones

En términos enunciativos, los capítulos, de modo semejante a los textos de presentación/ introducción/fundamentación, no se presentan lingüísticamente como una prescripción o conminación directa pese a que en ellos se exponen los propósitos y contenidos de enseñanza de forma explícita.

Ahora bien, cabe destacar que algunos apartados de los capítulos analizados presentan un estatus normativo más directo. Por ejemplo, en el apartado "¿Cómo enseñar?" del capítulo a cargo de Kovacci identifiqué modalizaciones deónticas: "el desarrollo de la enseñanza **debe** ser cíclico", "comprensión y producción **deben** verse en este proceso como dos caras de una misma moneda", "lingüistas y pedagogos en colaboración **deberán** planear las metodologías adecuadas"; así como oraciones atributivas asertivas que asumen indirectamente un valor normativo ("ello **es fundamental** porque la evolución biopsíquica de los alumnos así lo requiere") (1996: 150).

Por su parte, en los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica y para la Educación Polimodal (1995, 1997, respectivamente) se distingue la sección *Síntesis explicativa* que inicia cada bloque de contenidos, de la verbalización de las expectativas de logro y de los contenidos conceptuales y procedimentales. En este último caso, como lo expuse previamente, el carácter conminativo del documento oficial resulta más explícito.

Así, las expectativas de logro de los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995) se organizan en una secuencia prescriptiva caracterizada no solo por la identificación de su estatuto dialógico (operación destinada a hacer actuar), sino también por la ocurrencia de formas verbales en infinitivo y por las modalizaciones deónticas, como se observa en el siguiente segmento:

Expectativas de logros del bloque 1 de Lengua al finalizar la EGB

> Los alumnos y las alumnas **deberán**:
>
> - **Ser** receptores activos y críticos de mensajes orales interpersonales y, especialmente, de los mensajes de los medios masivos de comunicación; a la vez, deberán ser participantes activos, comprometidos, respetuosos y flexibles en distintas situaciones de comunicación oral de la vida social y cívica.
> - **Manifestar** competencia en la selección de recursos estratégicos, tanto lingüísticos como gestuales, adecuados a contextos comunicativos orales, y, en el dominio de diversos registros lingüísticos, especialmente el de la lengua estándar; deberán ser además, transmisores y recreadores de la tradición oral, respetuosos de las variedades regionales, sociales y generacionales, y usuarios gozosos del idioma, que exploren sus posibilidades en el ámbito de la oralidad (1995: 34).

Del mismo modo, la enunciación de los saberes prioritarios del eje "En relación con la compresión y la producción oral/de textos orales" de los ciclos básico y orientado del nivel secundario (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, 2011, 2012) presenta una prescripción más directa que los segmentos de "Presentación" e "Introducción" de esos mismos documentos oficiales.

Por su parte, el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (2014) atenúa más la prescripción en la "Fundamentación general de la propuesta curricular" de Lengua que en la verbalización de los contenidos prescriptos. Ocurre lo mismo en los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a) de Santa Fe. Los segmentos que exponen los recursos y propuestas de enseñanza presentan un estatus prescriptivo más directo que la exposición del marco disciplinar para la enseñanza del objeto "oralidad", pese a que se definen como sugerencias para la selección de los textos:

> **Recursos literarios por NIC (sugerencias)**
> Si bien los textos literarios pueden interpretarse en distintas claves, dependiendo del lector y del contexto de recepción, se sugiere una serie de textos para trabajar los NIC. A estos textos literarios se suman algunos conocidos como no ficción, género híbrido que se sitúa en el límite entre la crónica periodística y la novela.
> De la misma manera, **sugerimos** que los estudiantes recurran cotidianamente a diversos tipos de textos para cumplir diversos propósitos. En la escuela, el estudiante **debe** estar rodeado de textos de todo tipo, **son imprescindibles** buenas obras literarias pero también otro tipo de textos que les permitan reflexionar sobre su especificidad, la situación comunicativa que les da origen y las problemáticas que pueden resolverse a través de la lectura y la escritura (2017a: 20).

En resumen, el estatus prescriptivo de los documentos oficiales estudiados presenta distintos grados de tipicidad. Ese diferente estatus conminativo, más directo o menos directo, responde principalmente al tipo de segmento de texto analizado (presentación/introducción/fundamentación o capítulo) y a los apartados de cada capítulo.

Sin embargo, pese a estas diferencias, no se registra una prescripción o combinación fuerte (no registré verbos en modo imperativo) destinada de manera directa al docente como destinatario de la prescripción.

El tipo de conminación mayormente indirecta que estos segmentos de texto despliegan resulta concordante con la ocurrencia del tipo teórico articulado con esquematizaciones y el prototipo secuencial prescriptivo no canónico.

5. La tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales prescripta en los documentos curriculares

En este punto circunscribí el análisis de contenido y textual a los capítulos que prescriben la enseñanza del espacio curricular *Lengua y Literatura* en el conjunto de documentos oficiales que analizo.

A su vez, de esos capítulos consideré, según el caso, la introducción, la fundamentación, los propósitos globales y la bibliografía del espacio curricular, con el objetivo de inscribir en ese marco general la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales. Por otro lado, del bloque de contenidos específico de oralidad, examiné todos los apartados.

En los extractos de textos delimitados realicé, primero, un examen de los temas planteados sobre el trabajo de enseñanza de la lengua materna, en general, y de la tarea de enseñanza de la oralidad, en particular (punto 5.1.).

Segundo, a partir del examen temático realizado en el punto 5.1., de los objetivos de mi investigación y de categorías acuñadas en otras investigaciones (Bronckart, 2007a) definí *ad hoc* cuatro categorías temáticas (puntos 5.2.-5.5. de este capítulo): las finalidades globales de enseñanza de la oralidad, su significación como objeto de enseñanza, los marcos disciplinares tomados en préstamo para su abordaje y los contenidos curriculares prescriptos.

5.1. Los temas planteados en los documentos oficiales

En la tabla VI sintetizo el resumen[17] del plan general del texto de los documentos nacionales de los años 90´ para poner en evidencia los temas planteados respecto, por un lado, del trabajo de enseñanza de la lengua materna y, por otro, de la tarea de enseñanza de la oralidad.

[17] En al apéndice "Análisis de los datos" se expone el resumen de cada documento curricular, a partir del cual realicé esta síntesis.

Trabajo/tarea	*Fuentes para la transformación curricular*	*CBC para la EGB*	*CBC para la Educación Polimodal*
Enseñanza de la lengua materna	1. Características generales del objeto de enseñanza. 2. Adquisición de la lengua materna. 3. Finalidades generales de la enseñanza de la lengua. 4. Organización de los contenidos prescriptos por ciclo y bloque. 5. Orientaciones didácticas y/ o de formación docente.	1. Finalidades de la enseñanza de la lengua. 2. Enfoque de la enseñanza de la lengua. 3. Marcos de referencia para el abordaje del lenguaje. 4. Significación e importancia del lenguaje.	1. Finalidades del nivel para la enseñanza de la lengua. 2. Capacidades a desarrollar en los estudiantes. 3. Características del objeto de enseñanza.
Enseñanza de la oralidad	1. Características de la lengua oral/géneros discursivos. 2. Finalidades de su enseñanza. 3. Rol/importancia de la lengua oral en la educación lingüística. 4. Significaciones atribuidas a la lengua oral.	1. Finalidad de desarrollo de la lengua oral coloquial y familiar. 2. Enfoque de la enseñanza de la lengua oral. 3. Características del objeto de enseñanza.	1. Organización de los contenidos por bloques diferenciados (lengua oral y lengua escrita). 2. Findalidades de la enseñanza y capacidades a desarrollar en los estudiantes.

Tabla VI. Temas planteados en los documentos nacionales de la Reforma educativa de 1993.

En la tabla VII sintetizo el resumen temático[18] del plan general del texto de los documentos nacionales y provinciales (Santa Fe) actualmente vigentes para dar cuenta de los temas explícitamente abordados sobre la enseñanza de la lengua materna y, en particular, acerca de la tarea de enseñanza de la oralidad.

[18] En al apéndice "Análisis de los datos" se expone el resumen de cada documento curricular, a partir del cual realicé esta síntesis.

Trabajo/tarea	*Núcleos de aprendizajes prioritarios*	*Diseño curricular para la educación secundaria orientada*	*Núcleos interdisciplinarios de contenidos*
Enseñanza de la lengua materna	1. Finalidades de la enseñanza de la lengua. 2. Organización de los contenidos por eje y tareas a realizar por los alumnos. 3. Criterios de secuenciación didáctica. 4. Organización del aula como un espacio de taller	1. Características del objeto de enseñanza. 2. Capacidades a desarrollar en los estudiantes. 3. Marcos de referencia para la enseñanza de la lengua. 4. Organización de los contenidos por eje. 5. Metodologías de enseñanza. 6. Criterios de selección de corpus de textos orales/ escritos. 7. Construcción de un marco teórico y epistemológico referencial para definir la enseñanza de la Lengua y de la Literatura.	1. Enfoque de enseñanza del espacio curricular Lengua y Literatura. 2. Marcos de referencia adoptados. 3. Características del objeto de enseñanza y especificidad de su abordaje. 4. Posicionamiento ante la separación/ conjunción de la didáctica de la lengua y la literatura. 5. Aportes de las investigaciones didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura. 6. Impacto de los cambios en las prácticas sociales de comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura.
Enseñanza de la oralidad	1. Finalidades de la enseñanza de la comprensión y la producción oral. 2. Profundización los saberes del eje “Comprensión y producción oral” del ciclo básico en el ciclo orientado, entre otros.	1. Finalidad de la enseñanza de la comprensión y la producción oral. 2. Tipo de actividades con textos orales/ escritos cotidianos y secundarios.	1. Características del objeto de enseñanza oralidad. 2. Diferencias entre la oralidad y la escritura y entre la oralidad y la oralidad secundaria. 3. Características del objeto de enseñanza escritura. 4. Características de los intercambios orales. 5. Diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita. 6. Finalidades de la enseñanza de la oralidad y capacidades a desarrollar por los alumnos. 7. Aspectos a tener en cuenta del objeto de enseñanza oralidad.

Tabla VII. Temas planteados en los documentos nacionales y provinciales (Santa Fe) vigentes actualmente.

El resumen de los temas abordados de forma explícita permite afirmar que en los documentos oficiales se presentan de manera anticipada los contenidos de enseñanza prescriptos, las finalidades globales a ellos asociadas, así como sus caracterización. En menor medida, se regulan las

capacidades a desarrollar por los estudiantes, la organización de los contenidos curriculares prescriptos y los marcos de referencia para su enseñanza.

El relevamiento de los temas planteados con regularidad en el conjunto de documentos oficiales estudiados revela que no se plantean como temas del trabajo de enseñanza de la lengua los desafíos o problemas de abordaje de un contenido curricular, la relación docente-alumno, las capacidades requeridas de los docentes, la metodología de la enseñanza, los criterios de evaluación, el desarrollo de una clase, las características del desarrollo temporal de una tarea dada, entre otros aspectos que distinguen el trabajo docente.

En este marco, se destacan, primero, las *Fuentes para la transformación curricular* (1996) debido a que por el uso al que estaba destinado dicho documento, en él se exponen temas como la formación docente, ausentes en el resto de los textos oficiales analizados.

Segundo, el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014) porque en la "Fundamentación" del espacio curricular *Lengua y Literatura* se tematiza y problematiza la metodología de enseñanza, los criterios de selección de corpus de textos orales y escritos y la construcción de un marco teórico y epistemológico referencial para definir el enfoque de enseñanza propuesto. Además, se incluye un apartado sobre evaluación.

Por último, los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a) indican en el "Marco epistemológico disciplinar de Lengua y Literatura" algunas de las problemáticas que distinguen a ese espacio curricular como la definición de los contenidos y los entrecruzamientos epistémicos, teóricos y metodológicos entre el área de Lengua y Literatura y las disciplinas de referencia que son de su interés. Asimismo, un apartado refiere a las consideraciones didácticas. Por otro lado, este documento de reciente circulación, incluye una caracterización precisa de los objetos de enseñanza (entre ellos, la "oralidad"), segmento que no se encuentra en los otros textos oficiales actualmente vigentes a nivel nacional y provincial.

5.2. Finalidades globales de la enseñanza de la oralidad

Las finalidades globales de enseñanza de la oralidad que se explicitan en las *Fuentes para la transformación curricular* (1996) resultan congruentes con el enfoque general del espacio curricular *Lengua y Literatura*, orientado al desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, debido a que se prefigura un saber hacer oral que integra el desempeño oral público y la capacidad de reproducción del discurso escuchado. Muestro en la tabla VIII las finalidades globales de enseñanza

de la lengua materna, en general, y de la oralidad, en particular, planteadas por las tres especialistas consultadas para la elaboración de dicho documento.

Especialista	Finalidad de la enseñanza de la lengua materna	Finalidad de enseñanza de la oralidad
Kovacci	El desarrollo de la competencia lingüística, de la comprensión y la producción de textos orales y escritos.	Ayudar al alumno a mantener su independencia de criterio, la seguridad de sus intervenciones, la capacidad de iniciativa, la firmeza de su actuación.
Arnoux	El desarrollo de estructuras pragmáticas orales, el aprendizaje de la escritura y la reflexión metalingüística que incide en la lectura comprensiva y crítica y en la producción de textos escritos y de discursos orales institucionales.	El reconocimiento de la variedad sociolingüística y la promoción de la norma común vinculada con la escritura y con situaciones sociales institucionales. El aprendizaje del desempeño oral público. La práctica controlada de la expresión oral a partir de consignas variadas que involucren intercambios institucionales (entrevistas, debates, exposición oral).
Viramonte de Ávalos	Poder decir y decir-se en iguales condiciones de efectividad.	La reproducción oral del discurso leído y del escuchado, la capacidad de resumirlo, su coherencia, manejo léxico, fonológico y suprasegmental.

TABLA VIII. Finalidades de la enseñanza de la lengua materna y de la oralidad.

Las tres especialistas distinguen entre un primer acercamiento a la lengua materna y la oralidad secundaria que, en términos de Kovacci, corresponde a los hablantes alfabetizados. Viramonte de Ávalos diferencia dos etapas en la educación que denomina "linguo-oral": la etapa de adquisición de la lengua y la de su desarrollo en la adolescencia. Por su parte, Arnoux proyecta en el ámbito escolar el desarrollo de estructuras pragmáticas orales que no se corresponden con la adquisición oral de la lengua materna en el seno familiar y social más inmediato.

De esta manera, las finalidades de enseñanza de la oralidad presentan una identidad concreta en el marco de la formación en lengua. Esta supone el desarrollo lingüístico específicamente oral con posterioridad a la etapa de adquisición e involucra a géneros institucionales distintos a la conversación, así como el dominio de saberes lingüísticos, paralingüísticos, textuales y discursivos.

Sin embargo, se observan diferencias en cuanto a la orientación de dichas finalidades. Por un lado, Kovacci se centra en aspectos actitudinales como la capacidad de iniciativa de los estudiantes. En cambio, Arnoux y Viramonte de Ávalos consideran una diversidad de saberes de índole praxeológica que dan cuenta de la complejidad del objeto de enseñanza (la práctica controlada de la expresión oral y el manejo léxico, fonológico y suprasegmental).

En los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995) la comunicación verbal (oral) y escrita se define como un saber que los estudiantes deben dominar. Esa capacidad a alcanzar en los estudiantes se articula con las finalidades del espacio curricular *Lengua y Literatura* de "desarrollar y perfeccionar" el lenguaje oral y "enseñar y consolidar" el lenguaje escrito.

En el bloque de contenidos denominado "Lengua oral" se reitera que es tarea de la escuela incorporar la lengua estándar y los registros más formales, sin dejar de considerar las variaciones lingüísticas. El énfasis está puesto en el desarrollo de distintas formas en las que se actualiza la lengua oral (la conversación, la exposición, la argumentación, la entrevista, el debate), todas ellas de tipo formal; así como en la reflexión acerca de sus características específicas (la presencia simultánea de los interlocutores, la dependencia del contexto, la importancia de elementos no lingüísticos (gestos, expresiones, señalamientos) para la construcción del significado).

El carácter de saber socialmente significativo de la lengua oral, enfocado desde una perspectiva praxeológica, se consolida en el vínculo que se establece entre la vida democrática y el manejo de la palabra pública.

Por otro lado, el apartado que sistematiza las expectativas de logro correspondientes al bloque "Lengua oral" refuerza la programación de la enseñanza orientada a situaciones de comunicación oral de la vida social y cívica que involucran a receptores activos y críticos de mensajes interpersonales como de los medios masivos de comunicación, y a emisores que seleccionan recursos lingüísticos y no lingüísticos adecuados a distintos contextos.

Por su parte, entre las finalidades que se enuncian en la "Introducción" de los *Contenidos Básicos Comunes* del espacio curricular *Lengua y Literatura* para la Educación Polimodal se destaca "el perfeccionamiento de la lengua oral y el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura, de acuerdo con un enfoque que integra la reflexión sobre los hechos del lenguaje a la producción de los alumnos y las alumnas" (1997: 3).

La finalidad global del espacio curricular de ampliar las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos "para que puedan desenvolverse con soltura en ámbitos culturales y sociales que excedan su contexto inmediato" implica, entre otros objetivos, intensificar "la práctica de la palabra pública" (1997: 1).

Este enfoque didáctico general se recupera en el bloque 1 "Lengua oral y escrita" debido a que para desarrollar el desempeño autónomo de los estudiantes en instancias de comunicación oral se promueve "la participación activa en situaciones de comunicación oral formal, como parlamentos, discursos o exposiciones, debates públicos, asambleas y reuniones de trabajo" (1997: 3).

Las expectativas de logros consolidan esta orientación y la exponen de forma más detallada. Por ejemplo, se prescribe que los estudiantes, cuando culminen la educación polimodal, estarán en condiciones de "comprender y producir discursos orales coherentes, adecuados, precisos e informados acerca de temas y problemas vinculados con las distintas disciplinas y con la vida personal y social, reconociendo sus finalidades y las situaciones de comunicación en que tienen lugar" (1997: 4).

En los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del Ciclo básico (2011) se presentan siete propósitos vinculados con la comprensión y la producción oral, de un total de catorce que corresponden al espacio curricular *Lengua*. En el ciclo orientado, dos propósitos son específicos del eje "Comprensión y la producción de textos orales", sobre un total de once del espacio *Lengua y Literatura*.

En el ciclo básico se proyecta la formación actitudinal de los estudiantes secundarios en relación con la expresión oral y escrita ("la valoración de las posibilidades expresivas de la lengua oral y escrita"). Por otro, se enuncian propósitos orientados a la formación de un saber sabio o epistémico vinculado con los textos orales y escritos ("el incremento y la estructuración del vocabulario"). Asimismo, se indican actividades de reflexión sobre los "procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos" (2011: 14 y 15).

El único propósito específico de comprensión y producción oral prescribe la participación de los alumnos en situaciones de escucha y producción oral que involucran a distintos géneros orales como la conversación, el debate y la exposición; y secuencias textuales, como la narración. En el resto de los propósitos se referencian textos orales y escritos, sin especificar su género o prototipo secuencial.

En el ciclo orientado también se predefine la participación de los estudiantes en espacios de debates sobre temas diversos. Se hace hincapié en que este tipo de actividad debe tener una presencia asidua y en que las interacciones orales que se propicien deben ser genuinas. El segundo y último propósito busca habilitar diálogos interculturales a partir del abordaje de producciones orales y/o escritas de los pueblos indígenas.

En la "Fundamentación" y en las "Consideraciones metodológicas" del *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de la provincia de Santa Fe (2014) identifiqué propósitos específicos del eje "En relación con la comprensión y producción oral".

Con respecto al ciclo básico, lo primero que se indica es que aprender *Lengua y Literatura* implica "hablar, escuchar, leer y escribir la lengua". Se propone concebir estas habilidades desde su

condición de prácticas pero también como saberes específicos sobre la lengua oral, la lectura y la escritura. Por otro lado, se especifica que los estudiantes tienen que distinguir unidades de sentido distintas, entre ellas géneros discursivos orales y escritos.

Este enfoque formativo se sustancia en la organización de los contenidos prescriptos en distintos ejes, uno de los cuales se denomina "En relación con la compresión y producción oral", que es independiente de la formación en lectura y escritura. Acerca de este eje se prescribe como finalidad del sistema educativo

> …proporcionar las herramientas necesarias para lograr mejores niveles de alfabetización. En el área Lengua y Literatura, la selección de muestras y ejemplos de lo que se expresa debería ser tomada del campo disciplinar propio o de problemáticas de la cultura y el arte. Las muestras de conversaciones, discusiones o debates se pueden obtener de programas de televisión, radio, algún sitio de internet adecuado (2014: 25).

En el ciclo orientado se hace hincapié en la enseñanza de géneros como la conversación formal, la entrevista, el debate y la exposición. Sin explicitar su marco disciplinar de referencia se nombran de manera indiferenciada de los géneros de textos, distintas formas de comunicación social que, según Voloshinov (2009), determinan a las géneros de la actuación discursiva. Desde el ISD, son las actividades de las formaciones sociales (Bronckart, 2004). De este modo, el género exposición oral se articula a la "actividad social" presentación oral. Sin embargo, en los documentos oficiales se regulan como categorías aparentemente intercambiables.

El carácter formal de los textos y géneros, orales y escritos, que son objeto de enseñanza se explicita en la finalidad de "diferenciar los discursos primarios, prácticos o cotidianos de los ideológicos o secundarios (2014: 121).

En el "Marco epistemológico disciplinar Lengua y Literatura" que encabeza el documento *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de la provincia de Santa Fe (2017a) la lectura y la escritura se consideran como actividades inherentes al espacio curricular.

En el apartado específico sobre los objetos de enseñanza oralidad y escritura se recupera el *Diseño curricular para la Educación Secundaria Orientada* de la provincia de Santa Fe (2014) para establecer que "aprender Lengua y Literatura implica hablar, escuchar, leer y escribir la lengua que pertenece al ser y lo constituye en sujeto de acción verbal" (2017a: 7).

Desde esa finalidad formativa global se indican como capacidades a desarrollar por los estudiantes la apropiación "de los rasgos distintivos de ciertos géneros, de diferentes registros lingüísticos adecuados a las distintas situaciones en que participan", que puedan "distinguir el lenguaje que se habla del lenguaje que se escribe y apelar a estrategias discursivas y recursos lingüísticos a la hora de producir o interpretar textos" (2017a: 7).

Finalmente, en el apartado "La especificidad de los intercambios orales: el diálogo" se manifiesta como finalidad la ampliación de "las variedades y registros orales con los que los estudiantes llegan a la escuela (…) para ofrecerles más posibilidades de expresión e interpretación lingüística, tanto orales como escritas" (2017a: 10).

En suma, en los dos contextos históricos que examino, la enseñanza de la oralidad presenta una finalidad específica que refiere al desarrollo o perfeccionamiento de un saber hacer que le permita a los estudiantes participar en instancias de producción y compresión oral en contextos formales, públicos e institucionales.

5.3. La significación de la oralidad como objeto de enseñanza

En el documento *Fuentes para la transformación curricular* (1996), el objeto de enseñanza del bloque específico sobre oralidad se concibe de modo diferenciado de la lengua escrita en las tres autoras consultadas. Ahora bien, esto no significa que su conceptualización sea homogénea. Sus diferencias se visualizan a partir del título que enmarca las reflexiones de las tres especialistas: *La lengua oral* (Kovacci), *Comprensión y producción oral* (Arnoux) y *Lengua oral/actividad de hablar* (Viramonte de Ávalos).

En la tabla XIX presento la conformación de las cadenas anafóricas que refieren a las unidades-origen que titulan los apartados de los tres capítulos, a partir de las cuales analicé la significación que se expone en cada uno.

Unidad-origen ***Lengua oral***	**Unidad-origen** ***Comprensión y producción oral***	**Unidad-origen** ***Lengua oral/actividad de hablar***
Intercambio oral	Producciones orales	Oralidad
Primer instrumento de la relación alumno-maestro	Oralidad	Oralidad
Instrumento central de la eneñanza-aprendizaje en el nivel preescolar y el el primer grado	Intercambios orales espontáneos	Hablar
Oralidad secundaria	Interacciones verbales	Lengua oral
Lengua oral	Géneros discursivos conversacionales espontáneos	Hablar
Primer instrumento de socialización del niño	Géneros discursivos conversacionales formales	La actividad de hablar
Intercambio sano	Producción oral	Esta actividad
Lengua oral	Desempeño oral público	Oralidad
Producciones orales	Prácticas orales	Lengua hablada

Kovacci	Arnoux	Viramonte de Ávaloss

Tabla XIX. Cadenas anafóricas de la oralidad como objeto de enseñanza.

Así, si para Kovacci el objeto de enseñanza "lengua oral" asume el estatus de intercambio oral e instrumento de socialización y enseñanza-aprendizaje; Arnoux comprende la producción oral como interacción o interacción verbal cuya diversidad se asienta en los distintos géneros discursivos en los que se realiza dicha producción (espontáneos y formales). Viramonte de Ávalos, a su vez, proyecta un enfoque de la lengua oral como la actividad de hablar. El adjetivo *oral* específica la modalidad del intercambio, producción o actividad, es decir, lo que Olson (1995) denomina modalidad de comunicación o lenguaje que se percibe por el oído.

La conceptualización expuesta por Kovacci se singulariza debido a que el intercambio oral se define como instrumento de los procesos de enseñanza y aprendizaje más que como objeto de enseñanza de la lengua dado que "un alto porcentaje de la actividad escolar descansa en la lengua oral: la pregunta, la exposición, el informe, el comentario, hasta el intercambio de opiniones y el debate" (*Fuentes para la transformación curricular*, 1996: 115). Por el contrario, en la concepción de Arnoux y Viramonte de Ávalos, la producción oral o la actividad de hablar, respectivamente, constituyen contenidos que debe enseñarse. De este modo, pese a su inscripción como parte del proyecto de enseñanza propuesto, la oralidad no se concibe como contenido curricular con la misma claridad en los tres capítulos.

En los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995), la unidad-origen "lengua oral" que titula el bloque de contenidos específico se recupera por repetición (lengua oral) y por sustitución (formas de intercambio oral). De esta manera, los elementos de significación co-referenciales no configuran un contenido referencial idéntico, como se observa en la tabla X, en la que identifiqué la recuperación mediante anáforas nominales de la unidad-origen "lengua oral"[19].

Unidad-origen Lengua oral

[19] No consideré las anáforas pronominales porque mi propósito es analizar la significación de la lengua oral. Más allá de eso, se registran solo dos anáforas pronominales (*sus*, *ella*).

lengua oral
lengua oral coloquial y familiar
lengua estándar
lengua
el manejo de la palabra pública y el ejercicio de la escucha atenta
formas de intercambio oral
comunicación oral
intercambios orales
lenguaje oral

Tabla X. Cadena anafórica de la unidad-origen “lengua oral”.

En la cadena anafórica relevada, la lengua oral no se piensa de forma homogénea: es coloquial, familiar y estándar. Esta diferenciación es sustancial para definir la finalidad global de su enseñanza: “la escuela debe desarrollar y enriquecer, incorporando paulatinamente la lengua estándar y, dentro de ella, los registros más formales” (1996: 33).

Este enfoque se refuerza en la anáfora nominal “el manejo de la palabra pública y el ejercicio de la escucha atenta” que supone el abordaje de la lengua oral desde los procesos de producción y comprensión oral, vinculados ambos con contextos institucionales y públicos.

Por su parte, la categoría *género* aparece de forma implícita en el concepto de “formas de intercambio oral” que expone una concepción diversificada de la lengua oral que se actualiza en géneros (conversación, exposición, entrevista, debate) y, en menor media, en prototipos secuenciales (argumentación).

El adjetivo *oral* parece referir al tipo de modalidad de la lengua, la comunicación y el lenguaje que se prescribe como objeto de enseñanza, de modo diferenciado de la lengua escrita que constituye un bloque específico.

No se menciona la noción de *texto* en el bloque “Lengua oral”, que sí se registra en el bloque 2 “Lengua escrita”. De hecho, la noción de *mensaje* parece suplir a la de *texto* (“reproducción oral de mensajes”, “verificación de la presencia/ausencia de datos en mensajes reproducidos”, “la comprensión de mensajes orales comparte con la lectura varios procedimientos”). Por consiguiente, la lengua oral se concibe diversificada en actividades de producción y comprensión, y ambos tipos de actividades se actualizan en distintos géneros orales y secuencias textuales, sin mención de su estatus como textos.

En 1997, los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación Polimodal unificaron los bloques diferenciados “Lengua oral” (bloque 1) y “Lengua escrita” (bloque 2) de la Educación General Básica en el bloque de contenidos “Lengua oral y escrita”.

En la tabla XI identifico la recuperación mediante anáforas nominales de la unidad-origen "lengua oral y escrita" que da nombre al bloque de contenidos que estudio.

Unidad-origen **Lengua oral y escrita**
lengua oral y escrita oralidad, leer y escribir comunicación oral y escrita comunicación oral formal, textos escritos formales, lectura de textos de diferente complejidad y extensión mensajes verbales mixtos escrituras relacionadas con el estudio escritura de textos argumentativos

Tabla XI. Cadena anafórica de la unidad-origen "lengua oral y escrita".

La unidad-origen "lengua oral y escrita" se recupera únicamente mediante anáforas nominales que replican la conjunción de ambas categorías en tres ocurrencias: repetida como "lengua oral y escrita" y por sustitución en "comunicación oral y escrita" y "mensajes verbales mixtos". El resto de las anáforas nominales dan cuenta de una conceptualización diferenciada de la lengua oral y la lengua escrita.

La lengua oral se conceptualiza como "oralidad" y "comunicación oral formal". La lengua escrita se concibe como "texto escrito", "lectura de textos" y "escritura/s". En ese sentido, la lengua oral reconceptualizada como "oralidad" no diferencia las instancias de producción y comprensión oral que sí se expresan respecto de la lengua escrita (escritura, lectura). Por otro lado, la lengua oral se asocia a la noción de *mensaje* pero no de *texto*, como ocurre con la lengua escrita, del mismo modo que en los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995).

Por último, la lengua oral, como la lengua escrita, presuponen instancias de comunicación "formal", es decir, no se conciben de forma homogénea. La comunicación oral formal y los textos escritos formales se definen como objetos de enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de los ciclos básicos y orientados (2011, 2012) continuaron la formación en "lengua oral" formalizada en la Reforma educativa de 1993 debido a que en ambos ciclos, pese a sus orientaciones específicas (en lengua, el primero; en lengua y literatura, el segundo) se jerarquizan saberes prioritarios de comprensión y producción oral (ciclo básico) y de comprensión y producción de textos orales (ciclo orientado).

La diferencia radica en que en el ciclo básico el eje referido a la comprensión y producción oral es el primero de los cuatro ejes previstos y se articula de modo directo con el segundo eje sobre lectura y producción escrita. En cambio, en el ciclo orientado, los dos primeros ejes refieren a la lectura y escritura de textos literarios y no literarios, respectivamente. En tercer lugar se ubica la

formación en comprensión y producción de textos orales. Por último, como en el ciclo básico, se ubica el eje que propicia la educación metalingüística.

Sin embargo, la continuidad de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* respecto de los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica y la Educación Polimodal supuso, en un mismo gesto, una actualización del objeto de enseñanza desde el momento en que el bloque de contenidos específico se redefinió como "En relación con la comprensión y la producción oral" en el ciclo básico (en lugar del bloque "Lengua oral" de la Educación General Básica) y como "En relación con la comprensión y la producción de textos orales" en el ciclo orientado (en vez de "Lengua oral y escrita" de la Educación Polimodal).

En la tabla XII relevo la recuperación mediante anáforas nominales de las unidades-origen "comprensión y producción oral" (ciclo básico) y "comprensión y producción de textos orales" (ciclo orientado) que dan nombre a los ejes de saberes prioritarios que analizo.

Unidad-origen **Comprensión y producción oral**	**Unidad-origen** **Comprensión y producción de textos orales**
conversaciones y discusiones sobre diversos temas propios del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana	interacción oral –entrevistas, debates y exposiciones–
escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general	presentaciones orales
producción de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general	diálogos en torno a las lecturas de los textos literarios que se trabajan
conversaciones, discusiones y debates sobre diversos temas controversiales propios del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana	escucha comprensiva y crítica de discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural, artístico
Ciclo básico	**Ciclo orientado**

Tabla XII. Cadena anafórica de las unidades-origen "comprensión y producción oral" y "comprensión y producción de textos orales".

De los saberes prioritarios prescriptos en el ciclo básico, la unidad-origen "comprensión y producción oral" se reitera, no de manera exacta, en anáforas que especifican que la producción es de textos orales y que la comprensión se concibe como escucha comprensiva y crítica, también de textos orales. La enunciación inicial del objeto de enseñanza como comprensión y producción en una modalidad de lenguaje -oral- se concretiza a partir de abrevar en la noción de *texto*. Por otro lado, esas instancias de comprensión y producción de textos orales se presentan actualizadas en distintos géneros orales (conversaciones, debates) y categorías más difusas (discusiones).

En el ciclo orientado la unidad-origen prefiere la especificación de las instancias de comprensión y producción en "textos orales" y no en la modalidad oral, como en el ciclo básico. Se enseña, por consiguiente, a comprender y producir textos orales. Sin embargo, su sustitución por anáforas nominales no recupera la noción de *texto*. La prescripción de formación en instancias dialogales ("diálogos") y monologales de interacción ("presentaciones orales") se ratifica en los géneros que se indican como objetos de enseñanza, como la entrevista, el debate y la exposición. La anáfora "escucha comprensiva y crítica" presenta una única mención.

El *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014) denomina al eje de contenidos específico del mismo modo en ambos ciclos del nivel secundario ("En relación con la comprensión y producción oral"). En la tabla XIII distingo las cadenas anafóricas de la unidad-origen "comprensión y producción oral" de los ciclos básico y orientado.

Unidad-origen Comprensión y producción oral Primer año	**Unidad-origen Comprensión y producción oral Tercer año**
componentes de la oralidad (hablar-escuchar)	conversaciones formales
conversaciones y discusiones sobre temas propios del área y de cultura general	ejercicio de escucha
escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general	producción y escucha de entrevistas
producciones orales	formulación de las preguntas
comunicación oral directa y en diferido	-
Unidad-origen Comprensión y producción oral Segundo año	**Unidad-origen Comprensión y producción oral Cuarto y quinto año**
comunicaciones orales	presentaciones orales en el aula, jornadas, mesas redondas, debates, programas radiales
comprensión oral	debates
escucha atenta de diferentes comunicaciones orales y de construcciones textuales orales comunicación oral	exposición
comunicación oral	diálogos
comunicación cara a cara y mediatizada	escucha comprensiva y crítica de discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural y artístico
intervenciones orales escolares (dramatizaciones, exposiciones públicas, coordinación de grupos de trabajo y presentación oral de los acuerdos logrados	-
escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general	-
Ciclo básico	**Ciclo orientado**

Tabla XIII. Cadena anafórica de la unidad-origen "comprensión y producción oral".

El análisis temático de las cadenas anafóricas de ambos ciclos de enseñanza pone de relieve, primero, que el habla o producción y la escucha, que es comprensiva, crítica, atenta, son componentes de la oralidad. Segundo, que la comunicación oral no es homogénea, puede ser cara a cara, directa o mediatizada, en diferido. Tercero, que se privilegian las actividades de producción oral, antes que las instancias de escucha.

Por otro lado, en el ciclo básico la producción y comprensión oral se resignifica como oralidad, comunicación oral, textos e intercambios orales. De hecho, solo algunos contenidos se especifican en géneros orales (conversación, conversación formal, debate, entrevista, exposición). Como expuse antes, los documentos curriculares incluyen como contenidos géneros orales y actividades sociales con las que estos se articulan, pero no se indican sus diferencias y relaciones de interdependencia. Por ejemplo, se prescribe la enseñanza de presentaciones orales, dramatizaciones, mesa redonda. En el ciclo orientado, en cambio, el modo de enunciar los contenidos alude al género (debate, exposición, entrevista) o a la actividad social (presentaciones orales, mesa redonda).

Por último, el documento *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos* de Lengua y Literatura de Santa Fe (2017a) distingue los objetos de enseñanza oralidad y escritura. La unidad-origen "oralidad" es recuperada mediante anáforas nominales que refuerzan su estatus de modalidad de lengua, distinta de la escritura, como se observa en la tabla XIV.

Unidad-origen **Oralidad**
Apartado *La oralidad y la escritura como objetos de enseñanza*
objeto de enseñanza hablar, escuchar hablar, escuchar modalidad del lenguaje oral objeto de enseñanza práctica social del lenguaje quehaceres del hablante y del oyente el lenguaje que se habla
Apartado *Acerca de la oralidad y sus características*

lengua oral oralidad modalidad de lengua construcción dialógica común oralidad oralidad hablar lo oral formas intermedias de discursos orales u oralidad secundaria lenguaje que se habla

Tabla XIV. Cadena anafórica de la unidad-origen "oralidad".

La unidad-origen "oralidad" se recupera de forma exacta en dos ocasiones. La mayoría de las anáforas sustituyen la unidad-origen por lengua oral, modalidad de lengua, lo oral, hablar, construcción dialógica común, lenguaje que se habla, oralidad secundaria. De este modo, se concibe principalmente como modalidad de comunicación que involucra dos instancias: hablar y escuchar y, como consecuencia, dos tipos de quehaceres: del hablante y del oyente. Una de las anáforas refiere a la oralidad como construcción dialógica.

A su vez, no es una modalidad homogénea debido a que se categoriza como oralidad secundaria a formas de discursos orales distintos a los cotidianos, que requieren planificación y que se suelen apoyar en un escrito. La escritura, en cambio, presenta una referencia homogénea como escritura o lo escrito, no se establecen formas intermedias de escritura.

Por su parte, la unidad-origen "intercambios orales" adopta el sentido de diálogo o conversación.

Unidad-origen **Intercambios orales**
Apartado *La especificidad de los intercambios orales: el diálogo*
prácticas orales diálogo co-construcción interacción comunicativa interacción diálogo interacción dialógica interacción dialógica discurso interacción discursos orales conversación lengua hablada lo oral oralidad conversar actos de habla la lengua que hablamos oralidad objeto de enseñanza Intercambio oral

Tabla XV. Cadena anafórica de la unidad-origen "intercambios orales".

En este segmento se caracterizan las particularidades que distinguen al intercambio oral que adopta el sentido de diálogo, interacción dialógica o conversación. Dicha significación es congruente con la anáfora "construcción dialógica" que suple a la unidad-origen "oralidad", como expuse previamente. Por otro lado, se registran anáforas que conceptualizan el intercambio oral como "lo oral" u "oralidad", y otras que refuerzan su estatus de objeto de enseñanza. De esta manera, el intercambio oral o dialógico parece constituir la forma privilegiada de la modalidad de lengua oral.

En suma, la significación que asumen los objetos de enseñanza lengua oral, comprensión y producción oral y oralidad proyecta la formación de los estudiantes para su desempeño oral en contextos públicos, formales e institucionales. Esto es así porque, primero, se expone un sentido no homogéneo del objeto de enseñanza que clarifica la finalidad global de desarrollo o perfeccionamiento del lenguaje oral. Segundo, porque las instancias de comprensión y producción oral se piensan diversificadas en géneros y actividades sociales institucionales que movilizan saberes discursivos, textuales, lingüísticos y paralingüísticos.

Entre reformas, se mantuvo como escurridizo el concepto de *texto* asociado a la comprensión y producción oral. No ocurrió lo mismo con la noción de *género*, de mayor visibilidad en los documentos curriculares actuales, incluso asociada a la formación oral: "los usos de géneros orales más formales que se aprenden en la escuela" (*Diseño curricular para la educación secundaria orientada*, 2014: 119).

5.4. Marcos de referencia para la enseñanza de la oralidad

Los marcos de referencia para la enseñanza del espacio curricular *Lengua y la Literatura* son distintas perspectivas teóricas de las Ciencias del lenguaje, la Teoría literaria y la Teoría gramatical.

Estas fuentes de préstamo son mayormente supuestas debido a que se mencionan de forma explícita solo en algunos documentos oficiales y específicamente en los segmentos de presentación/ introducción/fundamentación del espacio curricular específico.

Así, por ejemplo, en la "Fundamentación" del *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014) se incluye un párrafo que refiere concretamente a la relación de préstamo que existe entre las Ciencias del lenguaje y la Didáctica de las lenguas, en cuyo marco se listan distintas perspectivas teóricas en las que se basan los diseños curriculares:

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

A su vez, en las "Consideraciones metodológicas" se problematiza la relación entre ambos campos disciplinares:

> …las corrientes lingüísticas del siglo XX han influido decididamente en la definición de una propuesta didáctica de la lengua. Si bien estas corrientes no se proponen explicar procesos didácticos ni pedagógicos sino más bien modos definidos de acercamiento al hecho lingüístico, hay que reconocer su impacto en las propuestas de enseñanza (2014: 24).

De modo semejante, en la "Introducción" al capítulo del espacio curricular *Lengua y Literatura* de los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995) se formulan de manera explícita las fuentes de préstamo que se adoptan, principalmente enfoques de las Ciencias del lenguaje que, desde una perspectiva interdisciplinaria, se articulan con la Psicolingüística, la Sociolingüística, así como con otras disciplinas que estudian el lenguaje: Teoría de la enunciación, Teoría de la argumentación, Análisis del discurso, Gramática del texto, Gramática oracional, Psicolingüística, Sociolingüística, Retórica, Teoría literaria, Semiótica, Filosofía, Antropología, Cibernética, Lingüística aplicada.

En cambio, en la *Síntesis explicativa* del bloque 1 "Lengua oral" de ese mismo documento oficial, los marcos de referencia se infieren de los temas abordados: estos resultan coincidentes con las especificaciones dadas en la *Introducción* del área disciplinar: Análisis de la conversación (*fórmulas de tratamiento social*), Lingüística del texto (*corpus de textos orales*) y Sociolingüística (*lengua oral coloquial y familiar*).

Por otro lado, pocos documentos oficiales referencian autores de las Ciencias del lenguaje y de otros campos disciplinares. Es el caso de los capítulos de las tres especialistas consultadas en el documento *Fuentes para la transformación curricular Lengua* (1996), como se visualiza en la tabla XVI que presenta las fuentes de préstamo para la enseñanza de la lengua materna, en general y de la lengua oral, en particular.

Kovacci	**Marcos de referencia** ***Lengua oral y lengua escrita***	**Marcos de referencia** ***Lengua oral***

	Vygotski Austin Searle Ong Simone Diderot Condillac	Bühler Biber Reyzábal Análisis de la conversación Pragmática
Arnoux	**Marcos de referencia** ***Enseñanza de la lengua materna***	**Marcos de referencia** ***Comprensión y producción oral***
	Pragmática	Sociolingüística Análisis del discurso
Viramonte de Ávalos	**Marcos de referencia** ***Propuesta para la enseñanza de la lengua materna***	**Marcos de referencia** ***Lengua oral/actividad de hablar***
	Coseriu	Luria

TABLA XVI. Autores y perspectivas teóricas referencia para la enseñanza de la lengua y de la lengua oral.

En los capítulos de las tres especialistas predominan enfoques de las Ciencias del lenguaje que estudian textos y discursos, así como perspectivas psicológicas principalmente interaccionistas. Kovacci menciona como marcos de sus fundamentos teóricos y su enfoque de enseñanza no solo perspectivas de las Ciencias del lenguaje (Searle, Austin, Ong) y la Psicología (Vygotski), sino también investigaciones realizadas en Argentina acerca de fenómenos lingüísticos de niños en edad escolar. Las disciplinas de referencia de Arnoux son perspectivas teóricas como la Pragmática, la Sociolingüística y el Análisis del Discurso. Viramonte de Ávalos nombra a Coseriu como la referencia fundamental de su propuesta de enseñanza y a Luria en el apartado "La lengua oral/ actividad de hablar".

De modo semejante, en el "Marco epistemológico disciplinar" de Lengua y Literatura del documento *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Santa Fe (2017a) se referencia a Benveniste como fuente de préstamo para caracterizar el objeto de estudio "lenguaje". Se aclara, además, el enfoque psicolingüístico asumido para la propuesta de los NIC de Lengua y Literatura:

> Desde hace varios años nos encontramos con Lengua y Literatura - conjunción fuertemente marcada por la influencia del enfoque comunicativo en la enseñanza- y más recientemente Prácticas del Lenguaje, según las distintas jurisdicciones provinciales. Esta última designación surge a partir del desarrollo de los estudios socioculturales e históricos así como la reconceptualización de la especificidad del lenguaje a partir de la Lingüística del texto, el Análisis del discurso y los estudios socio y psicolingüísticos. Este último enfoque es particularmente considerado en esta propuesta para los NIC que se desarrollará más adelante (2017a: 4).

Un punto de análisis particular lo constituye la inclusión de bibliografía. De los siete documentos curriculares contemplados, cuatro presentan referencias bibliográficas y tres de ellos son textos oficiales de la Reforma educativa de 1993. Así, en los documentos de regulación actualmente

vigentes, solo los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura (2017a) incluyen bibliografía. En cambio, los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de ambos ciclos de la educación secundaria (2011, 2012) y el *Diseño curricular jurisdiccional* de Santa Fe (2014) no contienen una sección que oriente a los docentes acerca del marco teórico-disciplinar adoptado por los equipos técnicos y que posibilite una profundización del programa curricular propuesto.

A su vez, en los tres documentos de los años 90´, el tipo de referencia que se incluye es diverso. Por ejemplo, los capítulos de las tres especialistas de las Ciencias del lenguaje consultadas en las *Fuentes para la transformación curricular Lengua* (1996) se destacan por la profusión de referencias bibliográficas que presentan. Kovacci, en particular, propone 13 páginas de bibliografía. Por el contrario, los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995) y para la Educación Polimodal (1997) recuperan documentos normativos de base.

De este modo, casi la totalidad de los documentos oficiales analizados, que regulan de forma directa el trabajo de enseñanza de los docentes, carece de una sección con referencias bibliográficas.

En cuanto a la tarea de enseñanza de la oralidad específicamente, en los documentos oficiales analizados los marcos de referencia son supuestos, con excepción del documento provincial *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Santa Fe (2017a), como señalé anteriormente. Por lo tanto, relevé contenidos curriculares que remiten a categorías teóricas cuyas fuentes de préstamo son distintas perspectivas de las Ciencias del lenguaje, como detallo en la tabla XVII.

Contenido curricular-categoría teórica explícita	Marco disciplinar supuesto
Discurso, género, discursos prácticos y discursos ideológicos o secundarios, géneros orales	Análisis del discurso
Texto, tipología, coherencia	Lingüística del texto
Intención, contexto, situación	Pragmática
Variedades lingüísticas	Sociolingüística
Registro	Lingüística sistémico-funcional
Turnos de habla, elementos paraverbales y no verbales	Análisis de la conversación
Tesis, argumentos	Teoría de la argumentación

Tabla XVII. Marcos de referencia supuestos para la enseñanza de la oralidad.

La Teoría gramatical es el marco de referencia del saber metalingüístico que se proyecta en las instancias de reflexión prescriptas. La teoría de los géneros discursivos de Bajtín parece ser la fuente de préstamo de la distinción entre discursos prácticos y discursos ideológicos/secundarios que se predefinen como objetos de enseñanza.

A modo de ejemplo de esta generalización, expongo en la tabla XVIII las fuentes de préstamo correspondientes al eje "Comprensión y producción de oral" y "Comprensión y producción de textos orales" de los documentos *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para ambos ciclos del nivel secundario (2011 y 2012, respectivamente). Como ambos documentos no presentan una "Introducción" o "Fundamentación" del espacio curricular, inferí los marcos disciplinares de los propósitos y del eje de saberes prioritarios que investigo.

Apartados analizados	Ciclo básico	Marcos de referencia supuestos	Ciclo orientado	Marcos de referencia supuestos
Propósitos	La participación en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones), incorporando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.	Lingüística del texto Análisis del discurso	La participación asidua en espacios de debate que propicien interacciones orales genuinas sobre temas de la cultura, la vida ciudadana, experiencias personales y de estudio, tanto en el aula, como en ámbitos sociales más amplios: jornadas, foros y seminarios institucionales, entre otros.	Análisis del discurso Análisis de la conversación Sociolingüística

Saberes prioritarios del eje "Comprensión y producción oral/de textos orales"	La escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general expresados por el docente, los compañeros, otros adultos y en programas radiales y televisivos (entrevistas, documentales, películas).	Lingüística del texto Análisis del discurso	La participación asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, exposiciones y debates en torno a temas vinculados con el área y la Orientación, el mundo de la cultura y la vida ciudadana, a partir de elaboraciones y experiencias personales, así como de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes (medios de comunicación, búsquedas en Internet, redes sociales, libros, películas, documentales, entre otros). Esto supone: -Participar en asiduas y variadas experiencias de interacción oral, con la colaboración del docente, en diversas situaciones comunicativas, seleccionando un repertorio léxico y un registro apropiados a contextos de formalidad creciente.	Lingüística del texto Análisis del discurso Teoría gramatical Lingüística sistémico-funcional Pragmática

Tabla XVIII. Marcos de referencia supuestos de los propósitos y saberes prioritarios de los ejes "Comprensión y la producción de oral" y "Comprensión y producción de textos orales".

Así, en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011, 2012) el Análisis del discurso es la referencia supuesta para la enseñanza de géneros como el debate; la Lingüística del texto para el abordaje de los prototipos secuenciales que se enseñan, como la argumentación; la Pragmática para la adecuación el contexto. En menor medida, se registran saberes cuya referencia disciplinar se inscribe en la Teoría de la argumentación (*tesis* y *argumentos*), la Retórica (*audiencia*), el Análisis de la conversación (*recursos verbales* y *no verbales*) y la Lingüística sistémico-funcional (*registro*).

Por su parte, en los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Santa Fe (2017a) los apartados sobre el objeto de enseñanza oralidad incluyen como fuente referencial para caracterizar a la modalidad de lengua oral a Ong, concretamente se recupera el concepto de *oralidad secundaria*. A

su vez, para determinar la especificidad del intercambio oral o diálogo se menciona a Halliday (*tenor*, *registro*), a Kerbrat-Orecchioni (*interacción oral*, *elementos paraverbales* y *no verbales*) y a Blanche-Benveniste (*lengua hablada*). De forma implícita se identifican como fuentes de préstamo el Análisis del discurso (*género*), la Lingüística del texto (*tipo de texto*), la Pragmática (*contexto*), la Sociolingüística (*variedades lingüísticas*) y la Teoría de la argumentación (*persuadir*, *argumentos*).

De modo resumido, las perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje que se constituyen en fuente de préstamo principal para la enseñanza de la oralidad en los documentos oficiales estudiados son el análisis del discurso y la lingüística del texto. En un segundo plano, la pragmática y la sociolingüística. Por lo tanto, las referencias epistemológicas son coincidentes con el marco disciplinar propuesto para el espacio curricular *Lengua y Literatura* en los dos contextos históricos que analizo.

5.5. Contenidos curriculares de oralidad prescriptos en los documentos oficiales

En los capítulos de las tres especialistas consultadas en las *Fuentes para la transformación curricular Lengua* (1996) se sugieren contenidos curriculares organizados por nivel educativo (Educación General Básica y Polimodal) y por bloques específicos o segmentos temáticos, uno de los cuales prescribe contenidos de oralidad.

El programa de enseñanza propuesto supone el dominio de prácticas de comunicación oral vinculadas mayormente con ámbitos formales e institucionales: los estudiantes tienen que ser capaces de comprender entrevistas, producir exposiciones orales, intervenir en paneles, tomar notas, defender posturas, elaborar planes de exposición. En función de ese desempeño se piensa el dominio de los aspectos no verbales de la comunicación oral como el manejo de la voz, así como de estrategias de planificación textual.

Aunque se incluyen contenidos de escucha y comprensión oral (comprensión de entrevistas, práctica de escucha de estilos formales, tomar notas), predominan las actividades de producción por sobre las de comprensión oral.

Entre los contenidos recurrentes en ambos niveles educativos se incluyen géneros orales como la entrevista, la exposición oral, la conversación y el debate. En menor medida se alude a prototipos secuenciales como la argumentación oral y la narración. Se destaca el diálogo como contenido prescripto y conceptos asociados al género conversación como turnos de habla o turnos conversacionales.

En general, el saber que se proyecta es praxeológico. Tanto es así que muchos de los contenidos se prescriben con nominalizaciones ("*Producción* de exposiciones; *entrenamiento* en prácticas de grabaciones de sus propias conversaciones y de discursos en situaciones formales") o se enuncian con verbos en infinitivo ("*Realizar* entrevistas, grabarlas y transcribirlas; *Elaborar* planes de exposición; *Exponer* oralmente un tema preparado").

Los contenidos prescriptos en el documento *Contenidos Básicos Comunes* de la Educación General Básica (1995) se organizan por año, bloque de contenidos y tipo de contenidos (conceptuales y procedimentales).

En el bloque 1 "Lengua oral", los contenidos conceptuales del 3º ciclo abarcan, por un lado, lo que se denomina "la conversación en lengua estándar" en cuyo contexto se inscriben géneros orales plurigestionados como el debate y, como indiqué anteriormente, "actividades sociales" como la mesa redonda, pero sin una referencia disciplinar clara. Por otro, se proyecta la enseñanza de un género oral monologado como la exposición oral que precisa la elaboración de esquemas y el manejo de fuentes y recursos.

Los prototipos secuenciales que se incluyen son la narración, la renarración, la descripción y la argumentación ("Argumentación (pros y contras de una afirmación y/o negación)"). También se incluyen en este bloque la dramatización (actos escolares, animación escolar) y los juegos de lenguaje.

Sobre la escucha se determina un solo contenido conceptual ("La escucha en presencia de los interlocutores o mediatizada a través de teléfono, radio o televisión").

En general, la enunciación de los contenidos conceptuales prescribe un saber praxeológico o saber hacer. En menor media se enuncian contenidos conceptuales que proyectan un saber sabio ("Turnos de intercambio. Signos lingüísticos y paralingüísticos").

Los contenidos procedimentales, por su parte, se articulan con los contenidos conceptuales propuestos para indicar lo que tienen que hacer (y saber hacer) los estudiantes. Por ejemplo, el contenido conceptual "La conversación en lengua estándar formal (debate, mesa redonda)" se expresa en términos procedimentales como "Participación en debates, mesas redondas y asambleas escolares, atendiendo a los turnos de intercambio, interpretando las señales lingüísticas y paralingüísticas y adecuando las propias expresiones a la intencionalidad y circunstancia comunicativa" (1995: 51).

En la verbalización de los contenidos procedimentales se integran distintos tipos de saberes: discursivos (identificación de roles, conocimiento del público), textuales (reconocimiento de

distorsiones y ambigüedades en la transmisión de consignas), lingüísticos (reconocimiento y uso de modalizadores y valorizaciones) y paralingüísticos (gestualidad, manejo del espacio, vestimenta).

Los contenidos conceptuales del bloque 1 "Lengua oral y escrita" del documento *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación Polimodal (1997) se organizan en cinco segmentos de distinta magnitud. En todos ellos figuran contenidos de lengua oral.

En el primero se prioriza la caracterización de la lengua oral diferenciada de la escritura: "la comunicación verbal y no verbal. La comunicación oral y escrita: rasgos distintivos. Pertinencia y adecuación de la información seleccionada en relación con los objetivos del hablante, las características del destinatario y el contexto. Variedades y registros de la lengua oral y escrita" (CBC, 1997: 4).

En el segundo, en cambio, se proyecta un saber hacer oral diversificado en géneros y actividades sociales: "Interacción oral. Protocolo y restricciones discursivas de la conversación polémica. Debate, asamblea, entrevista, encuesta, reunión de trabajo".

Los contenidos procedimentales aportan concreción al programa de enseñanza propuesto debido a que, por un lado, clarifican el carácter planificado de las actuaciones lingüísticas y, por otro, definen su organización en distintos formatos textuales y discursivos: "Planificación, realización y evaluación de mensajes orales y escritos que respondan a las estructuras textuales básicas y a formatos discursivos validados socialmente" (1997: 5). De este modo, la planificación y evaluación de las propias producciones no se circunscribe a la lengua escrita sino que es un saber hacer específico de la lengua oral: "Monitoreo de la propia producción oral y de los desempeños públicos formales" (1997: 5).

El documento *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011, 2012) prescribe diez saberes prioritarios en los ejes "En relación con la comprensión y la producción oral" (ciclo básico) y "En relación con la comprensión y la producción de textos orales" (ciclo orientado).

Cinco de esos saberes refieren a instancias de escucha y cinco promueven la participación de los estudiantes en distintas situaciones de interacción oral. Entre ellos se incluyen géneros como el debate, secuencias textuales como la narración y "actividades sociales" como la presentación oral.

Cada uno de los saberes prioritarios prescriptos, a continuación de su formulación, presenta las tareas que tienen que realizar los estudiantes. Por ejemplo, el primer saber prioritario del eje "En relación con la comprensión y producción oral" (ciclo básico) indica la participación de los alumnos en conversaciones y discusiones sobre temas diversos y luego caracteriza qué se debe hacer concretamente en la conversación y en la discusión.

> La participación asidua en conversaciones y discusiones sobre diversos temas propios del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, a partir de informaciones y opiniones provenientes de diferentes fuentes de información (exposición oral de un adulto, libros, audiovisuales, medios de comunicación orales y escritos, entre otros). Esto supone:
>
> -En la conversación, sostener el tema, realizar aportes (ejemplificar, formular preguntas y dar respuestas pertinentes, solicitar aclaraciones, dar y pedir opiniones y explicaciones; parafrasear lo dicho, aportar información remitiéndose a las fuentes consultadas, entre otros) que se ajusten al contenido y al propósito; utilizar recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados.
>
> -En la discusión, con ayuda del docente, discriminar entre tema y problema, hechos y opiniones en sus intervenciones y las de los demás; manifestar una posición y formular argumentos para defenderla; reconocer las posiciones de otros y los argumentos que las sostienen para apoyarlas o refutarlas (Ciclo básico, 2011: 16).

El análisis desagregado de los saberes prioritarios y su ejecución pone de relieve que el hacer oral que se prescribe en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* a partir de nombres de acción y de la forma no personal de verbos dinámicos es planificado, reflexivo e involucra diversos tipos de conocimientos, como se observa en el siguiente NAP del ciclo orientado que hace énfasis en los aspectos discursivos y textuales que requiere la participación en debates.

- La **participación** asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, exposiciones y debates en torno a temas vinculados con el área y la Orientación, el mundo de la cultura y la vida ciudadana, a partir de elaboraciones y experiencias personales, así como de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes (medios de comunicación, búsquedas en Internet, redes sociales, libros, películas, documentales, entre otros).

  - En **debates** moderados por el docente, **acordar** el tema/ problema que se va a debatir; **delimitar** sus alcances y proyecciones, **definir** una posición personal, "**ensayar**" diferentes modos de enunciarla, **construir** diferentes tipos de argumentos (basados en criterios de cantidad, calidad, autoridad, experiencia), **elaborar** pequeños *guiones* que contemplen la secuencia argumentativa que se seguirá, la distribución de los argumentos, el aporte de pruebas y ejemplos, la previsión de las posibles contrargumentaciones y/o contrajemplos que podría ofrecer la contraparte; durante el debate, **tomar** en cuenta lo que dicen los demás para confrontar con las opiniones propias y, a su turno, **refutar** o **aceptar** opiniones empleando argumentos pertinentes (Ciclo orientado, 2021: 20).

De esta manera, los estudiantes tienen que saber considerar sus propósitos, adecuar sus textos a los contextos de producción, definir estrategias textuales, planificar y reflexionar metalingüísticamente acerca de sus producciones, así como sobre los textos ajenos que escuchan, utilizar recursos paraverbales y no verbales, soportes impresos y digitales de apoyo, manejar el tiempo como moderadores de un debate, identificar expresiones valorativas o modalizaciones, identificar el tema de texto, discriminar segmentos informativos de opinativos.

Por su parte, en el eje "En relación con la comprensión y producción oral" de 1º año del ciclo básico del *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (2014) se listan cinco grupos de contenidos. En cada uno de ellos se prescribe la enseñanza de características de la oralidad que refieren a aspectos gramaticales, léxicos, textuales, verbales y no verbales. A su vez, en algunos

grupos de contenidos se indica un saber hacer vinculado con la interacción oral que demanda auto-regulación. Sin embargo, predomina la enunciación de saberes epistémicos sobre el lenguaje oral: "Componentes que intervienen en la comunicación. Competencias generales de la comunicación. Variedades lingüísticas (lectos y registros). Clases de enunciados según la actitud del hablante. La conversación: sus reglas y potencialidades" (2014: 26).

En cambio, en 2º año se define un saber praxeológico oral en los seis grupos de contenidos que se incluyen:

> Textos orales cotidianos y escolares monogestionados y plurigestionados: comunicación cara a cara y mediatizada. Intervenciones orales escolares (dramatizaciones, exposiciones públicas, coordinación de grupos de trabajo y presentación oral de los acuerdos logrados, elaboración y seguimiento de instrucciones cada vez más complejas de recorridos o procesos) (2014: 28).

En 3º año se formula un solo bloque de contenidos que refiere, primero, a la práctica del lenguaje oral a través de la conversación formal y, segundo, a la producción y escucha de entrevistas. Por su parte, en 4º/5º año del ciclo orientado se proyecta un saber praxeológico vinculado especialmente con instancias de producción oral en distintos géneros y "actividades sociales": "Participación en debates, con conocimiento del tema/problema, utilizando estrategias argumentativas, desempeñar roles de moderador/coordinador" (2014: 127). En un solo grupo de contenidos de cinco se prescribe la enseñanza de la escucha comprensiva y crítica.

Como los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a) de la provincia de Santa Fe proponen modos de abordar la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde un enfoque interdisciplinario y colectivo, no prescriben contenidos de enseñanza organizados por ciclo escolar y años, sino que caracterizan objetos de enseñanza respecto de los cuales se sugieren posibles recursos literarios y propuestas de enseñanza para los niveles primario y secundario.

Los objetos de enseñanza delimitados en el "Marco epistemológico disciplinar Lengua y Literatura" son la oralidad y la escritura como objetos diferenciados, más allá de que se exponen articulaciones a las que se califica como "no simples"; así como la literatura, la gramática y la ortografía.

En relación con el objeto de enseñanza oralidad, en el apartado "La oralidad y la escritura como objetos de enseñanza" se identifican como contenidos "apropiarse de los rasgos distintivos de ciertos géneros, de diferentes registros lingüísticos adecuados a las distintas situaciones en que participan" (2017a: 7).

Por otro lado, del apartado "La especificidad de los intercambios orales: el diálogo" se reconocen como contenidos saber conversar, hablar sobre temas específicos, producir diferentes actos de

habla, hablar adecuando el registro al contexto, valorar la diversidad lingüística y atender los roles de los participantes del intercambio oral. De esta manera, la conversación parece ser el género por excelencia de la modalidad de lengua "oralidad".

En el apartado final "Propuestas de trabajo", cada propuesta se organiza en torno a un NIC y a un género o "actividad social". La mayoría de los géneros y "actividades sociales" son escritos: cuento, noticia periodística, artículo de opinión, historieta, crónica, informe, reseña, antología, obra de teatro, fichas de trabajo. En menor medida se introducen géneros y actividades sociales orales: debate, exposición, panel de discusión, programa de radio. De acuerdo con este relevamiento, se prioriza la producción por sobre la comprensión oral.

Pese a que en el marco epistemológico disciplinar se categoriza la oralidad como objeto de enseñanza y se incluyen géneros orales y actividades sociales en las propuestas de trabajo; en las consideraciones didácticas se explicita que la especificad de la escuela es la enseñanza de la lectura y la escritura y en los recursos literarios que se listan no hay textos orales como material de trabajo.

En suma, en los siete documentos oficiales los contenidos curriculares de oralidad prescriptos refieren a saberes discursivos textuales, lingüísticos y paralingüísticos involucrados en las instancias de producción oral, comprensión oral y reflexión metalingüística en las que se movilizan géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales que involucran a géneros orales institucionales. Por lo tanto, se configura un saber praxeológico o saber hacer oral complejo.

5.5.1. Géneros de textos orales como contenidos curriculares

Como expuse en el punto anterior, entre los contenidos de oralidad que se prescriben en los documentos nacionales de la Reforma educativa de 1993 y en los documentos nacionales y provinciales (Santa Fe) posteriores a la Ley de Educación Nacional de 2006, figuran géneros orales. En este punto analizo los géneros orales que se prescriben en los dos contextos históricos. Relevé además las secuencias textuales y las actividades sociales que se regulan como contenidos de enseñanza en el bloque específico de oralidad.

En las *Fuentes para la transformación curricular* (1996), las tres especialistas de lengua consultadas propusieron la enseñanza de la lengua oral diversificada en géneros de textos, secuencias textuales y actividades sociales, como muestro en la tabla XIX.

	Kovacci	Arnoux	Viramonte de Ávalos
Géneros orales	Debate Exposición oral Entrevista Conversación	Debate Exposición oral Entrevista	Exposición oral de posturas personales Conferencia Conversación
Secuencias textuales	**Kovacci**	**Arnoux**	**Viramonte de Ávalos**
	Argumentación oral	Narraciones	Argumentación oral
Actividades sociales	**Kovacci**	**Arnoux**	**Viramonte de Ávalos**
	Diálogo Mesa redonda Paneles Dramatización	Diálogo (cotidiano) Interrogatorios Discusión	Representación teatral Mesa redonda Discusión pública

Tabla XIX. Géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales prescriptos.

Kovacci, quien incluye en su capítulo un apartado titulado "Sobre los tipos textuales", afirma que las producciones orales constituyen, como las escritas, tipos textuales. Arnoux, en cambio, dedica un apartado a la temática de los géneros ("Sobre los géneros") y promueve en su capítulo el reconocimiento, por parte de los alumnos, de géneros discursivos orales espontáneos y formales. Esta autora agrupa los contenidos de la Educación General Básica en distintos géneros, entre ellos la entrevista, el debate y la exposición oral, y prescribe para la educación polimodal el aprendizaje de géneros discursivos mediáticos. Por otro lado, introduce la categoría "discursos orales institucionalizados" cuya producción articula con instancias de reflexión metalingüística.

Pese a que Arnoux prescribe la enseñanza de géneros y prácticas sociales de la vida cotidiana, como la conversación y el diálogo cotidiano, la mayoría de los géneros y actividades sociales que conforman su propuesta de enseñanza se inscriben en contextos institucionales: exposición, debate, entrevista, panel, mesa redonda, discusión pública. Se proyecta, de este modo, una formación en lengua oral formal que se corresponde con lo que esta autora denomina "el desempeño oral público".

En los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (1995), una parte importante de los contenidos conceptuales y procedimentales del bloque 1 "Lengua oral" prescritos para el 3º ciclo son géneros, secuencias textuales y actividades sociales, que presento en la tabla XX.

Géneros orales	Secuencias textuales	Actividades sociales
Conversación (coloquial y formal) Exposición oral	Argumentación Narración, renarración	Mesa redonda Dramatización

Exposición oral Debate Entrevista Encuesta Consignas Conferencia	Narración, renarración Instructivos Descripción	Dramatización Asambleas escolares Charlas Mensajes

Tabla XX. Géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales prescriptos.

Los géneros orales prescriptos, así como las actividades sociales y secuencias textuales, predefinen la enseñanza de la lengua oral en contextos formales públicos institucionales. Se combina la enseñanza de géneros y actividades sociales organizados dialógicamente (conversación, debate, entrevista; mesa redonda), con géneros y actividades que despliegan una enunciación de tipo monologal (exposición oral, conferencia, charlas).

Los géneros de textos orales, las secuencias textuales y las actividades sociales se regulan como contenidos sin indicar su distinta naturaleza categorial, como se observa en el siguiente enunciado: "Participación en debates, mesas redondas y asambleas escolares" (1995: 51). Por eso considero que las secuencias textuales se asocian con la unidad *texto* y no con un nivel inferior de planificación textual: "Es fundamental (…) el desarrollo creciente de formas de intercambio oral, como la conversación, la exposición, la argumentación, la entrevista, el debate" (1995: 33).

Por su parte, los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación Polimodal (1997) definen como objetos de enseñanza del bloque 1 "Lengua oral y escrita" géneros orales y actividades sociales, que detallo en la tabla XXI.

Géneros orales	**Actividades sociales**
Debates públicos Exposición oral Entrevista Encuesta	Mensajes verbales mixtos de los medios de comunicación social Parlamentos Discursos Asamblea Reunión de trabajo Testimonio oral

Tabla XXI. Géneros orales y actividades sociales.

En este nivel educativo predominan las actividades sociales, como la reunión de trabajo, y unidades comunicativas que no presentan un estatus claro (mensaje, discurso). Por otra parte, como ocurre en el documento para la Educación General Básica, no se establecen diferencias entre los géneros orales, como el debate, y las actividades sociales, como la reunión de trabajo, que se agrupan en la "conversación polémica", categoría que se supone mayor.

La noción de *género* aparece de forma explícita, así como la de *tipología*: "Soportes, portadores, modalidades y tipologías discursivas orales y escritas. Distintas formas de organización de la información en textos expositivos y argumentativos; estructuración de párrafos" (1997: 4). Pese a que las tipologías se dicen discursivas, las categorías textos expositivos y argumentativos refieren a la unidad *texto*.

En la tabla XXII relevo los géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales incluidos como saberes prioritarios en los ejes "Comprensión y la producción oral" (ciclo básico) y "Comprensión y la producción de textos orales" (ciclo orientado) de los documentos *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de los ciclos básico (2011) y orientado (2012).

Años y ciclos	Géneros orales	Secuencias textuales	Actividades sociales
1/2º año - Ciclo básico	Conversación Exposición Entrevista	Narración Argumentación	Discusión Documentales Película
2º/3º año - Ciclo básico	Conversación Exposición Debate Entrevista	Narración Argumentación	Discusión Documentales Película
3º/4º año - Ciclo orientado	Conversación Exposición Debate	-	-
4º/5º año - Ciclo orientado	Entrevista Debate Exposición Conversación	Diálogo Explicación Secuencia argumentativa	Presentaciones orales Discursos/Discurso político

Tabla XXII. Géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales prescriptos en el nivel secundario.

En primer lugar me interesa subrayar que los géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales prescriptos como objetos de enseñanza especifican tanto la producción de textos orales como su comprensión: "La participación asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, exposiciones y debates en torno a temas vinculados con el área y la Orientación, el mundo de la cultura y la vida ciudadana" (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, 2012: 20).

Segundo, en el ciclo básico predomina la clasificación de los textos orales en géneros y actividades sociales y, en mucha menor medida, en secuencias textuales. En el ciclo orientado su ocurrencia es más pareja y presenta articulaciones entre los géneros y su secuencia dominante. Por ejemplo, el género debate se organiza en una secuencia argumentativa y la exposición incorpora procedimientos de la explicación y la argumentación.

En tercer lugar, se observa una recurrencia sistemática de la formación en géneros orales en los dos ciclos del nivel secundario. La conversación, la exposición y el debate se constituyen en saberes prioritarios en todos los años de formación. La entrevista, por su parte, en todos los años, con excepción de 3º/4º del ciclo orientado.

En relación con las secuencias textuales, se incluyen los prototipos narración, argumentación y explicación. Llama la atención que en el marco de la enseñanza de géneros orales que asumen una forma de diálogo o polílogo, como la entrevista, la conversación y el debate, no se mencione de manera más asidua el prototipo secuencial dialogal.

Por último, en la enunciación de los saberes prioritarios del eje específico sobre comprensión y producción oral (ciclo básico) y de textos orales (ciclo orientado) no se registran menciones de las categorías *género* y *secuencia textual*, que sí se explicitan en otros tramos del documento oficial. A su vez, su incorporación como objetos de enseñanza no deja entrever su distinta naturaleza categorial debido a que se listan de modo indistinto narraciones, exposiciones, debates, argumentaciones y discusiones. En todos los casos la unidad es el *texto*.

En el ciclo orientado se da la particularidad de que los géneros orales se destacan en negrita, a diferencia de las secuencias textuales y actividades sociales, que no se distinguen tipográficamente.

En la tabla XXIII detallo los géneros de textos, secuencias textuales y actividades sociales que se prescriben como contenidos de enseñanza del eje "En relación con la comprensión y la producción oral" en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014).

Años y ciclos	Géneros orales	Secuencias textuales	Actividades sociales
1º año - Ciclo básico	Conversación	Narraciones Descripciones	Discusiones
2º año - Ciclo básico	Exposiciones públicas	Instrucciones Narración Descripciones	Dramatizaciones Presentación oral de los acuerdos logrados
3º año - Ciclo orientado	Conversaciones formales Entrevistas	-	-
4º/5º año - Ciclo orientado	Debates Exposición	-	Presentaciones orales en el aula Jornadas Mesas redondas Diálogo

Tabla XXIII. Géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales.

La exposición y la conversación (formal) son géneros orales recurrentes en ambos ciclos. En cambio, la enseñanza de la entrevista y del debate forman parte del ciclo orientado.

Los textos orales que los estudiantes tienen que producir y comprender también se especifican en géneros orales como el debate, actividades sociales, tales como mesas redondas y en categorías difusas como discusiones y presentaciones orales. Desde este encuadre, no se clarifica la distinción entre debates y discusiones ni entre presentaciones orales y exposiciones.

Únicamente en 1º y 2º año se incluyen secuencias textuales (narración, descripción e instrucción).

Se registra un diferencia entre el ciclo básico y el orientado debido a que en el marco global de los contenidos prescriptos en el ciclo básico, la producción y comprensión oral se referencia mayormente como comunicación oral, construcción textual, oral, evento comunicativo oral, texto oral, discurso oral, producciones orales e interacción oral y, en algunas ocurrencias, se especifica su género, prototipo secuencial o actividad social:

> La comprensión oral: escucha atenta de diferentes comunicaciones orales y de construcciones textuales orales. Identificación de los presupuestos en la comunicación oral para organizar la intervención correspondiente. Discriminación de hechos y opiniones, tema y problema en sus intervenciones y las de los demás (2014: 28).

Por el contrario, en el ciclo orientado la enunciación de los contenidos de enseñanza parte de su singularidad genérica o del tipo de actividad social involucrada: "Participación en diversos espacios escolares y comunitarios realizando presentaciones orales en el aula, jornadas, mesas redondas, debates, programas radiales, entre otras posibilidades" (2014: 127).

En el documento de desarrollo curricular *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Santa Fe (2017a) correspondiente al espacio curricular *Lengua y Literatura* se hace referencia a las categorías *género* y *tipo de texto*, sin distinciones claras entre sí y sin indicar ningún género, tipo de texto o prototipo secuencial de manera inmediata a su mención. En el apartado en el que se desarrolla el marco disciplinar del espacio curricular se hace hincapié en la conversación y en el diálogo como sinónimos de intercambio oral, sin indicar su estatus como géneros de textos, tipos textuales o prototipos secuenciales. Cabe destacar que tanto las nociones de *género* y *tipo* se asocian a los objetos de enseñanza "oralidad" y "escritura".

Por su parte, en las propuestas de trabajo NIC se introducen cuatro géneros orales y actividades sociales (géneros debate y exposición y actividades sociales panel de discusión y programa de radio) en un total de diez propuestas, como lo muestro en la siguiente tabla.

NIC	Propuesta de trabajo	Géneros de texto	Actividades sociales	Secuencias textuales

Vínculos violentos	Escribir un cuento tomando como disparador una noticia periodística sobre un hecho de violencia.	Cuento Noticia periodística	-	-
Consumo problemático de sustancias	Escribir artículos de opinión para su difusión.	Artículo de opinión	-	-
La alimentación	Elaborar una historieta para su difusión.	Historieta	-	-
La energía	Organizar un panel de discusión: confrontar ideas para construir conocimientos.	-	Panel de discusión	-
Los desafíos de la democracia	Realizar un debate sobre las noticias en los distintos medios de comunicación.	Debate Noticia periodística Crónica Informe	-	Narrativa
Dengue	Elaborar fichas de trabajo para analizar información sobre un tema.	-	Fichas de trabajo	-
Las culturas, modos de habitar el mundo	Realizar un programa de radio sobre distintas culturas del mundo.	-	Programa de radio Periódico mural	-
El cambio climático	Exponer los resultados de una investigación: hablar para aprender, escuchar para compartir.	Exposición	-	-
El universo	Elaborar y prologar antologías de textos literarios de ciencia ficción.	Antología Reseña	-	-
Lo tecnológico en la era digital	Adaptar una obra de teatro clásica al contexto actual incorporando el uso de la tecnología.	-	-	Obra de teatro

Tabla XXIV. Géneros de textos, actividades sociales y secuencias textuales por propuesta de trabajo NIC.

En relación con el objeto de enseñanza “oralidad”, en las propuestas de trabajo se proyecta como un saber importante la capacidad de argumentar, que también se explicita en el apartado “La especificidad de los intercambios orales: el diálogo”: “los estudiantes podrán atender y hacer solicitudes, ponerse de acuerdo aportando ideas y escuchando las ideas de los otros, opinar sobre lo que otros dicen y argumentar su postura, persuadir y negociar” (2017a: 10).

Así, por ejemplo, en el NIC "La energía" se propone la organización de un panel de discusión, en cuyo marco se siguiere que los estudiantes identifiquen

> "la diferencia entre los argumentos basados en datos y los basados en opiniones personales; expresar de manera clara sus argumentos y si los sustenta en información analizada al debatir sobre un tema; utilizar recursos discursivos para persuadir y defender su posición en un panel de discusión; reconocer y respetar los diferentes puntos de vista y opiniones sobre un tema, así como los turnos de participación" (2017a: 26).

Por su parte, el NIC "Los desafíos de la democracia" proyecta la realización de un debate para lo que se propone como actividades "comparar el tratamiento de una misma noticia en diferentes medios; analizar sus fuentes; argumentar sus puntos de vista al analizar la noticia y expresar la opinión ante los hechos referidos" (2017a: 26).

En este sentido, aunque no se mencione de forma explícita el prototipo textual argumentativo se infiere como un contenido de enseñanza relevante no solo en relación con la oralidad sino también con la escritura (se leen y escriben artículos de opinión).

El género *exposición oral* se inscribe en la actividad de estudio e investigación, en este caso, en relación con la problemática social del cambio climático. En este marco, la exposición oral se define como "hablar para aprender". Como saberes específicos del género se mencionan la selección de información y el empleo de recursos para mantener la atención de la audiencia.

Por último, en la tabla XXV sistematizo los géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales que se prescribieron como contenidos curriculares del bloque específico de oralidad en los documentos oficiales de la Reforma educativa de 1993 y de la Ley de Educación Nacional de 2006.

Documentos oficiales	***Fuentes para la transformación curricular* (1996)**	***CBC para la EGB* (1995)**	***CBC para el nivel polimodal* (1997)**	***Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012)**	***Diseño curricular para la educación secundaria* (2014)**	***Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a)**
Géneros orales	Debate Exposición oral Entrevista Conversación Conferencia	Conversación (coloquial y formal) Exposición oral Debate Entrevista Encuesta Consignas Conferencia	Debates públicos Exposición oral Entrevista Encuesta	Debate Exposición Entrevista Conversación	Debate Exposición Entrevista Conversación formal	Conversación Debate Exposición

Secuencias textuales	Argumentación oral Narración	Argumentación Narración, renarración Instructivos Descripción	-	Narración Diálogo Explicación Secuencia argumentativa	Instrucciones Narración Descripciones	-
Actividades sociales	Diálogo (cotidiano) Mesa redonda Paneles Dramatización/ Representación teatral Discusión (pública)	Mesa redonda Dramatización Asambleas escolares Charlas Mensaje	Mensajes verbales mixtos de los medios de comunicación social Parlamentos Discursos Asamblea Reunión de trabajo Testimonio oral	Discusión Documentales / Películas Presentaciones orales Discursos/ Discurso político	Presentaciones orales en el aula Jornadas Mesas redondas Diálogo Dramatizaciones Discusiones	Diálogo Panel de discusión

Tabla XXV. Géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales como contenidos curriculares.

En resumen, los textos orales que los estudiantes tienen que producir y comprender se actualizan en géneros orales, secuencias textuales y actividades sociales, nociones que, en general, no se mencionan de forma explícita sino a partir del nombre del género oral, secuencia textual o actividad social que se prescribe como contenido curricular. Se observa mayor visibilidad de la categoría *género* en los documentos oficiales de la provincia de Santa Fe actualmente vigentes.

En cuanto a los géneros de textos orales, se definen como contenidos de enseñanza géneros institucionalizados, como el debate, la exposición oral y la entrevista. A la conversación se le da un lugar preponderante en los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a), concebida como forma de intercambio específica de la oralidad. En el *Diseño curricular para la educación secundaria* (2014) de Santa Fe se categoriza como "conversación formal". En los documentos nacionales de los años 90' se prescribió la enseñanza de la conversación "coloquial y estándar".

Las regularidades observadas en un lapso temporal que se extiende desde el año 1995 a 2017 ponen de relieve que la formación de los estudiantes supone en todos los documentos la enseñanza de los géneros orales exposición, debate y conversación, que configuran textos con forma de monólogo y de diálogo/polílogo, respectivamente.

De modo semejante, las actividades sociales también presentan cierta recurrencia en las prescripciones propuestas durante más de veinte años. La mesa redonda, los paneles, las dramatizaciones y las presentaciones orales son algunos de los contenidos curriculares definidos en la Reforma educativa de 1993, vigentes en la actualidad.

Cabe destacar que tanto los géneros textuales orales prescriptos, como las actividades sociales, son formas discursivas específicas de la lengua oral que se realizan en contextos institucionales. En cambio, las secuencias textuales, con excepción del prototipo dialogal, son categorías que se actualizan de forma indistinta en géneros orales y escritos.

Sin embargo, entre las secuencias textuales prescriptas, el prototipo dialogal presenta una sola ocurrencia en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011, 2012). En los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a) se concibe el diálogo como sinónimo del intercambio oral o conversación, no como prototipo secuencial. Las secuencias textuales más frecuentes son la narración y la argumentación y, en un segundo plano, la descripción y el prototipo instruccional.

Además, como consideré previamente, con excepción de algunos documentos como los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011, 2012) que articulan el género debate con la secuencia argumentativa, las secuencias textuales se conciben como una forma de clasificación de la unidad *texto*, de algún modo superpuesta a las de los géneros y a las actividades sociales.

6. Continuidades, actualizaciones y orientaciones vigentes en las prescripciones oficiales de enseñanza de la oralidad

Por sus características globales, los siete documentos curriculares analizados establecieron en el mundo ordinario o común el marco normativo para el trabajo de enseñanza de la lengua materna, que incluye la tarea de formación en oralidad. De esta manera, los textos oficiales asisten a su realización y prefiguran las acciones por venir de los enseñantes.

Por su parte, en relación con las características globales de la textualidad, los documentos oficiales estudiados presentan distinto grado de conminación, aunque en general la prescripción de la enseñanza de la oralidad y, en su marco, de los géneros orales, se configura lingüísticamente de modo indirecto.

Ahora bien, como la prefiguración del actuar puede asumir formas discursivas más diversificadas que la prescripción en términos lingüísticos (Filliettaz, 2004), el estatus prescriptivo mayormente indirecto de los documentos oficiales analizados no minimiza su estatus prefigurativo.

En efecto, en los textos oficiales correspondientes a ambos contextos históricos, el carácter político-institucional del autor responsable (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de la Provincia de Santa Fe) constituye un gesto de autoridad desde el cual se predefine el trabajo de enseñanza, en consonancia con las características de los discursos procedimentales en los que una autoridad regula las acciones de su interlocutor (Silvestri, 1995).

En los documentos prescriptivos elaborados en la Reforma educativa de 1993 la "lengua oral" se configuró como un objeto de enseñanza jerarquizado al constituir uno de los bloques del espacio curricular *Lengua y Literatura* para la Educación General Básica y por conformar, con la lengua escrita, un bloque autónomo en la Educación Polimodal, respecto de los cuales se enunciaron expectativas de logros y contenidos conceptuales, definidos como los conceptos de cada disciplina; contenidos procedimentales, concebidos como procedimientos y actitudinales, es decir, las actitudes y los valores de los contenidos conceptuales. Se incluyó, además de la "Introducción" al espacio curricular en general, una *Síntesis explicativa* del bloque de contenidos específico, secciones en las que se definieron las finalidades de la enseñanza y se caracterizó el objeto de enseñanza "lengua oral".

La finalidad global de los bloques específicos de oralidad era perfeccionar la lengua oral para que los estudiantes de ambos niveles educativos puedan participar de distintas instancias comunicativas orales, institucionales, públicas, formales. Por lo tanto, el desarrollo lingüístico específicamente oral que se propuso para el ámbito educativo se distinguió claramente de la etapa de adquisición del lenguaje, de raigambre familiar y social, debido a que su aprendizaje precisa mediación didáctica. Por otro lado, los procesos de aprendizaje involucrados en las instancias de producción y comprensión oral se prescribieron como objeto de reflexión metalingüística.

El desempeño oral público se concibió organizado en actividades sociales, géneros de textos y secuencias textuales. Con relación a los géneros orales, se prescribió la enseñanza de la conversación estándar, la exposición oral, la entrevista, el debate, la conferencia, la encuesta. Los límites con las actividades sociales y las secuencias textuales no son precisos debido a que se listan sin establecer diferencias, pero tampoco posibles articulaciones.

Este proyecto de formación en "lengua oral", puesto en marcha y formalizado en el marco de la Reforma educativa de 1993, fue ratificado en la primera década del siglo XXI, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006) y la elaboración de documentos oficiales nacionales y provinciales que incluyeron un eje específico de saberes prioritarios de "comprensión y producción oral".

La redefinición de los bloques de contenidos "Lengua oral" (Educación General Básica) y "Lengua oral y escrita" (Educación Polimodal) en los ejes de saberes "En relación con la comprensión y producción oral" (ciclo básico) y "En relación con la comprensión y producción de textos orales" (ciclo orientado) transparenta, al mismo tiempo, una continuidad y una actualización respecto de las prescripciones realizadas en los años 90'.

Por un lado, se ratifica la finalidad de educar a los estudiantes en el "hablar y escuchar" debido a que los saberes prioritarios se organizan en ejes que orientan la formación diferenciada de la comprensión y producción oral respecto de la comprensión y la producción escrita, así como de la reflexión metalingüística y la literatura. A su vez, se prescribe, en el eje de saberes referido a la comprensión y producción oral, la enseñanza de actividades sociales, géneros orales y secuencias textuales, cuya selección proyecta la enseñanza de la comprensión y producción oral en ámbitos institucionales y públicos. Por eso, los estudiantes tienen que aprender a planificar sus textos orales, a regular su producción y comprensión y a reflexionar metalingüísticamente acerca de ello.

Por otro lado, la actualización del nombre del eje de saberes específicos supuso una reconfiguración epistemológica y metodológica del objeto de enseñanza: la lengua oral no homogénea (coloquial, familiar y estándar) se especificó en las instancias de comprensión y producción oral (ciclo básico) y de textos orales (ciclo orientado).

En el contexto actual de la provincia de Santa Fe, los enseñantes de nivel secundario disponen de dos documentos nacionales (*Núcleos de aprendizajes prioritarios* del ciclo básico (2011) y del ciclo orientado (2012)) y dos provinciales (*Diseño curricular para la educación secundaria orientada*, 2014; *Núcleos interdisciplinarios de contenidos*, 2017a) para orientar su trabajo de enseñanza en Lengua y Literatura.

En relación con las características globales de este conjunto de documentos curriculares, todos asisten a la realización de la enseñanza de la lengua materna, en la que se identifica de manera autónoma y jerarquizada la tarea de formación en oralidad.

En cuanto a las características de la textualidad, en el plano discursivo, los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* de ambos ciclos (2011, 2012) regulan la enseñanza de saberes de "producción y comprensión oral" a partir de una exposición teórica de índole prescriptiva y esquemática. Esto es así porque los saberes prioritarios prescriptos se presentan lingüísticamente mediante nominalizaciones y verbos en infinitivo. De esta manera, se predefinen las acciones que los estudiantes deben realizar al exponer, debatir, realizar una entrevista.

El *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (2014), a diferencia de los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012), configura una exposición teórica que explica y esquematiza el enfoque académico-político-didáctico para la enseñanza de la lengua materna. Así, en las dos páginas de "Fundamentación" del espacio curricular se indica que se deberá considerar el lenguaje en sistema y el lenguaje en contexto, así como géneros, textos y discursos. De esta manera, el enseñante dispone de una orientación epistemológica de la enseñanza de la lengua materna, en general, como de la tarea de formación en comprensión y producción oral, en particular.

Concretamente se indica que hay géneros orales que se aprenden en el ámbito escolar y, por lo tanto, precisan ser enseñados.

A su vez, en las tres páginas de "Consideraciones metodológicas" se instruye que "*En el transcurso del ciclo orientado, la actividad se centrará en textos orales y escritos formales en diferentes ámbitos a fin de diferenciar los discursos primarios, prácticos o cotidianos de los ideológicos o secundarios*" (2014: 121).

Sin embargo, este documento carece de segmentos procedimentales que anticipen cómo realizar la tarea de enseñanza de la comprensión y la producción oral.

Por su parte, los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Santa Fe (2017a) exponen teóricamente, por un lado, el marco epistemológico disciplinar del espacio curricular *Lengua y Literatura* que incluye como nociones "esenciales y vigentes" las de "lenguaje oral" y "lenguaje escrito". Por otro, se explica y fundamenta por qué la oralidad y la escritura son objetos de enseñanza, qué tienen en común (son modalidades de lengua) y en qué se diferencian.

A su vez, el objeto de enseñanza oralidad es caracterizado a partir de autores de las Ciencias del lenguaje que han aportado estudios específicos de ese objeto de estudio, como Ong, Kerbrat-Orecchioni, Halliday y Blanche-Benveniste. Desde ese marco teórico se regula la enseñanza del la oralidad en su condición de intercambio oral dialógico:

> Hacer de la oralidad un objeto de enseñanza supone tener en cuenta cuatro aspectos: hablar sobre temas específicos, proponer propósitos claros en contextos concretos teniendo en cuenta el registro adecuado para cada propósito y contexto, valorar la diversidad lingüística y atender a los roles de quienes participan en el intercambio oral (2017a: 10).

Únicamente en las propuestas de trabajo se exponen prescriptivamente las actividades sugeridas a partir de la forma infinitiva de los verbos: "Organizar un panel de discusión: confrontar ideas para construir conocimientos" (2017a: 26).

Según este análisis, podríamos decir que el docente de nivel secundario dispone, en la confluencia de estos cuatro documentos oficiales, de:

1. un marco epistemológico-didáctico-metodológico para la enseñanza de la *Lengua y Literatura* en general, en el que se incorporan algunas orientaciones epistemológicas y metodológicas para la formación en comprensión y producción oral (*Diseño curricular para la educación secundaria*, 2014);
2. un marco teórico para la enseñanza de la "oralidad" (*Núcleos interdisciplinarios de contenidos*, 2017a) y

3. un enfoque procedimental bastante detallado para la enseñanza de saberes prioritarios de comprensión y producción oral, entre ellos géneros orales (*Núcleos de aprendizajes prioritarios*, 2011 y 2012).

Sin embargo, ninguno de los cuatro documentos, dada su estructura material analizada en el punto 5.2., presenta estas orientaciones de manera integrada.

La estructura compositiva diferenciada de los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (tres párrafos introductorios, 4 páginas de enunciación de propósitos y 8 páginas de saberes prioritarios de comprensión y producción oral), respecto del *Diseño curricular para la educación secundaria* de Santa Fe en el que se privilegia la explicación de los fundamentos epistemológicos y didáctico-políticos, así como las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua (11 páginas) y que presenta una exposición escueta de los contenidos de enseñanza, sin indicaciones procedimentales precisas (2 páginas de eje "En relación con la comprensión oral y escrita" para los 5 años de educación secundaria), se vincula con las características enunciativas de estos documentos oficiales.

En efecto, en el plano enunciativo, el estatus prescriptivo de este grupo de documentos no es homogéneo. Se registran modalidades de prescripción o conminación más directas en los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012) por la forma teórica prescriptiva en que se enuncian los propósitos y saberes prioritarios que constituyen los segmentos más extensos del documento.

En cambio, en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (2014), como en los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a), se prefieren formas atenuativas de la prescripción, en consonancia con la configuración discursiva de tipo teórico esquemático/ explicativo/argumentativo que se elige para exponer el programa de enseñanza que hace hincapié en su fundamentación teórico-didáctica-metodológica-disciplinar.

Con respecto a los objetos de enseñanza prescriptos, su significación resulta consistente en los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012) y en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014), en los que se predefine la formación de la comprensión y producción oral de los estudiantes en géneros orales y actividades sociales de tipo formal e institucional. De forma recurrente se regula el dominio del debate, la exposición oral, la entrevista, la conversación (formal) y la presentación oral.

Por el contrario, en los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a), el objeto de enseñanza se conceptualiza como "oralidad" (modalidad de lengua), que se diferencia de la escritura a partir de la caracterización que Ong (1982) establece para la oralidad de culturas sin escritura y, en menor medida, de formas intermedias de discursos orales que, a diferencia del uso cotidiano de lo oral, son

planificadas y se articulan con la escritura. Por otro lado, epistemológicamente se hace hincapié en la educación de los estudiantes para el intercambio oral, en el sentido de diálogo o conversación, pero no de géneros orales institucionalizados.

Sin embargo, la exposición teórica del marco epistemológico disciplinar de *Lengua y Literatura* orientada a la formación de la modalidad oral interactiva no resulta coincidente con las propuestas de trabajo que se sugieren para cada NIC, en las que se privilegian géneros y actividades sociales de contextos institucionales como el debate, la exposición y el panel de discusión. En esos segmentos se privilegia la formación en lo que se denomina "oralidad secundaria" en el marco epistemológico.

En este sentido, los docentes de nivel secundario cuentan con dos documentos provinciales, el *Diseño curricular para la educación secundaria* (2014) y el documento de desarrollo curricular *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a) que no prescriben una formación del objeto de enseñanza consistente en términos epistemológicos.

Con respecto a los marcos disciplinares de referencia para la tarea de enseñanza de la oralidad, en los cuatro documentos que regulan la enseñanza de la *Lengua y la Literatura* en el nivel secundario santafesino se adoptan distintas perspectivas teóricas de las Ciencias del lenguaje. La explicitación de los enfoques teóricos-disciplinares adoptados en los programas de enseñanza no parece constituir un aspecto importante de la prescripción, a diferencia de la formulación de las finalidades y de los contenidos de enseñanza, debido a que son mayormente supuestos.

En los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012) y el *Diseño curricular para la educación secundaria* (2014), los campos del Análisis del discurso y la Lingüística textual se proyectan como las fuentes de préstamo principales para formar a los estudiantes en la comprensión y la producción oral. En los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a) se recuperan, desde un enfoque psicolingüístico explícito, autores de los enfoques sistémico-funcional y la teoría de la enunciación con los que se caracteriza la modalidad de lengua "oralidad" como un intercambio dialogal que moviliza estructuras lingüísticas específicas.

Por último, más allá de estas diferencias, los cuatro documentos oficiales actualmente vigentes prefiguran como propósito autónomo del proyecto curricular en *Lengua y Literatura*, el desarrollo de la compresión y la producción oral de los estudiantes secundarios desde el marco de referencia disciplinar de las ciencias del lenguaje. El enfoque praxeológico de esta formación específicamente oral incluye como contenidos socialmente significativos actividades sociales (panel, mesa redonda, presentación oral) y géneros de textos orales (debate, exposición, conversación).

6.1. *Exposición oral*: continuidades y actualizaciones en las prescripciones oficiales y orientaciones vigentes para su enseñanza

En este punto me interesa analizar las continuidades y actualizaciones de las prescripciones oficiales respecto de un género de texto oral institucionalizado en particular, la *exposición oral*.

Este género, como el *debate*, se define como contenido curricular del bloque especifico de oralidad en los siete documentos oficiales que analicé.

En los documentos de los años 90´ la exposición oral se formalizó como contenido del bloque específico de "Lengua oral". En el capítulo de Arnoux del documento *Fuentes para la transformación curricular Lengua* (1996) se predefinen las acciones por venir en relación con su enseñanza: "Exponer oralmente un tema previamente investigado apoyándose en documentos escritos, visuales o auditivos" (1996: 201).

Los *Contenidos básicos comunes* de la Educación General Básica (1995) mencionan el género exposición en la *Síntesis explicativa* del bloque Nº 1 Lengua oral: "Es fundamental, por lo tanto, a lo largo de los tres ciclos de la EGB, el desarrollo creciente de formas de intercambio oral, como la conversación, la exposición, la argumentación, la entrevista, el debate" (1995: 33).

En los contenidos conceptuales de los tres ciclos de la EGB se prescribe su enseñanza: "Exposición breve con soporte gráfico" (1º ciclo de la EGB); "Exposición con ficha de apoyo" (2º ciclo de la EGB) y "Exposición con esquema y manejo de fuentes y recursos" (3º ciclo de la EGB) (1995: 50 y 51). Los contenidos procedimentales refuerzan la importancia de la planificación de un soporte escrito para la exposición: "Exposición oral a partir de un soporte escrito" (1º ciclo de la EGB); "Exposición a partir de una secuencia escrita" (2º ciclo de la EGB) y "Exposición a partir de una guía escrita. Selección y empleo de recursos de apoyo" (3º ciclo de la EGB) (1995: 52 y 53).

Por su parte, en los *Contenidos básicos comunes* de la Educación Polimodal (1997), la *exposición oral* se nombra en la *Síntesis explicativa* del bloque ("se propiciará la participación activa en situaciones de comunicación oral formal, como parlamentos, discursos o exposiciones, debates públicos, asambleas y reuniones de trabajo", 1997: 3). Además, este género se incluye como contenido procedimental, pero sin articulación con los contenidos conceptuales: "Exposición oral ante un auditorio" (1997: 5).

En los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012) se observa una progresión entre el ciclo básico y orientado en relación con el abordaje de dicho género oral. En el ciclo básico se hace hincapié en la planificación de la exposición oral, que contempla la búsqueda y selección de la información, su organización en las partes de la exposición y la definición de los recursos a utilizar.

De su realización se prescribe la utilización de soporte gráfico, se enfatizan las partes de introducción y cierre, así como se anticipa la interacción con el auditorio.

> En la exposición, con la colaboración del docente y a partir de la lectura de distintos textos, realizar la selección, análisis y contrastación de distintas perspectivas; ordenar, jerarquizar la información y seleccionar los recursos propios de la exposición (definiciones, ejemplos, comparaciones, reformulación de ideas, recapitulaciones, entre otros); tener en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre) y establecer relaciones entre los diferentes subtemas. Al exponer, dentro y fuera del aula, utilizar esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos; elaborar un inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentales tratados. Responder las preguntas del auditorio (NAP, Ciclo básico, 2011: 17).

En el ciclo orientado, por un lado, se profundizan las tareas que conlleva la planificación de la *exposición oral*, que hace acopio de saberes referidos a la organización secuencial explicativa y argumentativa del género. Por otro, se regulan los aspectos a considerar durante la exposición, como los elementos paraverbales y no verbales; y se anticipa que después de la exposición se deberá reflexionar metalingüísticamente acerca de la relación plan-elocución.

> - En las **exposiciones**, definir y delimitar el tema/problema sobre el que se expondrá en función del análisis del perfil de la audiencia prevista, del universo temático que enmarca la exposición, de los propios conocimientos, intereses y capacidades; reconocer y acceder –con autonomía creciente– a la diversidad de circuitos, medios y soportes en los que la información está disponible; seleccionar, registrar, confrontar, organizar y reelaborar información y opiniones provenientes de diversas fuentes, cuya calidad y relevancia se ha evaluado previamente; consultar textos discontinuos (gráficas, tablas, infografías, cuadros, etc.) para la búsqueda de datos e información específica que puede enriquecer el desarrollo explicativo o que utilizará como sostén de los argumentos que se enunciarán; preparar soportes impresos y digitales para la exposición; incorporar procedimientos propios de la explicación (definiciones, descripciones técnicas, ejemplos, comparaciones, analogías, reformulaciones, etc.) y de la argumentación (citas de autoridad, sentencias, concesiones, correcciones, antítesis, modalizaciones, etc.), previa valoración de su relevancia y pertinencia. Al realizar la exposición, emplear estrategias (recursos paraverbales y no verbales, soportes de apoyo, entre otros) para atraer y sostener el interés de la audiencia; realizar modificaciones en el plan previo en atención a la respuesta de los oyentes que se va percibiendo; promover la participación de la audiencia, intercambiar con ella comentarios y apreciaciones, responder preguntas, completar con aclaraciones o nueva información ante las demandas que pudieran surgir. Después de la exposición, valorar críticamente las relaciones plan-elocución y el propio desempeño; aportar propuestas superadoras (NAP, ciclo orientado, 2012: 31).

El *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014) también prescribe la enseñanza del género exposición oral en el eje "En relación con la comprensión y la producción oral", pero la formulación de dicho contenido curricular es más escueta que en los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012):

> Exposición, definición y delimitación del tema/problema, el análisis del perfil de la audiencia prevista, del universo temático que enmarca la exposición, de los propios conocimientos intereses y capacidades. Valoración crítica de las relaciones plan-evolución y el propio desempeño, con el aporte de propuestas superadoras (2014: 127).

De hecho, la prescripción del género exposición oral parece un resumen del NAP del ciclo orientado de la página 31, del que se suprime el detalle de cómo se planifica, realiza y valora la propia exposición oral. Se detiene especialmente en la etapa de planificación del género.

Por último, en los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a) se incluye como propuesta de trabajo asociada al NIC "Alimentación saludable" una actividad social (del ámbito de estudio) que moviliza al género *exposición oral*: "Exponer los resultados de una investigación: hablar para aprender, escuchar para compartir. Para esto se sugieren las siguientes actividades: seleccionar la información para la exposición; emplear recursos para mantener la atención de la audiencia; utilizar las TIC como recurso" (2017a: 24). Nuevamente el énfasis está puesto en la selección de la información (etapa de planificación) y en la utilización de recursos durante la exposición.

En todos los textos oficiales que estudié, la *exposición oral* se concibe como un género institucional y formal que precisa planificación y apoyo de soportes gráficos y/o auditivos. La noción de auditorio o de audiencia visibiliza la importancia del destinatario en la definición de la organización temática y de los recursos a utilizar durante la exposición. La referencia al apoyo de fichas o soportes y la noción de auditorio y no de interluctor prefiguran, aunque no se manifieste de forma explícita, que la exposición oral asume forma de monólogo, más allá de que se contemple una interacción posterior con la audiencia.

En los documentos curriculares posteriores a la Ley de Educación Nacional (2006) se regula su enseñanza de manera más concreta que en los textos oficiales de los años 90´, detallando las tareas que tienen que realizar los alumnos al exponer oralmente.

En particular, se destacan los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de ambos ciclos (2011, 2012) por predefinir las acciones de enseñanza del género *exposición oral* de manera más específica y técnica, como queda en evidencia por la extensión dedicada al contenido curricular y por la regulación de las tres etapas que caracterizan a este género oral: la planificación, la exposición en sí y su valoración posterior.

7. Conclusiones

En este capítulo estudié siete documentos oficiales, nacionales y provinciales (caso Santa Fe) de nivel secundario, correspondientes a dos contextos históricos, que representan el trabajo de enseñanza de lengua materna regulado institucionalmente durante un lapso temporal de más de veinte años.

En los documentos curriculares de los años 90' y en los textos oficiales actuales se anticipa un encuadre explícito para la enseñanza del bloque de contenidos de oralidad, objeto de enseñanza autónomo de la escritura, la literatura y la reflexión metalingüística. Por lo tanto, su enseñanza ha sido jerarquizada en el espacio curricular *Lengua y Literatura* desde 1997. Entre los contenidos

curriculares del bloque específico de oralidad se incluyen géneros orales como el debate, la exposición oral, la entrevista y la conversación (coloquial y estándar).

Los siete documentos curriculares prefiguran la enseñanza de la oralidad y los géneros orales desde un encuadre prescriptivo mayormente indirecto que indica las acciones a realizar por los docentes. De la tarea de enseñanza de la oralidad se define principalmente su finalidad global, los contenidos curriculares y su organización en los distintos años de la educación secundaria.

La finalidad global de este bloque de contenidos apunta al perfeccionamiento lingüístico oral de los estudiantes. De esta manera, se distingue la lengua oral familiar y coloquial de la lengua oral estándar que permite el desempeño público de los alumnos en contextos formales e institucionales. Los géneros orales que se prescriben como contenidos curriculares son fundamentales para la consecución de esa finalidad debido a que son géneros institucionalizados, que se asocian con instancias de planificación y reflexión metalingüística y que, por lo tanto, requieren mediación didáctica.

Por otra parte, las actividades sociales (Voloshinov, 2009; Bronckart, 2004) que se indican como contenidos de enseñanza también propician el desempeño de los alumnos en ámbitos comunicativos públicos, formales e institucionales (mesa redonda, presentación oral). No obstante, su prescripción indiferenciada e inarticulada con los géneros orales puede producir confusión respecto de los contenidos prescriptos.

La finalidad de formación del bloque de contenidos de oralidad está en correlación con la finalidad global del espacio curricular *Lengua y Literatura* que define el desarrollo y perfeccionamiento lingüístico -oral y escrito- de los alumnos de nivel secundario. De manera congruente, los marcos disciplinares de referencia para la enseñanza de la lengua materna son distintas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje que estudian textos y discursos, especialmente la lingüística del texto y el análisis del discurso.

Ahora bien, no se delimitan fuentes de préstamo específicas para la enseñanza de los géneros orales, con excepción del documento oficial *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a) que recupera autores referentes del estudio de la oralidad y de la conversación.

El enfoque de enseñanza praxeológico de la oralidad formal y los géneros orales y actividades sociales institucionales trazan una línea de continuidad en los más de veinte años de definición curricular que aquí analicé. Sin embargo, la significación del objeto de enseñanza del bloque de oralidad se concretizó entre reformas educativas. La formación en “lengua oral” de los años 90´ se delimitó como “comprensión y producción oral” o “de textos orales” a partir de 2006.

No obstante, la especificación de la formación en comprensión y producción oral no supuso una regulación homogénea en los documentos oficiales y provinciales actuales, sino que estos asisten a la tarea de enseñanza de la oralidad y de los géneros orales con distinto grado de precisión epistemológica, metodológica y didáctica.

Así, los cuatro textos oficiales que actualmente regulan la enseñanza de la lengua materna en la provincia de Santa Fe predefinen, por un lado, la enseñanza de la comprensión y la producción oral con indicaciones precisas de las tareas que tienen que realizar los estudiantes, "con la colaboración del docente", para aprender los saberes prioritarios de "comprensión y producción oral" (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, 2011, 2012).

Por otro, anticipan temas y problemas de tipo epistemológico, teórico y didáctico de la enseñanza de la *Lengua y la Literatura*, en la que se incluye la formación en comprensión y producción oral (*Diseño curricular para la educación secundaria*, 2014).

Por último, delimitan una teorización del objeto de enseñanza "oralidad", aunque este no es del todo consiste con las actividades propuestas para su enseñanza (*Núcleos interdisciplinarios de contenidos*, 2017 a).

En este conjunto normativo heterogéneo se prescribe de manera regular qué enseñar y para qué (contenidos curriculares y finalidades globales de su enseñanza). Sin embargo, la enseñanza de la oralidad y de los géneros orales se indica sin explicitar, de manera autónoma y jerarquizada, las modalidades de desarrollo de esa tarea compleja que tienen que realizar los trabajadores docentes, ni los marcos teóricos-disciplinares que orientan su enseñanza.

Capítulo 7
Análisis del punto de vista de los docentes sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales

El trabajo interpretado refiere a las representaciones que tiene el trabajador sobre su trabajo, es decir, "cómo quien enseña concibe su propio actuar" (Bronckart, 2007a: 176).

Para la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD), los textos de las entrevistas

> …témoigneraient de ce qui émerge à la *conscience discursive* de ces actants dans la situation spécifique de l'entretien, et devraient (pourraient) contenir des segments de construction verbale d´actions, sous leur angle *interne*, c'est-à-dire telles qu'elles son conçues ou vécues par les actans (Bronckart et al, 2004: 120)[20].

Desde este enfoque, para analizar la enseñanza de la oralidad y los géneros orales como trabajo interpretado realicé dieciséis entrevistas dirigidas de investigación (Riestra, 2004, 2008) o entrevistas basadas en un guion (Bulea y Bronckart, 2017) a docentes de nivel secundario de los ciclos básico y orientado.

De forma específica, mi objetivo fue conocer las percepciones, opiniones, motivos e intenciones que los docentes tienen sobre la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales y el papel que en ella desempeñan, movilizando una parte de sus recursos comportamentales y psíquicos (Bronckart et al, 2004; Bronckart, 2007a).

Utilicé para ello dos tipos de procedimientos metodológicos que se inscriben en las investigaciones del análisis del trabajo docente, en particular, en los trabajos del grupo *LAF* (Lenguaje Acción y Formación, Universidad de Ginebra) (Bronckart et al., 2004): la técnica del análisis de contenido (Krippendorff, 1990) y el modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2012).

En función de los objetivos de mi investigación examiné, primero, los enunciados de los docentes con el objeto de conocer sus concepciones acerca de la enseñanza de la lengua materna en general. En segundo lugar, centré el análisis en sus representaciones sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en particular. También consideré los temas que fueron puestos en foco por iniciativa de los propios enseñantes durante la entrevista.

Por último, expuse las conclusiones de este capítulo, que retomaré en el capítulo final con el objetivo de comparar cómo los docentes entrevistados se representan su tarea de enseñanza de la

---

20 "testifican lo que emerge a la conciencia de los actantes durante la situación específica de la entrevista y deberían (podrían) contener segmentos de producción verbal de acciones, desde el ángulo interno, es decir, tal como ellas son concebidas y vividas por los actantes" (la traducción es propia).

oralidad y los géneros orales, con lo que hacen en las clases observadas y con el trabajo prescripto en los documentos curriculares vigentes.

El capítulo remite a dos apéndices. Por un lado, el apéndice Nº 1 presenta un análisis detallado de algunos datos que aquí expongo de forma resumida. Por otro, el apéndice Nº 2 registra la transcripción de las dieciséis entrevistas realizadas.

1. Aspectos teórico-metodológicos

1.1. La información de los datos recogidos

Para analizar el trabajo interpretado sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales realicé dieciséis entrevistas dirigidas de investigación (Riestra, 2004, 2008) o entrevistas basadas en un guion (Bulea y Bronckart, 2017) a docentes en ejercicio que se desempeñan en el nivel secundario en la ciudad de Rosario.

La información relativa a la población que estudio se expone en la tabla I. Las dos primeras columnas identifican el número de las entrevistas y los docentes entrevistados. La tercera presenta las características de las escuelas en las que los docentes entrevistados trabajan y en las que se realizaron las observaciones (si es pública o privada y su zona de influencia). La cuarta especifica los años y el ciclo del nivel secundario en los que se realizaron las observaciones de las clases de los docentes entrevistados.

Nº de entrevista	Docente	Características de la escuela	Años y ciclos del nivel secundario de las clases observadas
1	E. B.	A Pública-zona centro	1º (ciclo básico)
2	G. R.	A Pública-zona centro	2º (ciclo básico)
3	V. A.	A Pública-zona centro	3º (ciclo orientado)
4	R. L.	B Pública-zona centro	2º (ciclo básico)
5	C. B.	B Pública-zona centro	3º (ciclo orientado)
6	L. I.	C Pública-zona centro	1º (ciclo básico)
7	I. D.	C Pública-zona centro	3º (ciclo orientado)
8	A. F.	D Privada-zona centro	1º (ciclo básico)
9	L. O.	D Privada-zona centro	3º (ciclo orientado)
10	S. P.	E Pública-zona norte	1º (ciclo básico)
11	M. R.	E Pública-zona norte	3º (ciclo orientado)
12	A. P.	F Privada-zona norte	2º (ciclo básico)
13	I. J.	G Privada-zona norte	1º (ciclo básico)

14	G. C.	H Pública-zona sur	3º (ciclo orientado)
15	G. M.	I Privada-zona norte	2º (ciclo básico)
16	C. M.	I Privada-zona sur	3º (ciclo orientado)

TABLA I. Escuelas y docentes entrevistados (dieciséis textos).

1.2. El diseño y la realización de las entrevistas

La entrevista de investigación es un dispositivo de recolección de datos que busca producir conocimiento sobre el trabajo como actividad.

Este dispositivo se caracteriza técnicamente por construir previamente un guion o cuestionario que proporciona la trama temática de la entrevista, cuya realización deriva en la producción verbal de un texto oral (Bronckart y Bulea, 2017).

Riestra (2004, 2008) puntualiza que la entrevista dirigida de investigación se realiza mediante preguntas abiertas con la intención de no condicionar las respuestas de los docentes entrevistados.

Desde estas opciones metodológicas diseñé un cuestionario que agrupa trece preguntas abiertas en tres ejes temáticos:

concepción de la enseñanza de la lengua materna	Preguntas 1, 2, 3 y 4
concepción de la oralidad y los géneros de textos orales y su enseñanza	Preguntas 5, 6, 7 y 8
concepción de la programación didáctica de los contenidos de oralidad y géneros orales	Preguntas 9, 10, 11, 12 y 13

TABLA II. Ejes temáticos y preguntas de las entrevistas.

Las preguntas del primer eje temático indagan las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lengua materna, los objetos de enseñanza que priorizan y las problemáticas actuales que identifican, así como su relación con el marco prescriptivo vigente.

En relación con el segundo eje temático delimité la observación a las concepciones de los docentes sobre el “texto oral” y el “texto escrito” y acerca de la enseñanza de los contenidos del eje “En relación con la comprensión y la producción oral” prescripto en los documentos oficiales vigentes, en general, y de los géneros de textos orales, en particular.

Por último, el tercer eje temático se centra en la programación didáctica de los contenidos de oralidad y géneros orales: los motivos, intenciones, materiales didácticos y modos y marcos de referencia que guían su enseñanza, así como los criterios de evaluación.

Se incluye a continuación el cuestionario, cuyo contenido los docentes conocieron de forma paulatina una vez iniciada la entrevista.

Cuestionario

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?
2. ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?
3. ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?
4. ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

5. ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?
6. ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿Por qué?
7. En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?
8. ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

9. ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?
10. ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿Se los presentás a tus alumnos?
11. ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?
12. ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?
13. ¿Considerás que la exposición oral, el debate, la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿Cuáles? ¿Por qué?

El aspecto no estructurado de la entrevista de investigación (Riestra, 2004/2008) consiste en que, pese a repetir el mismo cuestionario a los dieciséis docentes entrevistados, en algunos contextos

alteré el orden de una pregunta o la omití porque el enseñante ya se había referido a esa cuestión[21]. En otras ocasiones realicé precisiones acerca del sentido de alguna pregunta o introduje comentarios que se derivan de la dinámica de la interacción. Todas las respuestas de los enseñantes fueron tenidas en cuenta en el análisis de los datos.

1.3. Métodos, unidades y categorías de análisis

La perspectiva del análisis del trabajo docente que desarrolla el ISD (Bronckart et al, 2004; Bulea y Fristalon, 2004; Bronckart, 2007a; Bronckart y Bulea, 2017) define las entrevistas como textos que dan cuenta del trabajo interpretado y evaluado por los docentes que, en el marco de mi investigación, coinciden con los enseñantes observados.

De este modo, la unidad de análisis general es el texto de la entrevista de investigación, es decir, la interacción verbal entre entrevistador y enseñante entrevistado. Los enunciados a cargo de los docentes constituyen la unidad de análisis particular debido a que en ellos expresan sus opiniones acerca del trabajo de enseñanza de la lengua.

El análisis de contenido (Krippendorff, 1990) de los enunciados de los docentes me permitió, por un lado, conocer su punto de vista acerca de los ejes temáticos en los que organicé la entrevista (concepción de la enseñanza de la lengua materna, concepción de la oralidad y los géneros de textos orales y su enseñanza, y concepción de la programación didáctica de los contenidos de oralidad y los géneros orales).

Por otro, pude relevar temas que surgieron en la interacción verbal por iniciativa de los enseñantes, más allá de las preguntas efectivamente realizadas; así como identificar segmentos de textos en los que los docentes evocan el desarrollo concreto de la tarea de enseñanza de los géneros orales.

A partir de la metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004, 2012) indagué las concepciones de los docentes sobre el texto oral y el texto escrito. En particular, el análisis de los mecanismos de cohesión nominal (nivel de los mecanismos de textualización) puso de relieve cómo se introduce y recupera la unidad-origen o unidad de significación "texto oral" en las verbalizaciones de los docentes.

Además, en los segmentos de textos en los que los docentes evocan el desarrollo de su actuar formativo concreto identifiqué enunciados de tipo interactivo en los que se implican exponiendo las acciones que realizan al enseñar los géneros orales. El análisis de los verbos dinámicos, que en el

[21] En esos casos, en la transcripción de la entrevista mantuve el espacio original asignado a la pregunta y en el lugar de la respuesta señalé con un guion que no se realizó la pregunta.

modelo técnico de 2004 Bronckart ubicaba como mecanismos de cohesión verbal y que en el modelo de 2012 aparecen integrados a los tipos discursivos, me permitió determinar, en primer lugar, si las relaciones predicativas entre el sujeto y el predicado verbal eran directas o indirectas/ modalizadas.

Una vez delimitadas las oraciones que presentaban relaciones indirectas, me centré en relevar la ocurrencia de modalizaciones pragmáticas que, de acuerdo con el modelo del ISD, son las que expresan las facetas de la responsabilidad enunciativa, específicamente la capacidad de acción (*el poder hacer*), la intención (*el querer hacer*) y las razones (*el deber hacer*). Analicé la presencia o ausencia de auxiliares de modo, en su forma estricta (*querer, deber, tener que* y *poder*) o en su forma ampliada (verbos que por su valor semántico pueden funcionar como auxiliares de modo como *creer, gustar, estar obligado a*) (Bronckart, 2004). Consideré además la presencia de adjuntos de finalidad como marca de la modalidad pragmática, en consonancia con los métodos utilizados en investigaciones sobre el análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007a).

El análisis de las concepciones que tienen los docentes sobre su papel fueron reinterpretaos a la luz de las categorías de la semántica de la acción que Bronckart (2007a) adopta de Ricoeur (1997). Desde este enfoque, utilicé el término neutro *actante* para referirme a cualquier persona implicada en el actuar. En el plano interpretativo, si el docente-actante verbalizaba capacidades, motivos o intenciones de su actuar me referí a ellos con la noción de *actor*. En cambio, si carecían de esas propiedades utilicé el término *agente* que expresa que los docentes se perciben como eslabones de un proceso en el cual no ejercen ninguna influencia (Bronckart et al, 2004; Bronckart, 2007a).

2. Concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna

En este punto agrupé las respuestas del eje 1 con las dos primeras del eje dos porque en ellas los docentes entrevistados verbalizan sus percepciones acerca de la enseñanza de la lengua materna.

En el análisis no seguí de manera estricta el cuestionario de la entrevista sino que combiné las preguntas y sus respuestas en cuatro núcleos temáticos: contenidos y problemas percibidos como prioritarios; concepciones sobre las prescripciones oficiales; concepciones sobre el texto oral y el texto escrito y concepciones sobre la enseñanza de géneros de textos y prototipos secuenciales y textuales.

2.1. Contenidos y problemas percibidos como prioritarios

Ante la pregunta "*¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua*?", la mayor parte de los docentes entrevistados manifestó priorizar contenidos de lectura y escritura (ocho de dieciséis docentes).

En la tabla III agrupé los contenidos curriculares que los docentes consideran más importantes según los cuatro ejes de enseñanza prescriptos en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014), a saber: "En relación con la comprensión y producción oral", "En relación con la lectura y producción escrita", "En relación con la literatura" y "Reflexión sobre el lenguaje".

Comprensión y producción oral	**Nº de entrevista**	**Total**
La escucha (Escribir y) hablar	7 15	2
Lectura y comprensión escrita		
La lectura y la escritura La comprensión de texto y la producción de texto Comprensión lectora La lectura de textos informativos y argumentativos La comprensión lectora y el desarrollo de la crítica El acceso a distintos géneros discursivos (lectura y escritura) y la reescritura Escribir (y hablar)	4, 6 8 10 12 13 16 15	8
Literatura		
Interpretación textual de textos literarios y escritura	14	1
Reflexión sobre el lenguaje		
La gramática en uso y el placer de la lectura La coherencia y la cohesión. La ortografía Ortografía, vocabulario, estructuras gramaticales La reflexión metalingüística a partir del uso de la lengua La conciencia de la eficacia comunicativa de producciones orales y escritas	1 2 9 11 3, 5	6

Tabla III. Concepciones sobre los contenidos de enseñanza más importantes en la enseñanza de la lengua.

De las dos docentes de dieciséis que identifican como prioritarios contenidos del eje "En relación con la comprensión y la producción oral", la docente de la entrevista 15 refiere a hablar y a escribir, es decir, prioriza la producción textual en instancias de habla y de escritura. La enseñante de la entrevista 7, aunque destaca la escucha entre las cuatro macrorreglas que enuncia, duda de su condición como contenido de enseñanza:

> Creo que el tema de las macrorreglas. Escribir, leer, escuchar y hablar. Porque creo que además no sé si lo podría tomar como un contenido en sí mismo, pero bueno. Tendríamos que pensarlo como algo más macro,

> pero bueno, yo creo que el tema sobre todo de escuchar en los jóvenes hoy en día debería ser un contenido obligatorio, prioritario (Entrevista 7).

Con relación a la pregunta "*¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua*?" los docentes conciben como problemática fundamental la carencia de los estudiantes respecto de distintos tipos de saberes, que diferencié, a partir de Bronckart (2008), entre contenidos que conciernen a un saber epistémico (de conocimiento relativo al saber) o praxeológico (relativos a la actividad práctica). A su vez, con Riestra (2014), consideré el saber actuar como una tercera clase de saber, de orden social.

Saber social	**Nº de entrevista**
El desinterés de los alumnos por la materia El rechazo de ciertos contenidos (de discurso o de gramática) La escasa atención y la distracción por factores tecnológicos	6, 14 6, 14 3, 8
Saber hacer	
La producción escrita Lectura e interpretación de textos complejos (literarios, periodísticos) Pasar del registro oral/informal al escrito/formal Las dificultades para expresarse (escribir, leer en voz alta) La falta de lectura y de identificación de tipos textuales La dificultad de reescribir los textos propios y de construir textos monologados	4, 12, 15 5, 13 9 2 10 16
Saber epistémico	
El desconocimiento del saber normativo	11

Tabla IV. Saberes percibidos como carencias de los estudiantes.

En sus respuestas, la mayor parte de los enseñantes (trece de dieciséis) no alude a dificultades vinculadas con las prescripciones oficiales, a su formación inicial o continua, a los materiales didácticos que utilizan, a la relación docente-alumno, entre otros aspectos del hacer didáctico.

La docente en la entrevista 7 define como obstáculo el tiempo que demanda el aprendizaje en relación con la cantidad de contenidos curriculares que estipula el Ministerio de Educación, circunstancia que, según su opinión, "no condice con la realidad que uno enfrenta en el aula". En la entrevista 11 también se tematiza como problema la cantidad de contenidos prescriptos. Por su parte, en la entrevista 1 el problema que se percibe como fundamental es lograr que a los estudiantes les guste la literatura.

En cuanto a los contenidos del eje "En relación con la comprensión y producción oral" no se verbalizaron problemáticas específicas debido a que en la respuesta de la docente en la entrevista 9 ("Pasar del registro oral/informal al escrito/formal") la dificultad se concibe respecto del dominio del registro formal, que se vincula con la escritura.

En suma, el relevamiento de las concepciones de los docentes acerca de los contenidos curriculares que consideran más importantes y de las problemáticas de su trabajo que definen como principales pone de relieve que los contenidos del eje "En relación con la comprensión y producción oral", prescripto en los documentos oficiales nacionales y provinciales vigentes, están ausentes en el pensamiento de los docentes entrevistados o no se verbalizan. Por consiguiente, tampoco aparecen como problemas actuales de la enseñanza de la lengua.

2.2. Concepciones sobre las prescripciones oficiales

La pregunta "*¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua*?" estaba dirigida a observar las opiniones de los docentes respecto del marco prescriptivo vigente para la enseñanza de la lengua materna.

En la mayor parte de las entrevistas, los docentes exponen un distanciamiento que los ubica en el proceso de enseñanza como trabajadores que actúan de manera independiente de las prescripciones oficiales, a las que se refieren como "bajada" ("A mí, la verdad que a veces los profesores estamos a mil, a veces siento que lo que se ve en el aula difiere de lo que comúnmente se dice la bajada" (entrevista 15)).

En la entrevista 5 se expresa abiertamente que se desconoce, no se ha leído ni se ha reflexionado sobre los documentos curriculares y desde esos enunciados negativos se toma distancia del marco que regula la enseñanza de la lengua materna:

> No los miré mucho, no sé. Los debemos haber trabajado acá, viste. A ver, nosotros acá tenemos un compromiso de trabajo con los chicos que tiene que ver más con la realidad de ellos. Lo que nos puedan dar de bajada de línea, este, en realidad después en el aula tiene otra connotación, porque si yo me encuentro con otra realidad en el aula, con el grupo humano que tengo y yo, la verdad, que no hago caso a ningún marco teórico. Este, me guío por esa circunstancia particular que tengo ahí y trato de trabajar eso con los chicos (Entrevista 5).

En la entrevista 1, la enseñante, cuando expresa que realizó una lectura superficial de los nuevos documentos oficiales, señala que no ha modificado los contenidos que enseña: "Mirá, la verdad, que no los leí en profundidad, les di un vistazo superficial, y para mí no cambió en la sustancia. Yo sigo dando exactamente lo mismo" (entrevista 1).

En las entrevistas 6 y 13, la regulación de los documentos oficiales parece percibirse como un norma externa que la docente 13 no consulta "si no la obligan" y en la que no hace "cien por cien hincapié". En la entrevista 6 se tematiza el proceso de ajuste o distanciamiento de dicha norma de acuerdo con el momento del desarrollo profesional docente:

> Cuando empecé con esto obviamente tenía los NIC o los diseños bajo el brazo o los programas de la materia. Uno cuando empieza a reemplazar lo primero que pide son programas de todos los años y empieza a revisar contenidos a ver qué se da y cómo se da. Pero en este momento me he desapegado un poco de la norma (Entrevista 6).

Aún en aquellas verbalizaciones en las que los enseñantes dicen orientarse de forma "absoluta" por el marco propuesto en los documentos oficiales y especifican el modo en que lo hacen, interpretan como "libertad de planificación" la posibilidad de incorporar contenidos que son de su interés:

> Sí, absolutamente. Yo entré en las recomendaciones que da el ministerio provincial y sobre eso articulé los contenidos, porque el tema es que más que los contenidos a mí me parece que es qué se hace con los contenidos. entonces vos tenés lo conceptual, pero después tenés lo procedimental, lo actitudinal, bueno, también, pero tenés lo procedimental. Entonces yo a través de lo procedimental puedo incorporar una cantidad de cosas que me interesan que no tiene nada que ver con lo que el ministerio dice que tengo que dar (Entrevista 3).

Una reflexión semejante comparte la docente en la entrevista 12, quien también percibe como libertad la posibilidad de "salir" de los documentos oficiales: "Sí me guío, salgo lo que quiera salir, me tomo la total libertad en ese sentido de salir" (entrevista 12).

De esta manera, si en otras investigaciones el análisis del trabajo representado visibiliza que lo que los docentes dicen de su trabajo depende más de ideología aplicada en los textos prescriptivos que de una toma de conciencia de lo que sucede en la clase (Bronckart, 2007); en el conjunto de entrevistas analizadas, los docentes se posicionan como actores que expresan los motivos[22] por los que operan de manera independiente respecto del marco regulatorio.

El motivo o razón que recurre en las verbalizaciones de los enseñantes refiere a que las prescripciones no se adaptan a las características de los alumnos o "a la realidad del aula" (entrevista 15).

> Acá nos guiamos básicamente por el marco provincial, pero después, tenemos que decirlo así, también lo que hablamos siempre del currículum oculto. También para planificar las clases, más allá de que uno piensa en las bajadas ministeriales, también hay una realidad que es la que tenemos todos los días que es la del aula. Yo te puedo decir que en mis clases yo planifiqué algo, nosotros hacemos planificaciones anuales, a diferencia de la primaria que hacen por ahí planificaciones semanales o diarias, pero en las planificaciones anuales después nos encontramos con una realidad que quizás el grupo no acompaña y tenés que ir modificando y adaptando los temas, los contenidos y además la práctica áulica (Entrevista 7).

De este modo, la programación didáctica se define desde un enfoque que parte de los alumnos como destinatarios de la acción de enseñar: "me voy fijando los intereses de los chicos, las

---

22 La noción de motivo, en el sentido de razón para actuar, la tomo de Bronckart (2007) quien sintetiza, a partir de Ricoeur (2001), el concepto de acción como una intervención de un agente al que se le pueden imputar propiedades psíquicas, como motivos e intenciones.

dificultades" (entrevista 13), motivo dominante para los docentes de ambos ciclos del nivel secundario (básico (1º y 2º año) y orientado (3º año)), como muestro en la tabla V.

Motivos	1º	2º	3º	Total
Porque se adapta al curso/ a las capacidades de los alumnos	1	2	3	6
Porque se sigue la planificación de la institución escolar	1	-	1	2
Porque se adapta a la terminalidad de la escuela	-	1	-	1
Porque descarta o introduce contenidos de su interés	1	-	1	2
Porque las prescripciones oficiales son muy generales y cada docente puede interpretar de modo distinto	-	-	1	1
Porque trabaja con temas que le han funcionado años anteriores	-	1	-	1

Tabla V. Motivos del distanciamiento del marco regulatorio vigente.

El distanciamiento de las prescripciones oficiales responde, en menor medida, a que el programa de enseñanza se delimita en los departamento del área de Lengua con el que algunas instituciones educativas cuentan:

> La verdad que ya ni los miro **porque** nos reunimos con el departamento y distribuimos qué tema es prioritario en cada año y bueno, sigo las directivas del departamento. Sinceramente ni lo consulto (Entrevista 1).

En otras entrevistas, el gusto personal por ciertos contenidos ("A mí me **gusta**, por ejemplo el hecho de tener que trabajar coherencia y cohesión", entrevista 3) o la crítica a los contenidos prescriptos es lo que determina el alejamiento del marco regulatorio vigente:

> Lo tengo en cuenta, pero lo que pasa es que son por lo menos en el marco de Santa Fe, son orientaciones, es muy general, digo, es el mundo y sus alrededores. Reflexión ortográfica sobre la puntuación, algún profesor puede tomarlo como enseñar las reglas o otra persona puede tomar cómo ver la ambigüedades, las posibilidades que ofrece, por ejemplo, la puntuación en los distintos tipos de escritos. Lo tengo en cuenta, pero al ser tan general (...) en definitiva puede ser: todos los profesores podemos llegar a tener una noción totalmente distinta, aun ateniéndonos a las orientaciones, me **parece** (Entrevista 16).

En el contexto de las respuestas a la pregunta "*¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario*?", los docentes también ponen en palabras su "independencia" de las prescripciones oficiales:

> Nosotros trabajamos de manera bastante independiente. Nosotros tenemos una jefa de departamento, la conocés, y bueno, coordinamos a principio de año temas, temas principales, estén o no estén (Entrevista 2).

Exponen, además, otras objeciones como el vaciamiento de contenidos en el ciclo orientado del nivel secundario (entrevista 10) y la amplitud de las temáticas propuestas (entrevista 13).

Ocho de los dieciséis enseñantes entrevistados consideran que no hubo cambios en las regulaciones más recientes, o no los notan:

> Mirá, la verdad, que no los leí en profundidad, les di un vistazo superficial, y para mí no cambió en la sustancia. Yo sigo dando exactamente lo mismo (Entrevista 1).
>
> No sé si un cambio, yo mucho no lo noté (Entrevista 9).

Por su parte, el docente en la entrevista 6 caracteriza el cambio como "poquito" y especifica por qué lo piensa así:

> No. Muy poquita. Por ejemplo, creo que el cambio más radical es que se trata de ver una literatura más de corte, digamos entre comillas, regionalista, que no lo es. Se trata de fomentar autores santafesinos. Y bueno, en mi caso eso funcionó porque participé de *Rosario lee, Rosario se lee*. Trabajé en una propuesta didáctica sobre un cuento, entonces lo que traté de incluir este año escritores y escritoras rosarinas, para que se conozcan y para que los chicos entiendan que un escritor una escritora es una persona común y corriente que puede incluir la cola del supermercado con cualquiera. De hecho esto dio un poco de lugar para que uno invite a escritores y compartan con ellos (Entrevista 6).

Entre los docentes que consideran que hubo cambios positivos en las prescripciones más recientes a nivel nacional (*Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012)) y provinciales (*Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* de Santa Fe (2014) y *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos* (2017)) valoran la propuesta de enseñanza interdisciplinaria (entrevistas 4, 7), por ejes temáticos (entrevista 4) o por proyectos (entrevista 7), el énfasis en la comprensión lectora (entrevista 10), el retorno de la sintaxis (entrevista 14) y el foco en las competencias (entrevista 16).

De sus respuestas se infiere que los enseñantes parecen tener como referencia más próxima el marco provincial que los documentos nacionales (entrevistas 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 16). A su vez, de los textos oficiales provinciales actualmente vigentes en Santa Fe, una parte de los enseñantes da cuenta de un conocimiento más específico sobre el documento de desarrollo curricular *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos* (2017) (entrevistas 4, 5, 6, 12):

> Los NIC los estamos trabajando acá. Hicimos la experiencia el año pasado y funcionó re bien, digamos, porque se trabajó, yo trabajé sobre todo con segundo un eje temático y nos pusimos de acuerdo entre todas las profes, que era un prejuicio, por ejemplo, no sé cuál era la temática, no me puedo acordar muy bien, y funcionó super bien con los NIC, digamos. ¿Qué pasa? Lo hicimos durante 15 días las 5 o 6 materias, lengua con historia, con formación. Nos pusimos de acuerdo y durante 15 días trabajamos la temática, una temática o una problemática, que es lo que se trabaja, institucional durante esos 15 días todas las materias. Y el resultado fue divino. Me parece que había sido la idea de la construcción del otro. Yo había trabajado la construcción de la mujer en las canciones que escuchan, el profesor había trabajado, le está dando, yo doy poesía, primer trimestre, entonces

> trabajé la construcción de la mujer en las canciones. El profe de historia estaba trabajando la conquista de América entonces trabajó la figura del otro en la conquista de América. Y así un eje y adaptarlo al contenido que uno está trabajando. Creo que este año es alimentación que nos toca y por eso estoy dando texto expositivo, para trabajar la alimentación darle texto expositivo. Por lo menos el año pasado funcionó. (Entrevista 4).

> Hay algunas cosas, el de, ahora no me acuerdo cuál era cuál, pero creo que el de Nación era, había uno que era mucho más completo que el otro, no me acuerdo cuál era cuál, en contenido me parece que el diseño de Santa Fe era un poco más detallado que lo que venía de Nación y aparte se notaba que estaba hecho por gente específica, había mucha interpretación y teoría, me parece que el de Santa Fe el que era más completo que el otro. El de los NAP aparte eran en común primero/segundo, tercero/cuarto, tenían varios grupos como en conjunto y eran los mismos temas que se iban repitiendo siempre y el que venía de Nación mucho no me había gustado, no te digo que el otro me conforme 100% pero me pareció un poquito más interesante el de acá (Entrevista 12).

En la entrevista 4, la enseñante comenta positivamente el trabajo interdisciplinario realizado el año pasado con docentes de otras asignaturas, como Historia. Por su parte, la docente en la entrevista 12 considera que el *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* de Santa Fe (2014) es más detallado que los *Núcleos de aprendizajes prioritarios* (2011, 2012).

2.3. Concepciones sobre el texto oral y el texto escrito

La pregunta "*¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito*?" se orientaba a relevar el modo en que los docentes conciben el texto oral de modo específico, pero también en relación con el texto escrito.

El silencio, la duda y el pedido de aclaración ante la pregunta "*¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito?"* por parte de algunos de los docentes entrevistados[23] motivó que reformulara el interrogante inicial en "*¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito*?" o que introdujera otro tipo de especificaciones que en ese momento consideré pertinentes.

El análisis de contenido de las entrevistas muestra que la mayor parte de los docentes (once de dieciséis) no se sitúa teóricamente ante la concepción del texto oral y el texto escrito, sino que manifiesta su conceptualización según su estatus como objetos de enseñanza (entrevistas 3, 4, 7), como prácticas de enseñanza (entrevistas 1, 10, 11) y a partir de las dificultades de los alumnos para desempeñarse de forma oral o escrita (2, 6, 8, 13, 15). Los enseñantes de las entrevistas 5, 9, 12, 14 y 16 verbalizan una definición más canónica del texto oral y escrito.

Más allá de los modos diversos de exponer su interpretación, los docentes de nivel secundario perciben de modo distinto el texto oral y el texto escrito.

En la entrevista 1, por ejemplo, la enseñante aborda la conceptualización del texto oral a partir de las prácticas de lectura en voz alta que propone en sus clases, que denomina como "lectura

[23] "La oralidad, ¿cómo los concibo?" (entrevista 4); "¿En qué sentido?", (entrevistas 5 y 8).

expresiva". No especifica cuáles son las diferencias con el texto escrito, pese a que refiere a dicha diferenciación.

> El texto oral es, yo trabajo mucho con la lectura en voz alta en clase, y es una de las herramientas que yo utilizo para captar e interesar en la lectura. La lectura expresiva. O sea, el texto escrito leído. El texto oral, por ahí necesita un tratamiento particular, diferente, porque es otra forma distinta de la del texto escrito. Pero la verdad que no, excepto la teoría de lo que es la conversación, los turnos de habla, todo eso que lo doy en forma teórica, después simplemente es práctico en la clase lo que hago. No hago un análisis muy exhaustivo de lo que es el texto oral, simplemente marco las diferencias (Entrevista 1).

La docente en la entrevista 3 comenta el estatus del texto oral como objeto de enseñanza desvalorizado en las clases de Lengua "desde siempre" debido a que asocia la tradición de la formación en lengua con la escritura. Repasa, además, su modo de enseñanza de "lo escrito".

> El texto oral está desvalorizado para mi gusto. Recién ahora está empezando a trabajarse con las exposiciones orales, volviendo al tema de planificar una exposición oral. Está empezándose. Por ejemplo, o se incluye la superestructura de la conversación o las pautas de calidad comunicativa, esas cosas en el discurso académico, pero estaba muy desvalorizado.
> Entrevistadora: Cuando vos decís "estaba", ¿a qué época te referís?
> Enseñante 3: A que siempre. La educación en la materia de lengua es escrita. Los chicos leían, escuchaban, escribían. Hablar era lo de menos. Y en cuanto a lo escrito, hay, por ejemplo, yo les dejo un margen de tiempo que es para lectura en clase. Porque me parece que para que los chicos sean lectores, vos le tenés que dar margen para que lean. (Entrevista 3).

Por su parte, en la entrevista 8, la enseñante expone una concepción diferenciada del texto oral y escrito a partir de indicar las dificultades de los estudiantes para "salir de la oralidad" e "ir a la escritura":

> Y claro, bueno, hay una diferencia entre lo oral y lo escrito. Eso tiene que ver con cómo los chicos les cuesta salir de la oralidad cuando van a la escritura, porque reproducen, digamos la oralidad cuando se expresan, y eso es algo que cuesta bastante. Digamos que lo transmitan en lo escrito, es lo que pienso (Entrevista 8).

La docente en la entrevista 14 declara su concepción del texto oral y del texto escrito a partir de caracterizar a uno y a otro por su grado de espontaneidad/planificación y por su sencillez/ complejidad:

> El texto oral es un texto más espontáneo siempre, aunque puede ser un texto oral elaborado desde un aspecto escrito en el que vos adquirís aprendizaje si los memorizás o los interpretás de cierta manera que los podés explicar oralmente pero siempre es más espontáneo, más acotado, por lo tanto debe ser más claro, a veces no lo es tanto sobre todo en la conversación, en el diálogo cotidiano no es tan claro porque también depende de la persona con la que hablás, tiene que ver con la comunicación. Si conocés a la persona muchas veces hay cosas que no se dicen porque ya se sobreentienden así que no se necesitan. Pero bueno, si tendría que calificar al texto oral diría que es espontáneo, más sencillo, no tan complicado, con palabras cotidianas, con palabras de uso frecuente y si tengo que calificar al texto escrito, el texto escrito siempre es, al no ser espontáneo porque vos podés modificarlo, podés cambiarlo, si es de tu producción, si es algo que lees depende de la complejidad del texto, pero en general es un texto que no da lugar a sobreentendidos, tampoco a malentendidos, porque al ser un texto que tiene que incluir todo para que vos lo puedas comprender o para que cualquiera lo pueda comprender, no es un texto para determinada persona sino para la pluralidad, entonces es un texto más elaborado, más cuidado (Entrevista 14)

En la tabla VI presento los criterios de diferenciación que utilizan los docentes en su conceptualización del texto oral y del texto escrito.

Criterios de diferenciación	Nº de entrevista
Por su formato y por la organización del discurso	1, 5
Por su ritmo (más veloz, el texto oral; más lento, el texto escrito)	5
Por el tipo de registro (formal, en el caso de la escritura; informal, en el caso de la oralidad)	6, 13
Por su grado de planificación o improvisación y cambio	9, 12, 13, 14
Por el tipo de contexto en el que se producen (compartido en el texto, oral; no compartido, en el escrito)	11
Por su sencillez o complejidad	14

Tabla VI. Criterios de diferenciación entre el texto oral y el texto escrito.

De manera resumida, de acuerdo con el punto de vista de los enseñantes entrevistados, el texto oral se caracteriza por ser, en comparación con el texto escrito, más espontáneo o menos planificado, más sencillo, más acotado, con un registro informal y un ritmo propio, con un vocabulario más coloquial, más cotidiano, con muchos sobreentendidos y malentendidos. Esta caracterización de la oralidad parece referir principalmente a la dinámica interactiva de la conversación en tanto forma prototípica de la interacción verbal (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Por otra parte, mediante el análisis de las cadenas anafóricas de las unidades-origen "texto oral" y "texto escrito" que se introducen en la pregunta y son recuperadas en los enunciados de los enseñantes por medio de anáforas nominales, se observa que estos utilizan de manera recurrente el término *oralidad* para referirse al "texto oral".

Nº de entrevista	Unidad-origen Texto oral	Unidad-origen Texto escrito
1	Texto oral	Texto escrito
2	Oralidad Conversación Entrevista	Texto escrito Escritura
3	Texto oral Exposición oral Conversación	Lo escrito
4	Oralidad	Escritura
5	Parte oral	Parte escrita
6	Oralidad	Escritura

7	Oralidad Ttexto oral	Escritura
8	Lo oral Oralidad	Lo escrito Escritura
9	Oralidad	Texto escrito
10	Oralidad	Texto escrito
11	Oralidad	Escritura
12	Texto oral Oralidad	Texto escrito El escrito
13	Examen oral	Texto escrito
14	Texto oral	Texto escrito
15	Texto oral Oralidad	Lo escrito
16	Oralidad	Texto escrito

Tabla VII. Concepciones de las nociones "texto oral" y "texto escrito".

En efecto, como se muestra en la tabla VII, la unidad de significación "texto oral" es recuperada de forma exacta en seis ocasiones y es reemplazada por el sintagma nominal *oralidad* en once ocurrencias: "En particular en esta escuela, nosotros ponemos al texto oral, la oralidad, le damos un lugar sumamente importante" (entrevista 7). Los docentes entrevistados resaltan así la cualidad oral del objeto que comentan, antes que su estatus como *texto*.

En cambio, las co-referencias de la unidad-origen "texto escrito" son exactas en siete ocasiones y se sustituyen siete veces por *escritura*, por lo tanto, resultan un poco más homogéneas respecto de su condición de ser *texto*.

Al combinar el análisis de contenido y textual de las respuestas de los docentes entrevistados, se infiere que la mayor parte de ellos interpreta el texto oral en el sentido de modalidad de lenguaje oral u oralidad de tipo espontánea debido a que no se registran referencias a una oralidad "calculada" o "elaborada" (Blanche-Benveniste, 2005).

De hecho, solo en tres de las dieciséis entrevistas analizadas, la unidad-origen "texto oral" se actualiza en géneros orales como la exposición oral, la conversación, la entrevista y el examen oral (entrevistas 2, 3 y 13).

En la entrevista 3, citada anteriormente, la docente comenta que en la actualidad se trabaja con exposiciones orales y conversaciones en las clases de Lengua. La enseñante en la entrevista 13 advierte que no toma exámenes orales porque los estudiantes "se ponen nerviosos y se bloquean". En la entrevista 2, se señala que "cuesta mucho la oralidad, incluso la conversación, la entrevista y

cuesta mucho por dos motivos, si son chicos que no tienen problemas para hablar y para debatir, son muchos y no se escuchan, y los de, a lo mejor primero, segundo, no se animan, el tema de la oralidad es difícil".

2.4. Concepciones sobre la enseñanza de géneros de textos y tipos textuales

La pregunta "*¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?"* estaba dirigida a conocer las concepciones de los docentes acerca de las categorías *género de texto* y *tipo textual*, así como los motivos de su orientación didáctica.

En primer lugar, observé tres tipos de respuestas: docentes que enseñan géneros, docentes que enseñan tipos textuales y docentes que dicen enseñar ambos, como se muestra en la tabla VIII.

Respuesta	1º	2º	3º	Total
Tipos textuales	2	2	3	7
Géneros de textos	-	1	2	3
Ambos	2	1	3	6
Total	4	4	8	16

Tabla VIII. Enseñanza de tipos textuales y/o géneros de textos.

Entre los enseñantes de 3º año se registra una distribución pareja de la enseñanza de géneros (5 de 8 enseñantes) y tipos textuales (6 de 8 docentes). No ocurre lo mismo en 1º y 2º año en los que predomina la enseñanza de los tipos textuales por sobre los géneros.

En segundo lugar, entre los motivos o razones (Bronckart, 2007a) por las que los docentes enseñan géneros y/o tipos textuales se hace alusión a aspectos que distinguen a una u otra categoría (entrevistas 4, 6, 8, 11). Otras razones refieren al proceso de aprendizaje de los alumnos (entrevistas 1, 3, 11, 13, 15).

Motivos para enseñar los tipos textuales	Nº de entrevista
Por la utilidad de que los alumnos los conozcan antes que a los géneros Porque así lo organiza el departamento de Lengua de la escuela Porque el género supone una concepción cerrada del texto Porque los tipos tienen que ver con el uso del lenguaje **Porque es más simple abordarlos** **Porque les cuesta mucho a los alumnos el tema del género**	3 5 6 8 1, 11, 15 13
Motivos para enseñar los géneros de textos	
Porque la tipología le genera conflicto porque considera que son híbridos, que no hay tipos puros Porque la tipología textual es una clasificación que va más a lo específico y no les interesa que el alumno sepa clasificar textos Porque los alumnos "*con los géneros se manejan mejor*"	4 11 11

Tabla IX. Motivos para enseñar los tipos textuales y los géneros de textos.

Los tipos textuales se interpretan mayormente como una clasificación de los textos que orienta la enseñanza de la lengua (entrevista 1):

> Y los tipos textuales, bueno, estarían dentro de los que son literarios, no literarios, en esa clasificación. Y dentro de los textos no literarios, los que son descriptivos, expositivos. Sobre todo en los primeros años me parece interesante trabajar en eso porque ellos están por ahí también empezando a ver cómo estudiar. Cómo estudiar a lo mejor cosas más complejas que las que vieron en la primaria (Entrevista 1).

Según el punto de vista de los docentes, los tipos textuales operacionalizan de forma general las actividades verbales y de enseñanza: "el texto expositivo atraviesa todo el programa" (entrevista 6).

La fuente de préstamo implícita de los tipos textuales que los enseñantes entrevistados dicen enseñar es la teoría de los prototipos secuenciales de Adam (1992, 1999):

> Tenemos textos explicativos, tenemos los textos explicativos, tenemos textos argumentativos. Nos basamos en eso y después ahí vamos buscando el género (Entrevista 5).

De forma explícita, la Lingüística textual es el marco de referencia en las reflexiones de la docente en la entrevista 4:

> Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales?
> Enseñante 4: Género.
> Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Y qué géneros en todo caso?
> Enseñante 4: ¿Estamos hablando desde la lingüística textual esto o género cuento, hablo de literatura? (Entrevista 4).

En todas las percepciones, la unidad de clasificación es el texto. Únicamente la docente en la entrevista 11 distingue la unidad comunicativa *texto* del nivel secuencial cuando explica por qué no enseñanza las tipologías textuales:

> Durante un tiempo la trabajé, en los '90 se trabajaba mucho, fue un boom y vos te encontrabas en un momento que los chicos te decían "pero este es tal cosa" y tenían razón, pero para que el chico pudiera determinar cuál era la preeminencia, cuál era el que predominaba ahí, pero también eso era muy relativo y me di cuenta que no tenía impacto en el paso posterior que es que lo pudiera comprender y que pudiera producir después, porque pasé por un montón, viste que uno va probando, pero me parece que con los géneros se manejan mejor (Entrevista 11).

La docente de la entrevista 4 problematiza la clasificación textual en tipos porque son "híbridos": "no creo que haya un texto puramente expositivo, puramente narrativo, entonces lo trabajo desde, no sé si es Bajtín, desde los géneros" (entrevista 4).

Además, se introducen clasificaciones de textos que abrevan en actividades sociales (texto científico, literario y no literario) o criterios funcionales (texto informativo).

El concepto didáctico de *trama textual* (Kauffman y Rodríguez, 1993) presenta dos ocurrencias. En la entrevista 12 ("Sí, trama narrativa, explicativa y argumentativa. Es lo que está en el programa") y en la entrevista 15, diferenciada de las tipologías textuales: "también está la típica tablita de trama y después hay otra teoría que habla de tipos textuales, nosotros con el grupo de profesores tratamos de hablar de tipos textuales".

Por otra parte, los enseñantes perciben la noción de *género* articulada con una actividad humana en particular, la literatura. Esa concepción la resume la docente en la entrevista 15 cuando asocia los géneros a la enseñanza de la literatura y los tipos a la enseñanza de la lengua: "los géneros yo los uso mucho con la literatura, pero los tipos textuales doy en lengua" (entrevista 15). En la entrevista 9 también se relaciona de modo directo la literatura con la enseñanza de los géneros: "en tercero yo ya no uso el libro de texto, uso libro de literatura, ahí hablo de género" (entrevista 9).

Esta limitación de los géneros a la actividad literaria también se expresa en la entrevista 14 debido a que la enseñante utiliza como sinónimos las nociones de *género discursivo* y *género literario*: "Y géneros lo trabajo en general, digamos, les doy un concepto de género discursivo, de género literario para que establezcan la diferencia pero en general" (entrevista 14).

En la entrevista 3, la docente expone su orientación didáctica centrada en los tipos

> Porque el género, primero que, digamos que el arte actual está todo deconstruido entonces hay una mezcla absoluta. Y segundo porque yo amo la literatura, pero no me parece que los chicos en una formación general tengan que compartir ese amor. Entonces me parece que les va a ser mucho más útil que yo trabaje sobre los tipos y no sobre los géneros (Entrevista 3).

La fuente de referencia de la noción de *género* parece ser la teoría de los géneros discursivos de Bajtín debido a que se utiliza el concepto de *género discursivo*. Tanto es así que una enseñante expresó que "los géneros de texto nunca uso esa expresión" (entrevista 12). Por otro lado, tres docentes nombran al autor ruso (entrevistas 4, 6, 8)

Con respecto a la diferenciación entre los tipos y los géneros textuales, se registran interpretaciones que las distinguen (entrevistas 5, 12) y otras que los confunden (entrevistas 2, 6, 7).

Por ejemplo, la enseñante en la entrevista 5 categoriza como tipo a la argumentación y como géneros textuales a la crónica, el ensayo, la monografía o el artículo de opinión. Por su parte, la docente en la entrevista 12 enumera los tipos informativo, expositivo y argumentativo, que diferencia del género cuento.

En cambio, en la entrevista 7 se indica que se enseñan tipologías textuales y se menciona el ensayo, la biografía y la publicidad. Otros docentes enumeran como tipos textuales no solo el texto expositivo sino géneros como el cuento y el mito (entrevista 6) o la carta (entrevista 2).

En relación con este aspecto, cinco de los docentes entrevistados expresaron dudas respecto de la distinción entre ambas categorías (4, 6, 8, 9, 11):

> A ver, tendría que ponerme a pensar la diferencia entre tipología textual y género (Entrevista 6).

> Tipos textuales, porque géneros, en realidad, no lo tengo muy claro ahora que me lo preungtás (Entrevista 8).

La enseñante en la entrevista 11 aduce "hacerse lío" con la distinción entre tipos y géneros y concibe como una causa de dicha confusión teórico-didáctica la nomenclatura de los manuales escolares. En la entrevista 9, la docente manifiesta que usa la noción de género pero que si los manuales escolares utilizan el término tipo, se adecúa "a lo que dice el libro" y aclara que "Si yo tengo que remontarme a qué significa género y qué significa tipo no sé, no te puedo decir tanto, yo uso siempre género, no tipo" (entrevista 9).

Por su parte, la docente en la entrevista 4 duda del estatus del texto expositivo como género: "el género, no sé si es expositivo, trabajo el artículo de divulgación científica, en vez de texto expositivo" y advierte que "es una mezcla, tampoco lo pienso tanto, es como que ahora lo estoy pensando, en este momento" (entrevista 4).

2.4.1. Géneros de texto-objetos de enseñanza

En la tabla X muestro el agrupamiento de los géneros de textos que los docentes entrevistados mencionan, según su modalidad oral o escrita.

Géneros de texto-objetos de enseñanza	**Modalidad**	
	Escrita	**Oral**
Informe	1	-
Carta	1	-
Crónica	2	-
Ensayo	2	-
Monografía	1	-
Exposición oral	-	1
Mito	1	-

Artículo de opinión	2	-
Artículo de divulgación científica	1	-
Currículum vitae	1	-
Novela	4	-
Cuento	5	-
Total	21	1

Tabla X. Géneros de texto-objeto de enseñanza escritos y orales.

De las veintidós menciones que relevé en las respuestas de los docentes, once géneros son escritos (veintiún ocurrencias) y un género es oral (una ocurrencia en la entrevista 7). A su vez, entre los géneros que los docentes prefieren se destacan el cuento y la novela (cinco y cuatro ocurrencias, respectivamente).

2.4.2.Prototipos secuenciales-objetos de enseñanza

Del agrupamiento de los prototipos secuencialaes que los docentes nombran en sus respuestas (tabla XI) se observa que la enseñanza se centra en los prototipos secuenciales argumentativo (12 sobre 40), explicativo (11 sobre 40) -en el que incluyo el "texto expositivo/informativo" debido a que constituye una adaptación de la secuencia explicativa que circula en los documentos oficiales- y narrativo (6 sobre 40). En menor medida se mencionan los prototipos descriptivo, instruccional y dialogal.

Prototipos secuenciales-objetos de enseñanza	Total
Argumentativo	12
Explicativo	4
Narrativo	6
Descriptivo	3
Expositivo/informativo	7
Instruccional	2
Dialogal	1

Tabla XI. Prototipos secuenciales-objetos de enseñanza.

De los prototipos secuenciales categorizados por Adam (1992, 1999), la secuencia dialogal presenta una sola ocurrencia (entrevista 14). De este modo, el prototipo secuencial que organiza el

contenido de géneros de textos orales como la entrevista, la conversación y el debate no constituye una referencia central entre los docentes entrevistados.

3. Concepciones sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales

En este punto agrupé las respuestas del eje temático tres con las dos últimas del eje dos porque en ellas los docentes verbalizan sus percepciones acerca de la enseñanza de la oralidad, en general, y de los géneros de textos orales, en particular.

En el análisis no seguí de manera estricta el cuestionario de la entrevista sino que combiné las preguntas y sus respuestas en seis núcleos temáticos: concepciones sobre la enseñanza de la oralidad; concepciones sobre la enseñanza de los géneros de textos orales; concepciones sobre los motivos e intenciones de enseñar la oralidad y los géneros orales; concepciones sobre los modos de enseñanza de los géneros orales; concepciones sobre los marcos de referencia para la enseñanza de los géneros orales; concepciones sobre la evaluación de la oralidad y los géneros orales y, por último, la enseñanza de la oralidad y los géneros orales percibida como problemática.

3.1. Concepciones sobre la enseñanza de la oralidad

Ante la pregunta "*En el programa de tu materia ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís*?", ocho de los dieciséis enseñantes entrevistados declaran la enseñanza de contenidos específicos de oralidad en su programación didáctica (entrevistas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 15).

En la entrevista 15, por ejemplo, la docente menciona como contenidos de oralidad, la reseña oral (recomendación de un libro o película), la narración oral y el debate.

> Tengo algo que vengo trabajando que se llama "Yo recomiendo", que lo vengo trabajando, que es que cada uno, una o dos veces por trimestre, recomienden una película o un libro. También por ejemplo hago que hagan los lunes o el primer día que nos vimos, hagan una narración de lo que hicieron el fin de semana, no les digo "los voy a evaluar". La otra vez estuvimos haciendo debates sobre determinados temas, a un grupo le doy, estábamos dando texto argumentativo y como ellos piensan que el texto es solo escrito muchas veces, entonces lo que hicimos fue dividir el grupo y hacerlo mediante el debate y les costó entender que era argumentar un texto (Entrevista 15).

En la entrevista 1, en cambio, las referencias a los contenidos específicos es más escueta: "Básicos. Lo que es la conversación, reglas" (entrevista 1).

Se observa un segundo grupo de respuestas en las que tres docentes manifiestan que enseñan contenidos de oralidad (entrevistas 10, 14, 16) aunque la interpretación de esta tarea se verbaliza de

modo dubitativo, equívoco o difuso. Por ejemplo, en la entrevista 10 la docente refiere a elementos paralingüísticos gráficos para hablar de lo oral:

> Entrevistadora: Dentro de esos contenidos del bloque que yo te nombraba están estos géneros, están los turnos de habla, los elementos paralingüísticos, son todos contenidos de la oralidad, no sé si trabajas con manuales, pero en los manuales hay de estos contenidos, se han aggiornado.
> Enseñante 10: Desde lo paralingüístico sí trabajamos un montón el tema desde ellos y sus íconos de Whatsapp y trabajé hace unos año ya, pero un segundo año "paralingüisticamos" toda la escuela, eran todos signos y símbolos de toda la escuela, señales, signos por todos lados y sobre todo en este caso. En otra escuela no, en la 272, en la 309 tengo un segundo año con un niño ciego y es un trabajo muy arduo, mucho trabajo de uno y él es un tipazo, el mejor alumno de todo el curso, porque es un gran estudioso y tiene una capacidad intelectual impresionante (Entrevista 10).

En la entrevista 14 la enseñante no está segura de cuáles son los contenidos del eje específico de oralidad:

> Enseñante 14: La parte de comunicación oral, ¿sí se incluye en estos contenidos? Por ejemplo, ¿el tema del emisor, del receptor, de las dificultades en la comunicación?
> Entrevistadora: Puede ser, en realidad ese es un contenido más global, está turnos de habla, los géneros orales, lo paralingüístico.
> Enseñante 14: Lo paralingüístico sí se incluye, se incluye un poco pero no se da tan específicamente, uno lo va dando pero no se incluye como contenido específico (Entrevista 14).

Por su parte, en la entrevista 16 no se indican contenidos de oralidad concretos sino que se hace referencia a la competencia comunicativa de manera global: "Sí, en definitiva son los que atienden a la competencia comunicativa" (entrevista 16).

Por último, un tercer grupo compuestos por cinco de los docentes entrevistados manifiesta su desconocimiento respecto de los contenidos de oralidad (entrevistas 4, 8, 11, 12, 13). En particular, indicaron que no sabían la respuesta (entrevista 8) o que no recordaban los contenidos de dicho eje (entrevistas 11, 12).

> **No**, **no** sé decírtelo. Yo, por ejemplo, así específicamente lengua oral, bueno, cuando hablamos de las funciones del lenguaje de Jakobson, cuando hablamos de dialecto, sociolecto (Entrevista 8).
>
> Yo **no** recuerdo cómo estaba antes armado. **No** lo tengo presente (Entrevista 11).
>
> **No** recuerdo ahora qué es lo que estaba como incorporado en la parte de lo oral. Sobre los bloques **no** me acuerdo que era lo que involucra (…) **no** recuerdo un contenido específico que esté dentro de ese bloque. O sea, de cuestiones para escritura, trabajos formales, formatos, cosas así, sí, pero en oralidad **no** (Entrevista 12).

La docente en la entrevista 4 percibe la no realización de la enseñanza de los contenidos de oralidad como "falla": "**No, nada**. Es la falla que tengo, o sea, **nada**" (entrevista 4).

La concentración de unidades lingüísticas negativas (*no*, *nada*)[24] en los enunciados que refieren específicamente a la tarea de enseñanza de la oralidad no se registra en otros momentos de la

[24] Resalté en negrita su ocurrencia en los datos analizados.

entrevista, cuando se tratan otros temas vinculados con la actividad de enseñanza de la lengua materna. Es en este sentido que considero que la negación pone de manifiesto una concepción de incertidumbre y/o desconocimiento sobre el propio actuar formativo por parte de un grupo de los enseñantes entrevistados.

En los tres grupos de respuestas (afirmación, duda, negación) se nombran contenidos de oralidad, que detallo en la tabla XII.

Contenidos de oralidad	Nº de entrevista
Conversación (reglas)	1
Diferencias entre oralidad y escritura	2
Argumentación oral	2, 15
Debate	2, 15
Exposición oral	3, 7
Comprensión oral	5, 7
Defensa oral de un texto argumentativo	6
Oratoria	6, 7
Reseña oral	15
Narración oral	7, 15
Dialecto, sociolecto	8, 13
Leer en público	10

Tabla XII. Contenidos de oralidad.

Los contenidos de oralidad que los docentes mencionan (tabla XII) se pueden agrupar en:

1) géneros de textos orales (debate, conversación, exposición oral, reseña oral),
2) prototipos secuenciales (narración oral, argumentación oral),
3) lectura en voz alta/en público,
4) comprensión oral,
5) contenidos asociados a la oralidad como modalidad de comunicación (lectos (dialecto, sociolecto), turnos de habla, lo paralingüístico, las diferencias entre oralidad y escritura).

De esta manera, según la concepción de los docentes, la enseñanza de la oralidad incluye contenidos de diverso tipo, entre ellos los géneros orales.

La mayoría de los géneros orales que se nombran se articula con actividades de tipo institucional y formal, como el debate, la exposición oral y la reseña oral. El debate es un género que se percibe asociado a la argumentación oral. Por su parte, la conversación se vincula con las reglas conversacionales. De esos géneros, solo la exposición oral había aparecido en las reflexiones de los docentes sobre la enseñanza de los géneros en general (cfr. punto 2.4.1.).

3.2. Concepciones sobre la enseñanza de los géneros de textos orales

La pregunta "¿*Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases*?" buscó concretizar la reflexión sobre la oralidad en los géneros orales que son objeto de enseñanza.

De las verbalizaciones de los docentes pueden inferirse dos concepciones sobre los géneros orales: son actividades que se realizan en clase, pero no se conciben como contenidos que se enseñan ("No, como enseñarlos no, por ahí los aplicamos, deberíamos enseñarlos", entrevista 10); o se perciben como objetos de enseñanza ("Sí, sí. Mucho el debate por el tema de la argumentación, se da centralmente en tercero", entrevista 11). Dos docentes identifican algunos géneros orales como actividades (entrevistas 8a y 16a) y otros como objetos de enseñanza (entrevistas 8b, 16b).

Camps (2002) puntualiza los usos de la lengua oral en la vida escolar en dos categorías: como instrumento de las actividades que se realizan en clase (hablar para regular la vida social escolar; hablar para aprender y para aprender a pensar; hablar para leer y escribir) y como objeto de aprendizaje respecto de sus usos más formales y monologales (hablar para aprender a hablar).

En coincidencia con dicho estudio, según el decir de los docentes entrevistados, los géneros textos orales se interpretan como actividades mediante las que se enseñan otros contenidos y como objetos de enseñanza en sí mismos.

En función de ejemplificar las representaciones de los docentes sobre géneros orales como actividades de enseñanza (8a, 9, 10, 12, 13, 16a), me detendré en el análisis de las respuestas de las docentes en las entrevistas 9 y 13.

La docente en la entrevista 9 manifiesta que no "enseña" géneros orales debido a que ella los concibe como parte de "la circulación de la palabra". Brinda como ejemplo de su pensamiento que cuando da argumentación

> …hacemos un debate oral (...) ahí es cuando yo pongo la oralidad digamos, pero no es que les enseño, sino que a medida que vayamos haciendo determinados trabajos ahí pongo al oralidad, pero no es que les digo ahora damos literatura gauchesca y le dedico tres semanas, un mes, a literatura gauchesca, no digo vamos a trabajar un mes con oralidad, sino que la oralidad la trabajo desde el primer día hasta el último según el trabajo que estemos haciendo (Entrevista 9).

La percepción de la oralidad como contenido trasversal ("la oralidad la trabajo desde el primer día hasta el último") e implícito ("no digo vamos a trabajar un mes con oralidad") permite inferir que la enseñante identifica el debate oral como un modo de trabajar la oralidad ("ahí pongo la oralidad") pero no lo considera un contenido curricular que es objeto de enseñanza en sus clases.

En la entrevista 13, la docente comienza comentando que tiene "un bache ahí" y cuando amplía su respuesta plantea que en clase hablan, conversan mucho, a partir de las preguntas que ella

propone. Concibe ese espacio como un momento en el que los alumnos tienen la voz, ejercen un poder y, por lo tanto, "se paran de otra manera y piensan lo que van a decir y exponen y hablan", además de como una instancia para formarlos en el respeto por la palabra del otro, sobre todo de las mujeres. También concibe al género debate como un espacio que surge espontáneamente cuando se dan ciertos temas y que ella incentiva si le interesan las temáticas que surgen.

> No, en realidad surge espontáneamente. Cuando veo que hay un tema que puede dar debate y que a mí me interesa que se desarrolle ese debate como, por ejemplo, el tema del bullying, la violencia de género. El otro día hablamos de lenguaje inclusivo, pero porque a mí me interesa, en realidad, por eso doy un espacio (Entrevista 13).

De este modo, las actividades con géneros orales son interpretadas como parte de la formación de los estudiantes.

En doce entrevistas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8b, 11, 14, 15 y 16b)[25] los géneros orales se identifican como objetos de enseñanza. Por ejemplo, en la entrevista 14 la enseñante manifiesta que da el género entrevista "como tema específico":

> La exposición oral por supuesto que sí. Cuando doy texto expositivo trabajamos exposición oral, en tercero damos entrevista como tema específico y ahí también se incluyen entrevistas, se incluyen maneras de entrevistar (Entrevista 14).

La docente en la entrevista 15 entiende la reseña oral de películas como objeto de enseñanza y comenta su punto de vista: "muchos profesores piensan que la oralidad es algo uno lo tiene, lo trae y yo creo que no, hay que enseñarlos". La singularidad de la programación didáctica de dicho género oral, que no figura en los documentos oficiales vigentes (cfr. capítulo 6), se expresa en el nombre que identifica la propuesta de enseñanza: "Yo recomiendo".

Por su parte, la docente en la entrevista 16 parece interpretar de modo diferente el abordaje de los géneros exposición oral y reseña oral como objetos de enseñanza; del debate, al que caracteriza como "no pautado".

> Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?
> Enseñante 16: En la práctica trato de que los alumnos hagan exposiciones orales sobre estos temas de educación, por ejemplo. Trato de trabajar una oralidad más formal, tratar de mostrar que existen diferencias o que hablamos distinto de lo que hablamos en casa, es obvio que todos sabemos hablar pero que no es lo mismo. Por eso cuando trabajamos temas de debate trato de encauzar el debate o la exposición vaya dentro de esos parámetros.
> Entrevistadora: Y vos, además del género exposición oral ¿trabajás algún otro género oral?
> Enseñante 16: No. El debate, pero no es un debate pautado. Después en cuarto trabajamos, en un trimestre, los chicos todos eligen un libro, cada uno elige el libro que desea y hacemos un plenario de lectura en el que cada

[25] En el apéndice Nº 1 ("Análisis de los datos") se presenta el detalle de las concepciones sobre los géneros orales que se contemplan en las dieciséis entrevistas analizadas.

> uno expone el libro que leyó y hace una especie de reseña, una exposición del libro que leyó sin contarlo totalmente, por qué lo recomendaría o por qué no lo recomendarían y que apliquen las herramientas de análisis de texto literario en esa exposición (Entrevista 16).

De acuerdo con el análisis precedente, en la tabla XIII agrupo las concepciones de los docentes sobre los géneros de textos orales como contenidos que son objeto de enseñanza (trece ocurrencias) o como actividades que se realizan para enseñar otros contenidos (trece ocurrencias).

Géneros de textos orales	Objetos de enseñanza	Actividades de enseñanza	Total
Exposición oral	5	3	8
Debate	3	4	7
Entrevista	1	2	3
Conversación	2	4	6
Reseña oral	2	-	2
Total	13	13	26

Tabla XIII. Concepciones de los géneros orales como objetos y como actividades de enseñanza.

La mayor ocurrencia de géneros orales corresponde a la exposición oral (ocho ocurrencias)[26], en cinco casos se concibe como objeto que se enseña y en tres se percibe como actividad para enseñar otros contenidos. En segundo lugar, el debate (siete ocurrencias) se interpreta como contenido (tres ocurrencias) y como actividad de enseñanza (cuatro ocurrencias). La conversación se entiende como objeto de enseñanza en cuatro ocurrencias y como actividad en dos. La entrevista (tres ocurrencias) se enseña (dos ocurrencias) y es una actividad (una ocurrencia). La reseña oral es objeto de enseñanza en las dos ocurrencias que presenta.

Si se pone en relación la interpretación diversificada de los géneros orales que se infiere de las respuestas de los docentes a la pregunta "¿*Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases*?", con los segmentos de textos[27] en los que estos evocan su propio actuar formativo en distintos

[26] Consideré como exposición oral la referencia exposición/oratoria para la argumentación que utiliza la docente 7.

[27] En todas las entrevistas los docentes se refirieron, con mayor o menor asiduidad y profundidad, a su propio actuar formativo en géneros orales. En algunas entrevistas se registra más de una referencia y en otras una sola. En total delimité veintiún segmentos de textos en los que los dieciséis docentes entrevistados describen su actuar formativo en géneros orales.

momentos de las entrevistas[28], cobra materialidad y fuerza la concepción de los géneros orales como actividades para enseñar otros contenidos curriculares[29].

Efectivamente, si en doce entrevistas los docentes consideran enseñar géneros orales y en seis indican que realizan actividades con géneros orales para enseñar otros contenidos curriculares[30], el análisis de los enunciados en los que esos mismos docentes refieren a su actuar formativo concreto expone una concepción preponderante de los géneros orales como actividades de enseñanza (de veintiún segmentos de textos, en catorce se recuperan acciones docentes que abordan los géneros orales como actividades de enseñanza).

Ahora bien, no es mi interés observar el ajuste o desajuste que se registra entre concepciones de los mismos enseñantes, sino profundizar el estudio de la percepción diferenciada de los géneros orales que en ellas se verbaliza (como objeto y como actividad de enseñanza).

El género oral *debate* se considera un objeto de enseñanza en la entrevista 4 y una actividad que se realiza en el marco de la enseñanza de la argumentación en cuatro entrevistas (2, 9, 11, 12).

Por ejemplo, en la entrevista 2, la docente comenta que los debates sobre temas de actualidad "se hacen" en la argumentación. De esta manera, el objeto de enseñanza es la argumentación y el debate es una actividad de enseñanza aparentemente espontánea "pasaban cosas los fines de semana y se debaten":

> …en la argumentación la mayoría de los debates se hacen ahí. En la argumentación muchísimo con temas de la actualidad, por eso te digo, el primer trimestre prácticamente nos la pasamos hablando, ellos traían artículos, sacaban temas, pasaban cosas los fines de semana y se debaten, eso se trabajó oral pero casi todo un trimestre, eso fue en tercero (Entrevista 2).

De modo semejante, en la entrevista 9, la enseñante objetiva la argumentación como el contenido que se enseña, en cuyo abordaje inscribe la actividad de debate:

> …yo doy argumentación, preparamos un debate, tenés la búsqueda del material, pero ese debate es oral, en realidad estamos dando argumentación, pero yo después les digo, algunos por ahí no sé si están parados,

---

[28] Las declaraciones de los docentes sobre su actuar formativo en géneros orales se concentra en las intervenciones que refieren a los ejes 2 y 3 del cuestionario, específicamente cuando responden qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*) incluyen en sus clases (2, 3, 12a, 15a), qué géneros de textos orales trabajan (8, 12b, 13, 16), cómo enseñan los géneros orales (4, 6, 7, 11a, 11c, 14), cómo conciben el texto oral y el texto escrito (5, 10a), los objetivos con los que enseñan la oralidad y los géneros orales (9, 10b, 11a), cómo evalúan los géneros orales (1, 15b) y si consideran que la exposición oral/el debate /la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua (11b).

[29] El detalle de los segmentos de textos en lo que los docentes verbalizan de forma explícita su tarea de abordaje de los géneros orales y su consideración como contenido u objeto de enseñanza se presenta de forma completa en el apéndice Nº 1 ("Análisis de los datos").

[30] Dos docentes referencian el abordaje de más de un género oral, en un caso como objeto de enseñanza y en otro como actividad.

> cruzados de brazos, tirados, cómo se tienen que parar, cómo tienen que entonar, si se entiende o no se entiende el tema de la modulación, pero en realidad ellos no se dan cuenta que están viendo oralidad digamos, yo no les digo (Entrevista 9).

En cuanto al género *exposición oral*, permite enseñar y/o evaluar otros contenidos (la historia del español, el texto periodístico, un cuento de terror, *El Quijote*) (entrevistas 3, 5, 8, 10b, 11a). Como se verbaliza en la entrevista 5, la exposición oral se concibe como una modalidad de trabajo práctico por medio de la que se enseña y evalúa el contenido "historia del español".

> …con tercer año, que trabajan la historia del español, yo asigno a cada grupo una etapa del español y lo tienen que presentar en un formato escrito, en un trabajo de investigación, que tienen que respetar todas las cosas que yo les digo: los títulos, subtítulos, epígrafe, foto. Tienen que trabajar todo lo que tiene que ver con ese tipo de texto y después lo tienen que exponer oralmente. Entonces yo ahí les digo "fíjense cómo cambiaron lo que está escrito a lo que ustedes dicen". Porque ellos me preguntan "¿y cómo lo decimos?". Inclusive yo les hago preparar Powerpoint, para que ellos puedan tener una guía. Les digo: "fíjense qué diferente a lo que ustedes escribieron a lo que ustedes la forma de expresión, la oralidad requiere otro ritmo, otro tipo de presentación que la que hicimos por escrito (Entrevista 5).

En la entrevista 10(b), la descripción del actuar formativo referido a la *exposición oral* se apoya en nociones de sentido común (Riestra, 2004, 2008) a partir de las cuales este género oral se interpreta como una "clase" de los alumnos que permite "evaluar otros contenidos", concretamente, el texto periodístico.

> La exposición oral son clases orales de los alumnos, por grupos, individuales, de a dos, eso me da para evaluar ciertos contenidos. Ponele que estemos dando el texto periodístico y ellos hacen una exposición oral x, uno le da las consignas y ellos trabajan (Entrevista 10b).

En coincidencia con esta percepción, en la entrevista 11(c) se alude a la exposición oral como "clase especial".

Con relación al género *entrevista*, en las entrevistas 5, 14 y 15B se considera un objeto de enseñanza. En cambio, la docente en la entrevista 11 indica que da los lineamientos generales para que los alumnos realicen la entrevista con el objetivo de que puedan combinar en ella el discurso directo e indirecto.

> Y en entrevista les doy los lineamientos generales, el año pasado por ahí los hacía entrevistar a, viste que la entrevista las pueden hacer o a alguien que merece la atención por su trayectoria o el eje puesto en un tema, y el año pasado hice así, lo organicé por tema y resultó mejor, entonces pudieron buscar gente de su entorno. Una había elegido la violencia intrafamiliar, violaciones, y entrevistó a su psicóloga, y otra nena trató el mismo tema entrevistando a una tía de ella que es abogada que trabajaba para no sé qué organismo de la provincia, cuando cada una presentó su entrevista y la leyó frente a sus compañeros eran dos miradas distintas. Después, por ejemplo, otros habían trabajado la violencia en el fútbol. Buscaron el tema, fue más sencillo para ellos y les interesó más. Yo primero les doy y después lo revisamos, porque ellos mientras preparan la entrevista, por ejemplo yo les doy un mes y me tienen que ir trayendo los borradores, entonces yo les voy marcando dónde tienen que revisar, porque yo lo que quiero es que ellos combinen el discurso directo y el referido, que puedan, por lo menos en dos oportunidades, puedan meter algo con discurso referido después de que yo les di todas estas cuestiones (Entrevista 11).

En cuanto al género *conversación*, en la entrevista 1 la enseñante describe una actividad rutinaria en la que busca trabajar la escucha de los alumnos desde el silencio y el habla ordenada de un tema que los motive. En esta entrevista y en la 13, la conversación se percibe como "hablar" en clase o "charlar".

> …Yo muchas veces lo que hago cuando entro y veo muy revolucionado el curso es pedir un minuto de silencio, que cierren los ojos, que se relajen. Y bueno, les fue gustando porque me lo piden muchas veces (…) Y bueno, a partir de ahí se puede trabajar la escucha, si no es imposible. Desde el silencio interior y exterior. Y bueno, y así, ordenándolos en las intervenciones, buscando un tema lo mejor que los motive, que puedan hablar sobre ese tema, intercambiar opiniones, de paso también hago como un inicio básico de lo que es el debate (Entrevista 13).

Por último, en relación con la *reseña oral*, la docente en la entrevista 16 considera el trabajo con este género asociado a la enseñanza de las herramientas de análisis de los textos literarios, aunque la reseña oral parece percibirse como objeto de enseñanza.

> …en cuarto trabajamos, en un trimestre, los chicos todos eligen un libro, cada uno elige el libro que desea y hacemos un plenario de lectura en el que cada uno expone el libro que leyó y hace una especie de reseña, una exposición del libro que leyó sin contarlo totalmente, por qué lo recomendaría o por qué no lo recomendarían y que apliquen las herramientas de análisis de texto literario en esa exposición (…) si hay que recomendar un libro, primero lo recomiendo yo y después de las presentaciones que hacemos, voy marcando o ellos van marcando sobre la marcha de lo que ellos hicieron (Entrevista 16).

De modo resumido, los géneros orales *debate*, *entrevista, reseña oral* parecen percibirse en seis de los veintiún segmentos analizados como objetos de enseñanza (entrevistas 4, 6, 14, 15b, 15a y 16, respectivamente). El debate en una ocasión, la entrevista en tres y la reseña oral en dos.

Un caso particular lo constituye la entrevista 7 en la que los objetos de enseñanza exposición oral, argumentación y oratoria parecen referir al género *exposición oral*, con la particularidad de que se expone una argumentación.

> En principio comenzamos trabajando, desarrollando el texto desde lo escrito y después pasamos a la práctica oral, que es la exposición oral, la argumentación, por eso estuvimos dando el tema de la oratoria, porque tenía que ver con la postura, la gesticulación, los tonos de voz, la recepción en el otro, entonces eso se hace con la práctica (Entrevista 7).

En los catorce segmentos restantes se actualizan acciones didácticas que exponen una concepción de los géneros orales como actividades para enseñar otros contenidos curriculares y no como objetos de enseñanza en sí mismos.

No obstante, algunas de las acciones que los docentes verbalizan en su descripción del actuar formativo sobre géneros orales son acordes con la programación didáctica de objetos de enseñanza. Así, en la entrevista 3, la docente entiende como objeto de enseñanza explícito a *El Quijote*. El

género *exposición oral* es interpretado como un modo de presentar un trabajo práctico sobre la obra de Cervantes. Sin embargo, la evaluación que se describe es sobre la exposición como género de texto oral, aunque no se alude a las acciones de enseñanza previas que condujeron a dicha instancia evaluativa:

> …planifican exposiciones orales. Por ejemplo, yo tengo que dar El Quijote. Y lo tengo que dar porque los chicos de cuarto tienen que conocer El Quijote. No te digo que sea lo que se hacía antes, pero que sepan que existe y por qué se vino dando siempre en las escuelas y por qué se sigue leyendo, qué es ese libro. Entonces en lugar de, ellos hacen un trabajo escrito, pero después del trabajo escrito, tienen que presentarlo con una exposición oral en donde ellos tienen las pautas de evaluación y el trabajo ese lo tienen que presentar en un minuto. Y yo establezco diez pautas de evaluación y en ese minuto que les pongo el cronómetro del celular, les voy marcando si sí o si no, si sí o si no (…) y cuando terminan de hacerlo, les digo: "¿Ves? Esto bien, esto mal, esto ni te acordaste, esto lo hiciste horrible". Mientras ellos van haciendo, yo tildo: sí, no, sí, no. Y después les hago la devolución y les interesa (Entrevista 3).

En este sentido, es posible argüir que el análisis de los segmentos de textos en los que los docentes entrevistados describen su actuar formativo concreto consolida la distinción entre géneros orales que se perciben como objetos de enseñanza y géneros orales que se conciben como actividades para enseñar otros contenidos curriculares. Sin embargo, esa percepción diferenciada no invalida la consideración por parte de los docentes entrevistados de que su abordaje, como actividad o como objeto de enseñanza, forma parte de la formación de los estudiantes.

3.3. Concepciones sobre los motivos e intenciones de enseñar la oralidad y los géneros orales

En este punto tuve en cuenta dos de las preguntas del cuestionario, realizadas en distintos momentos de la entrevista. Por un lado, la pregunta "¿*Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales*?" y, por otro, "¿*Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué*?".

A su vez, puse en relación este análisis con los segmentos de textos de las entrevistas en los que los docentes evocan su actuar formativo concreto y se implican como actantes exponiendo las acciones que realizan al trabajar con los géneros orales.

La pregunta "¿*Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales*?" pretendía conocer las intenciones de los docentes de enseñar la oralidad y los géneros de textos orales.

En las respuestas predomina la intención de que los estudiantes puedan expresarse de forma oral (entrevistas 2, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 15). Esta intención se liga con el desempeño oral "fluido" y "correcto" de los estudiantes. "con intención", "en distintas situaciones", "para defender alguna idea o punto de vista".

En segundo lugar, identifiqué la intención de enseñar la oralidad y los géneros orales para que los alumnos puedan "escucharse" (entrevistas 1, 15) y "entenderse" o comprender (entrevistas 1 y 8). La escucha también expresa el sentido de "respeto por la palabra del otro" (entrevista 4).

En menor medida los docentes piensan la enseñanza de la oralidad y los géneros orales para que los estudiantes sean críticos de las producciones orales propias y ajenas (entrevista 3) y para que puedan reflexionar sobre su desempeño oral (entrevista 16).

Dos de los docentes no contestan de modo directo su fin sino que comentan su propia práctica de enseñanza. Sin embargo, de sus respuestas se infiere, por un lado, que el abordaje de los géneros orales, como la exposición oral, les permite evaluar otros contenidos (entrevista 10) y, por otro, que la indicación de las pautas de presentación es para que los alumnos puedan llevarla a cabo, aunque se especifica que no es un contenido (entrevista 11):

> La exposición oral son clases orales de los alumnos, por grupos, individuales, de a dos, eso me da para evaluar ciertos contenidos (Entrevista 10).
>
> Yo los enseño como géneros, yo les doy las indicaciones para que ellos puedan, cuando tienen que dar una clase especial les explico qué cosas tener en cuenta, cómo lo tienen que armar, cómo se tienen que ordenar, organizar, pero no se lo doy como contenido. A lo mejor eso es un error, pero no se los doy como contenido (Entrevista 11).

La enseñante en la entrevista 3 vincula la finalidad de la enseñanza de la lengua ("La eficacia comunicativa, una de las claves. O sea que el chico sepa cuál es el efecto que genera a través de su producción textual, tanto oral como escrita") con la enseñanza de la oralidad y los géneros orales: "Insisto, con un objetivo comunicativo. Con el hecho de que ellos puedan, a mí me gustan que no sean inocentes, que tengan una formación crítica, tanto de su comunicación como de la comunicación ajena" (entrevista 3).

Se adelanta, de este modo, a la pregunta "¿*Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué*?".

Con relación a esta pregunta, los motivos o razones para actuar que expusieron los docentes entrevistados se orientaron al aporte que supone la enseñanza de los géneros orales en la formación de los estudiantes, a saber:

Motivos	**Nº de entrevista**

Desarrollo de su capacidad de expresión oral	1, 2, 6, 9, 10, 15
Desenvolvimiento en ámbitos académicos y laborales y a nivel social	4, 11
Conciencia	3, 5
Aprendizaje de la escucha y desarrollo de la comprensión	13, 1
Desarrollo de su pensamiento reflexivo y crítico	8
Mejora en su vocabulario	14

Tabla XIV. Razones de enseñar los géneros orales.

Dos enseñantes respondieron afirmativamente pero no comentaron razones (entrevistas 7, 16).

De los doce docentes que manifestaron motivos por los que enseñar los géneros orales, el más recurrente refiere, de modo general, al desarrollo de la capacidad de expresión oral (seis de los catorces docentes que detallaron razones); en comparación con la comprensión y escucha (dos enseñantes de catorce que expusieron razones). Este dato resulta coincidente con las concepciones sobre las intenciones de enseñar la oralidad y los géneros orales que expuse anteriormente: que los alumnos puedan expresarse oralmente.

No hubo, en este momento de la entrevista, una articulación explícita entre la finalidad general de enseñanza de la lengua y los motivos de enseñar los géneros de textos orales institucionalizados. Por otro lado, las razones para enseñar los géneros orales que se verbalizan son generales, y no específicas de cada género oral en particular.

Por último, al poner en relación los motivos e intenciones de enseñar los géneros orales que analicé previamente, con los veintiún segmentos de textos en los que los docentes se implican cuando describen su actuar formativo en géneros orales, se observa que los motivos que enuncian concretizan la interpretación de su hacer didáctico.

En la tabla XV presento las intenciones y motivos que asumen seis de los docentes entrevistados (1, 5, 8, 11, 13, 14, 15) en seis segmentos de textos de los veintiún analizados[31]. Destaqué en negrita las unidades lingüísticas que permiten identificar las modalizaciones pragmáticas (Bronckart, 2004). Incluyo tanto las oraciones con verbos modales, como los adjuntos de finalidad. En la tabla, referencio además el objeto de enseñanza y el género oral con el que dichas intenciones y razones se articulan.

Nº de entrevista	Objeto de enseñanza	Género oral	Motivos	Intenciones

[31] Para relevar la expresión de motivos e intenciones por parte de los enseñantes en los veintiún segmentos de textos en los que recuperan su actuar formativo concreto, delimité las oraciones con verbos dinámicos cuyo sujeto sintáctico era el docente solo o el docente colectivizado (colectivo docente-alumnos). En dichas oraciones identifiqué el tipo de relación entre el sujeto y el predicado (directa o indirecta o modalizada). Por último, clasifiqué el valor de la modalización en las relaciones predicativas indirectas. El detalle de dicho análisis se incluye completo en el Apéndice Nº 1 (“Análisis de los datos”).

5	La historia del español	Exposición oral	-	(…) yo les hago preparar Powerpoint, **para** que ellos puedan tener una guía.
8	El cuento de terror	Exposición oral	-	Yo lo que **quiero** es que ustedes hablen y que traten lo que más les costó.
11c	Discurso directo y diferido	Entrevista	-	(…) yo lo que **quiero** es que ellos combinen el discurso directo y el referido, que puedan, por lo menos en dos oportunidades, puedan meter algo con discurso referido después de que yo les di todas estas cuestiones.
13	Novela	Conversación	(…) **tengo** que hacer mucho hincapié en el levantar la mano y en respetar la voz del compañero.	(…) yo porque **quiero** saber qué piensan ellos y cómo pueden desarrollar lo que están pensando.
14	Entrevista	Entrevista	Les traigo entrevistas de distintas clases, a escritores, por ejemplo, por un lado, pero también entrevistas a artistas **porque** tienen que ver la diferencia.	Primero les doy una base teórica **para** que ellos comprendan. (…) les traje esa entrevista **para** que vean cómo chicos de su edad incluso pueden ser objeto de una entrevista.
15a	Entrevista	Entrevista	(…) lo que nosotros hacíamos es previamente tener una charla informal para ver cómo es esa persona, **porque** si vos estás frente a una persona que no habla o que le da vergüenza o que habla mucho **tenés** que cambiar.	(…) lo que nosotros hacíamos es previamente tener una charla informal **para** ver cómo es esa persona.

Tabla XV. Motivos e intenciones de trabajar los géneros orales.

En los seis segmentos de textos en los que seis docentes se implican como actantes y se perciben como actores responsables de las acciones que describen, relevé cuatro motivos y siete intenciones relacionadas con el abordaje de géneros orales (exposición oral, conversación y entrevista), como objetos de enseñanza (dos docentes) o como actividades para enseñar otros contenidos curriculares (cuatro docentes).

La enseñante en la entrevista 14 explicita la intención de explicar teóricamente el género entrevista a través de un adjunto de finalidad del verbo dar: “Primero les doy una base teórica **para** que ellos comprendan”. A su vez, el motivo que expone da cuenta de la razón por el cual los alumnos frecuentan distintos modelos de entrevistas, cuyo origen es claramente una acción de enseñanza programada: “Les traigo entrevistas de distintas clases, a escritores, por ejemplo, por un lado, pero también entrevistas a artistas **porque** tienen que ver la diferencia” (entrevista 14).

En la entrevista 15, la docente también enseña la entrevista y en la verbalización de su actuar explicita motivos que adoptan, en el primer caso, el sentido de razón para actuar y, en el segundo, de restricción que emana precisamente del motivo enunciado previamente: "(…) lo que nosotros hacíamos es previamente tener una charla informal para ver cómo es esa persona, **porque** si vos estás frente a una persona que no habla o que le da vergüenza o que habla mucho **tenés** que cambiar" (entrevista 15). Los motivos concretizan el abordaje de la etapa de planificación de la entrevista.

En el mismo segmento la enseñante se eleva al estatus de actora responsable del actuar formativo desde la primera persona del plural que la incluye ella y a otros docentes para asumir una intención referida a la planificación: "(…) lo que nosotros hacíamos es previamente tener una charla informal **para** ver cómo es esa persona" (entrevista 15).

En cuatro entrevistas (5, 8, 11, 13) se registran intenciones y motivos vinculados con géneros orales que se perciben como actividades para enseñar otros contenidos. Según el decir de la docente en la entrevista 13, la razón para trabajar la conversación que, como señalé antes, define como charlar en clase, emana de las dificultades de expresión oral que identifica en los estudiantes respecto de la toma de la palabra y la escucha respetuosa: "**tengo** que hacer mucho hincapié en el levantar la mano y en respetar la voz del compañero" (entrevista 13).

En la entrevista 5 la intención que declara la docente respecto de la exposición oral refiere a un aspecto técnico del género como la preparación de un soporte visual: "yo les hago preparar Powerpoint, **para** que ellos puedan tener una guía" (entrevista 5).

En cambio, la docente en la entrevista 11, quien en su decir manifiesta una concepción utilitaria del género exposición oral, verbaliza una intención que no es específica del género oral sino que se vincula con el objeto de enseñanza, que es el discurso directo e indirecto: "(…) yo lo que **quiero** es que ellos combinen el discurso directo y el referido, que puedan, por lo menos en dos oportunidades, puedan meter algo con discurso referido después de que yo les di todas estas cuestiones" (entrevista 11).

En este marco, interpreto que, en general, los docentes consideran que en las actividades con géneros orales que dicen realizar en sus clases para enseñar otros contenidos curriculares están formando a los estudiantes, aunque esos géneros no se perciban como objetos de enseñanza.

3.4. Concepciones sobre los modos de enseñanza de los géneros orales

La pregunta "¿*Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos*?" se orientaba a conocer cómo los docentes entrevistados enseñan los

géneros orales, particularmente si se pone en contacto a los estudiantes con distintos textos orales que funcionan en el medio social, es decir, con lo que Bronckart y Schneuwly denominan "prácticas sociales de referencia" (1996).

Del análisis temático de las respuestas se infiere que la concepción más estabilizada para abordar los géneros orales es de índole práctica (entrevistas 1, 6, 7, 10, 12, 16). En la entrevista 6, el docente comenta que para enseñar el género oral *entrevista* leen entrevistas de los manuales escolares y luego elaboran entrevistas imaginarias.

> …leemos antes alguna entrevista. Fundamentalmente entrevistas que hay, por ejemplo, en los manuales de libros, de lengua. O a veces tratamos de elaborar entrevistas imaginarias, algún personaje que ellos les interesara entrevistar (Entrevista 6).

En la entrevista 10, la enseñante indica que les pide a los alumnos que expongan de forma oral una idea principal previamente identificada en un texto escrito.

> Y yo lo enseño con repetir, o sea, por ejemplo, cuando hacemos el trabajo con el texto de las ideas, de buscar las ideas principales y de buscar en cada párrafo qué dice con una palabra. Ahora, eso mismo que dice ahí, decímelo oralmente (Entrevista 10).

La enseñante en la entrevista 7 considera que el modo de enseñanza de la exposición oral argumentativa es "con la práctica". El trayecto comienza con la escritura del texto que se expondrá oralmente.

> Básicamente con la práctica. En principio comenzamos trabajando, desarrollando el texto desde lo escrito y después pasamos a la práctica oral, que es la exposición oral, la argumentación, por eso estuvimos dando el tema de la oratoria, porque tenía que ver con la postura, la gesticulación, los tonos de voz, la recepción en el otro, entonces eso se hace con la práctica (Entrevista 7).

Por su parte, la docente en la entrevista 12 objetiva el trayecto praxeológico del género *debate* a partir de la lectura de un texto ajeno que funciona como modelo de la práctica posterior de los estudiantes.

> La semana pasada, por ejemplo con cuarto, lleve un texto de Dolina que está en *Las crónicas del ángel gris*, el "Club de argumentadores", está bueno, es gracioso, y en este club de argumentadores se tiraban con todo, se mataban unos a otros con recursos y estrategias re truchas, distraer al otro preguntando de la hermana, cualquier tipo de pavada que a uno se le pueda ocurrir pero que se utilizan, que son de la retórica. Entonces trabajamos esa forma que uno no la ve a través de lo formal pero que sí existen, trabajamos alguna cuestiones ya más propias de la argumentación, desde la deducción y lo tratamos de poner en práctica un poco oral, un poco escrito, sobre todo trabajarlo un poco desde la teoría o tratar de leer ejemplos, de trabajar en algunos textos y ver qué se está haciendo y después que ellos debatan y cuando van surgiendo los debates voy pasando y voy diciendo "lo que acaba de hacer fulanito es que…" (Entrevista 12).

En la entrevista 16, la docente manifiesta que cuando trabaja el género *reseña oral*, ella recomienda un libro antes de que los estudiantes realicen sus exposiciones. De esta manera, el modo de abordaje de la *reseña* parte de una práctica social de referencia oral del ámbito escolar.

> Por ejemplo yo doy una exposición, si hay que recomendar un libro, primero lo recomiendo yo y después de las presentaciones que hacemos, voy marcando o ellos van marcando sobre la marcha de lo que ellos hicieron (Entrevista 16).

Tres docentes (entrevistas 2, 3 y 14) entienden la enseñanza a partir de un trayecto teórico-explicativo inicial que se combina, en la entrevista 14, con prácticas de lectura de entrevistas y elaboración de preguntas.

> Primero les doy una base teórica para que ellos comprendan pero sobre todo a través de la lectura, parece que ellos aprenden mucho más cuando leen, así que les hago leer entrevistas, les hago elaborar algunas preguntas, qué pregunta le faltó a esta entrevista que ustedes hubiesen hecho, a través de programas de televisión, les hago mirar algún programa con alguna entrevista si sé que va a haber en ese momento, que lo miren y que de ahí se fijen cómo entrevistó la otra persona. Ellos miran mucho las entrevistas, sobre todo los varones, de Fantino, entonces les llama la atención lo que pregunta, lo que dice, sobre todo en los grados superiores, los cursos superiores, en segundo no le dan mucha bolilla. A través de todos esos medios (Entrevista 14).

En las entrevistas 2 y 3, la práctica que los alumnos realizan se enuncia de modo global:

> Ellos tienen cuadernillos, en esos cuadernillos está toda la parte teórica y después se lleva a la práctica (Entrevista 2).

> Y en general hay un cuadernillo donde hay teoría, armada lo más dinámica posible, pero es teoría, se conversa, se explica, se agranda con ejemplos y practican y practican y se corrigen mutuamente (Entrevista 3).

En menor medida, los docentes conciben el trabajo con el género *exposición oral* como un trayecto teórico de tipo prescriptivo en el que indican pautas acerca de "cómo tiene que ser la clase" o "cómo leer en voz alta o cómo por ejemplo leer una cita" (entrevistas 11 y 15).

> Les explico, les doy las pautas de cómo tiene que ser la clase, de cómo preparar un afiche por ejemplo o cualquier presentación que sea de ayuda para la clase, porque por ahí te hacen afiches con una letra así chiquitita y cargado que no tiene ningún sentido. Entonces les tenés que explicar, que parecen obviedades en cuarto año pero no lo tienen incorporado (Entrevista 11).

> …trato algunas mínimas pautas de exposición oral o cómo leer en voz alta o cómo por ejemplo leer una cita, a ellos les cuesta mucho. Los hago parar enfrente al auditorio, explicar a los compañeros, porque considero que se da por sabido que alguien tiene que saber pararse y no es así, y me ha pasado, había un alumno que tiene un problema de tartamudez y me ha dicho, bueno me funciona mucho dar la película "El discurso del Rey", y me ha pasado por ejemplo, chicos que fueron dedicado durante todo un trimestre, hablando de la importancia de la oralidad, cómo tratar el auditorio, de cómo habla lo gestual y me han dicho, por ejemplo este chico, ""yo quiero leer este discurso en un acto" (Entrevista 15).

Los materiales que los docentes nombran en su caracterización de los modos en que abordan los géneros orales son diversos, como lo muestro en la tabla XVI.

Materiales	Nº de entrevista
Cuadernillos elaborados por los docentes	2, 3, 5
Manuales escolares	5, 6
Diarios	3, 5, 14
Libros de lectura literaria (novelas, cuentos)	5, 8
Programas de televisión	14
Reportajes escuchados en el celular	2
Conferencias TED	16
Escritos de autores	12
Textos de alumnos y docentes	1, 7, 8, 9, 10, 15, 16

Tabla XVI. Concepciones sobre los materiales para abordar los géneros orales.

De acuerdo con lo que declaran los docentes, los textos que funcionan como modelo de referencia de las producciones verbales de los estudiantes son escritos y orales. Estos últimos son principalmente textos producidos en clase por los alumnos (entrevistas 1, 7, 8, 9, 10, 15, 16) o por la propia enseñante (entrevista 15). Tres de los docentes indicaron que trabajan con textos orales ajenos a la escena escolar (2, 14, 16), como programas de televisión, conferencias TED y reportajes.

En relación con este aspecto, dos docentes (entrevistas 7, 16) comentan las dificultades de compartir con los estudiantes modelos de textos orales "genuinos" debido a motivos técnicos vinculados con la infraestructura escolar:

> …tratamos de que la exposición, de que la oralidad sea lo más genuina posible desde, o al menos yo trato de que sea lo más genuina posible, desde el punto de vista de ellos, desde el desarrollo de su propia palabra, desde la adquisición de sus propias herramientas para poder desenvolverse frente a lo que sería el auditorio o el público. Este año tuvimos una especie de, vimos una especie de discursos orales, porque bueno, los videos siempre, la parte tecnológica nunca ayuda, pero bueno, escucharon dos o tres discursos políticos, es decir, la oratoria desde el discurso político, en tercero, que no sirve de modelo, de todas maneras, porque ellos lo ven muy lejano de su propia realidad. Digo alejado porque eran figuras muy significativas, entonces quizás no relacionan que ellos también al dar un discurso lo hacen desde un lugar de poder, pero bueno, a mí básicamente no me gusta darles modelos (Entrevista 7).

> …los orales los hago yo. Me encantaría, pero se complica la cuestión por ahí técnica, porque podrían verlo en el celular pero en el aula se complica. Lo único que sí llevo mucho, que lo puedo llevar yo en mi celular y no tengo que pedir en la escuela, las conferencias TED (…) lo llevo en el celular con los parlantes y lo escuchan, falta el apoyo físico, pero lo escuchan, aparte es mínima la escenografía, es una persona tipo *stand up* y lo vamos analizando (Entrevista 16).

En la entrevista 7, además, la docente problematiza el trabajo con modelos sociales de referencia ajenos a la escena escolar porque los concibe como "alejados" de la realidad de los estudiantes.

De esta manera, el modelo de referencia principal para el abordaje de los géneros orales son las producciones verbales de los propios alumnos. No se observa una práctica sistemática de frecuentación de textos orales vinculados con prácticas sociales de referencia, ajenas a la escena escolar.

3.5. Concepciones sobre los marcos de referencia para la enseñanza de los géneros orales

La pregunta "*¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales*?" apuntaba a conocer las fuentes de préstamo que los docentes consultan para planificar sus clases sobre géneros orales.

Sin embargo, las respuestas comentaron la elaboración y selección de material para los alumnos. Los materiales mencionados por los enseñantes son cuadernillos de elaboración propia (siete docentes), manuales escolares (cinco enseñantes) y libros de lectura literaria (cuatro docentes).

Los cuadernillos que elaboran los docentes se basan en diversas fuentes:

> De diversas fuentes. Por eso en general termino con cuadernillos. Porque entonces algunas cosas son de libros, otras son ideas de uno, otras son cosas que salen de internet, otras son pruebas que uno ha hecho a lo largo del año (Entrevista 3).

Una de las referencias para su elaboración son los manuales escolares, como lo comenta el docente en la entrevista 6: "Tengo y trato de sacar un poquito de esos textos, además de algún que otro manual de secundaria. Que uno lo defenestra, pero tarde o temprano lo usamos" (entrevista 6). Por lo tanto, de modo independiente o como fuente del diseño de los cuadernillos de los docentes, los manuales escolares se indican como materiales de referencia para la enseñanza.

Cuatro docentes distinguen el material que utilizan para preparar sus clases y el que seleccionan para los alumnos. En la entrevista 5, la enseñante objetiva la necesidad de adaptación del material teórico que ella lee para preparar sus clases, del que elige para sus estudiantes:

> Yo diseño el material, yo diseño el material. Yo lo armo y voy viendo algunos autores (…) Hay muchos trabajos, yo también estoy mucho con internet, entonces, qué sé yo, me fijo, ponele Kerbrat-Orecchioni, Van Dijk. No les puedo poner un texto de Van Dijk a los chicos porque estamos en otro plano. Entonces veo qué adaptaciones se ha hecho de eso, lo que esté mejor explicado, con el lenguaje más simple, más breve, que tenga una mejor dialéctica, esos son los que yo selecciono. Armo, voy armando todo un Word aparte, después yo lo rediseño, lo acomodo, veo si hay que incluir alguna otra cosa, la incluyo yo. Pero lo voy armando yo así, de esa manera. (Entrevista 5).

En la entrevista 8, se diferencia el manual escolar (denominado "libro de texto"), del *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* de Ducrot y Todorov que se concibe como fuente de referencia teórica: "Tengo del libro de texto es, digamos, una guía general, pero consulto otros libros de texto, otros libros que tengo en la biblioteca, el diccionario clásico de Todorov" (entrevista 8).

En la entrevista 16 también se verbaliza dicha distinción, aunque las referencias a ambos tipos de materiales son generales: "Busco teoría, la teoría que sería para mí, y después ver qué puedo

conseguir que sea para ellos" (entrevista 16). Por su parte, la docente en la entrevista 1 puntualiza esa diferencia desde la imposibilidad de estudiar para preparar sus clases: "Sí, manuales, general, para el secundario, manuales, los que consulto. Hace tiempo que no tengo tiempo para estudiar y leer cosas más elevadas" (entrevista 1).

Dos de las enseñantes (entrevistas 15, 16) consideraron como problemático el acceso a materiales sobre oralidad. La docente en la entrevista 15 comenta, por un lado, las diferencias que observa respecto del material disponible sobre oralidad y escritura y, por otro, el enfoque mayormente normativo, sin apertura a una reflexión teórica, de los materiales sobre oralidad:

> …después voy mucho a la librería a ver qué hay nuevo sobre ese tema, el tema es que muchas veces eso queda en la receta, el instructivo, y me parece a mí que faltaría como algo más práctico en ese aspecto y también un poco más teórico. La escritura está como más instaurado, tenemos 250.000 maneras de enseñarlo, pero en la oralidad, lo poquito que hay o lo poco que llega al aula (interrupción de un alumno). Entonces me parece interesante que hace falta material, pero no solo "el pararse y si hacés tal gesto" y además también la oralidad ha venido, y todo lo no verbal, con estas series "Nice to meet you", que a los chicos les genera como un interés, entonces lo que a mí a veces no me gusta es que queda solo en eso, la reducción solo al gesto o a cómo mover el cuerpo o las pausas, creo que la oralidad tiene que tener un registro, una manera de enseñarse diferente (Entrevista 15).

Por otro parte, la docente en la entrevista 12 interpreta la formación recibida en la facultad como una razón por la cual no consulta fuentes de préstamo para preparar sus clases sobre géneros orales: "No, porque aparte tampoco es algo que hemos dado en la facultad, son recorridos más propios que los voy armando, pero no" (entrevista 12).

Cinco de los enseñantes (entrevistas 5, 6, 7, 8, 10) conciben la enseñanza de los géneros orales a partir de la referencia explícita a autores de distintos campos disciplinares, como muestro en la tabla XVII.

Autores mencionados	Marcos de referencia	Nº de entrevista
Catherine Kerbrat-Orecchioni	Lingüística de la enunciación	5
Teun van Dijk	Análisis del discurso	5
Marta Marín	Didáctica de la lengua y la literatura	6
Maite Alvarado	Didáctica de la lengua y la literatura	6
Carlos Loprete	Oratoria	7
Ducrot y Todorov	Ciencias del lenguaje	8
Walter Ong	Semiótica, Ciencias del lenguaje	10

Tabla XVII. Marcos de referencia que orientan la enseñanza de los géneros orales.

Los autores del campo de las ciencias del lenguaje que se toman como fuentes de préstamo se inscriben en distintas perspectivas teóricas que estudian el discurso (entrevista 5) y la oralidad (entrevista 10).

En la entrevista 8, la referencia es un diccionario enciclopédico que sistematiza distintos enfoques de las ciencias del lenguaje.

En la entrevista 7, la docente considera que Carlos Loprete como fuente de préstamo para enseñar los géneros orales pone en evidencia la insuficiencia del material sobre oralidad, así como su desactualización:

> Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?
> Enseñante 7: Es que hay muy poco material de oralidad, realmente. Este año estuvimos trabajando en realidad sobre narradores orales. Por ejemplo, sobre narradores orales no tenemos prácticamente nada.
> Entrevistadora: Es una vacancia que vos notaste ahí.
> Enseñante 7: Narradores orales lo vamos enseñando a partir de lo que nosotros vamos experimentando con la narración, pero si tuviera que hablar, hay un texto sobre narradores orales, se me borró el título, pero después si querés te lo paso, fue muy interesante leerlo. Pero después trabajamos con lo poco que tiene o que encontramos en los manuales.
> Entrevistadora: Algo de exposición oral o de argumentación oral.
> Enseñante 7: Exacto. Yo creo que esa es una falencia enorme que tenemos, que, a lo mejor hay textos, pero no con la bajada que se necesita para el secundario. Mirá, tengo uno del año del jopo, que si no me equivoco es de Carlos Loprete que se llama "El lenguaje oral" u "Oratoria moderna". Imaginate que ese texto, que lo tengo fotocopiado, mostraba como algo superador un discurso que se podía dar en televisión, que era otra época completamente distinta. Pero bueno, nos sirve para hablar sobre los tonos de voz, la gesticulación, la manera de pararse. Ahora, no hay material al que un docente pueda recurrir (Entrevista 7).

Por último, el docente en la entrevista 6 menciona como referencia para la enseñanza de los géneros orales a autoras del campo de la didáctica de la lengua y la literatura, como Marta Marín y Maite Alvarado.

De forma resumida, dos fuentes de préstamo de siete son sobre oralidad, no así sobre géneros orales. Tampoco se menciona a Bajtín como referencia de la categoría *género*, autor que sí aparece referenciado cuando se reflexiona acerca de la enseñanza de géneros de textos y tipos textuales.

3.6. Concepciones sobre la evaluación de la oralidad y los géneros orales

La pregunta "*¿Cómo los evaluás?* estaba dirigida a observar las concepciones de los docentes sobre la evaluación de la oralidad y los géneros orales.

En la tabla XVIII clasifico los aspectos que los docentes consideran para evaluar los contenidos de oralidad y géneros orales según si estos remiten a criterios epistémicos, praxeológicos o sociales, de acuerdo con la distinción desarrollada por Bronckart (2008) y Riestra (2004, 2008).

Criterios praxeológicos	Nº de entrevista	Total

Elementos no verbales (voz, mirada, postura corporal) Relación con los oyentes/auditorio Organización del discurso El respecto por los turnos de habla o la no interrupción El modo en que se realiza la escucha de la palabra ajena (comprensión) La preparación y el dominio del tema La coherencia temática La pertinencia temática El trabajo con un soporte visual o ayudamemoria El modo en que se posicionan frente al discurso	3, 5, 9 3, 5, 11 3, 5 4, 5 12, 15 11 3, 9, 11 3, 11 10 6	20
Criterios sociales		
El compromiso con la actividad La participación La lectura o no del texto	5, 6, 8, 11, 12, 14 1, 2 5, 10	10
Criterios epistémicos		
La construcción de un concepto de lo estudiado sobre el tema del texto	14	1

Tabla XVIII. Concepciones sobre la evaluación de la oralidad y los géneros orales.

La ocurrencia de aspectos que refieren a la evaluación de la oralidad y los géneros orales desde criterios praxeológicos es superior a los criterios sociales que se indican (veinte y diez ocurrencias, respectivamente), así como al criterio epistémico, que presenta una sola ocurrencia (entrevista 14).

Por otro lado, el saber hacer oral se percibe de modo diversificado debido a que integra distintos criterios de orden praxeológico, como la consideración de elementos verbales (la coherencia temática y la organización del discurso) y no verbales (el manejo de la voz, el cuerpo, la mirada). Se centra además en la planificación textual respecto del contenido del texto (dominio del tema), como en su presentación (soporte visual, ayudamemoria). Asimismo, los docentes manifiestan evaluar la escucha de la palabra ajena, la relación con los oyentes, el modo en que se posicionan frente a lo que dicen y la adecuación al contexto (pertinencia del tema). No indican contenidos gramaticales.

Los aspectos que se evalúan son coincidentes con la intención principal de enseñar la oralidad y los géneros orales: para que los alumnos puedan expresarse oralmente.

Ahora bien, el saber social es ponderado por docentes de 1º (entrevistas 1, 6, 8), 2º (entrevistas 2, 12) y 3º año (entrevistas 5, 11, 14). En cambio, la evaluación de un saber praxeológico se concentra en los enseñantes de 3º año, quienes perciben la evaluación de los contenidos de oralidad y géneros orales de modo más técnico que los docentes de 1º y 2º año, quienes manifiestan realizar una evaluación social o actitudinal (el compromiso y la participación de los alumnos).

En este sentido, la docente en la entrevista 12 identifica la evaluación praxeológica de la oralidad y los géneros orales como “difícil”. Manifiesta evaluar, en cambio, un saber social: “En sí evaluar,

evalúo la participación, el compromiso, no es que evalúo si uno habla mejor que otro, porque eso al momento de evaluar es difícil" (Entrevista 12). Por el contrario, la enseñante en la entrevista 11 indica como objeto de evaluación de las exposiciones orales de los alumnos aspectos vinculados con la pertinencia del contenido y el uso de soporte visual:

> …que el contenido sea válido, que no lean, no me gusta que estén en el frente leyendo. Si el trabajo es grupal o el trabajo es individual, la nota es grupal, para que el trabajo sea en equipo, realmente vos ves si el trabajo fue en equipo o fue de uno y los otros, y en la exposición sí que tengan algo que mostrar, un soporte visual (Entrevista 11).

Al poner en relación los aspectos que los docentes entrevistados manifiestan evaluar, con la concepción de los géneros orales como objetos o como actividades de enseñanza -que presento en la tabla XIX-, se infiere que el tipo de evaluación no depende de la percepción que los docentes manifiestan sobre dichos contenidos.

Nº de entrevista	**Pregunta 8** ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?	**Concepción de los géneros orales**	**Pregunta 11** ¿Cómo los evaluás?
1	Conversación	Objeto de enseñanza	La participación y su pertinencia
2	Debate Conversación	Objeto de enseñanza	La participación y la coherencia de lo que dicen.
3	Conversación	Objeto de enseñanza	-
4	Conversación	Actividad de enseñanza	Escucha silenciosa
5	Exposición oral Debate	Objeto de enseñanza	Elementos no verbales (voz, mirada, postura corporal) Relación con los oyentes/auditorio La organización del discurso El respecto por los turnos de habla La lectura o no del texto El compromiso con la actividad
6	Entrevista	Objeto de enseñanza	Revisa el borrador de la entrevista antes de su realización (cuestionario)
7	Exposición argumentativa	Objeto de enseñanza	-
8a	Conversación	Actividad de enseñanza	En la manera de participación y compromiso del alumno
8b	Exposición oral	Objeto de enseñanza	En la manera de participación y compromiso del alumno
9	Exposición oral Debate	Actividad de enseñanza	-

10a	Exposición oral	Actividad de enseñanza	La pertinencia del contenido. La lectura o no del texto. El trabajo con un soporte visual o ayudamemoria
10b	Entrevista	Actividad de enseñanza	-
11	Exposición oral Debate	Objeto de enseñanza	La preparación y el dominio del tema Relación con los oyentes/auditorio El compromiso con la actividad
12	Debate	Actividad de enseñanza	La participación, el compromiso El dominio y facilidad La escucha del discurso ajeno para refutar
13	Conversación Debate	Actividad de enseñanza	-
14	Exposición oral Entrevista	Objeto de enseñanza	El compromiso con la actividad Que construyan un concepto de lo estudiado sobre el tema del texto
15	Reseña oral	Objeto de enseñanza	Cómo escucha el que escucha
16a	Debate	Actividad de enseñanza	-
16b	Exposición oral Reseña oral	Objeto de enseñanza	Hace una evaluación final de los aspectos positivos y negativos, reforzando los positivos

Tabla XIX. Concepciones sobre la evaluación de los géneros orales en función de su percepción como objetos o actividades de enseñanza.

No se observan diferencias en el grado de tecnicidad de los aspectos que los enseñantes entrevistados declaran evaluar de los géneros orales, tanto si identifican dichos contenidos como objetos de enseñanza (entrevistas 2, 5, 6, 8b, 11, 14), como si piensan que son actividades de enseñanza (entrevistas 4, 8a, 10a, 12). Por ejemplo, la docente en la entrevista 12 evalúa la escucha del discurso ajeno con la finalidad de refutarlo en la actividad de debate. Por su parte, la docente en la entrevista 5 enseña la exposición oral y evalúa la organización del discurso y los elementos no verbales.

Asimismo, hacia el interior de los géneros orales que son concebidos como objetos de enseñanza, la docente en la entrevista 5 evalúa factores que se relacionan con la especificidad del contenido que enseña como, por ejemplo, la relación con los oyentes/auditorio. En cambio, la enseñante en la entrevista 2 considera aspectos que no son específicos del género oral debido a que remiten a un saber social que es extensivo a otros objetos de enseñanza, como la participación y la coherencia de lo que los estudiantes dicen.

En el mismo sentido, la enseñante en la entrevista 5 señala diversos aspectos para evaluar la exposición oral, pero los docentes en las entrevistas 6 y 15 hacen referencia a un único aspecto (revisa el borrador de la entrevista) (entrevista 6) o aluden de forma general a la escucha (entrevista 15). De esta manera, la evaluación de los géneros orales que los docentes interpretan como objetos de enseñanza no es homogénea.

Ante la pregunta *¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia*?", los enseñantes coinciden en afirmar que es "conceptual" o "de concepto".

En este sentido, la docente en la entrevista 2 sintetiza en su decir la concepción de la mayor parte de los enseñantes respecto del modo en que califican la oralidad y los géneros orales:

> Conceptualmente, del 1 al 10 no, concepto bueno, muy bueno, regular, pero es difícil, no es una lección oral, el chico tiene que generar una respuesta, tiene que pensar, tiene que interpretar (Entrevista 2).

Los enseñantes en las entrevistas 5, 6, 9 y 16 también otorgan un valor conceptual a la calificación de contenidos de oralidad y géneros orales: "Es una nota de concepto y ahí está incluida la cuestión de la oralidad" (entrevista 5); "Les voy poniendo como una nota medio general (…) Les pongo bien, muy bien" (entrevista 9); "Es una evaluación conceptual, digamos" (entrevista 16). De modo semejante, el docente en la entrevista 6 expresa que no pone puntaje sino que le sirve como "una idea general, pero no que me siento con una planilla y a poner notas en cuanto a su desarrollo en la oralidad" (entrevista 6).

Por otra parte, dos enseñantes consideran la calificación numérica o "con nota" de la oralidad y los géneros orales como "difícil". En la entrevista 9, la docente problematiza el carácter homogéneo de la calificación o puntaje cuando se evalúan las producciones orales de los alumnos. En la entrevista 16 se menciona que los estudiantes no están acostumbrados a ser evaluados por sus producciones verbales orales y no se animan a realizarlas (entrevista 16).

> Les pongo bien, muy bien, cuando es oral es muy difícil para mí ponerle número, es difícil, no es como una evaluación y el primer punto vale uno, dos, tres, cuatro, acá les digo "estuviste muy bien, faltó esto, me gustó mucho esta parte, quizás tenés que profundizar en esto otro". Pero no es numérica, me resulta muy difícil y aparte porque después digo bueno, cómo hago después para ponerle un puntaje igual a todos (Entrevista 9).

> …lo que sí hago es una evaluación final de los aspectos positivos y negativos de cada uno, siempre trato de algunos positivos buscar porque es una situación totalmente iniciática para ellos y se entiende que les cueste (…) Como una nota de una prueba no, porque también es algo que a mí me cuesta mucho de poner una nota, porque veo que en algunos casos hasta tienen que vencer la propia timidez de hablar delante de otro o de hablar de un modo que no hablan habitualmente, entonces tienen que vencer eso (...) pero ves un avance. Me cuesta mucho poner una nota de todas las exposiciones, hay chicos que claramente de entrada son 10 y encima

> en esta escuela los chicos a partir de tercer año participan del modelo de ONU, entonces los chicos que están en ONU tienen otro entrenamiento y entonces ya ves una diferencia (…) (Entrevista 16).

En la entrevista 11, la docente piensa que la producciones orales de los alumnos no forman parte de la acreditación del espacio curricular *Lengua y Literatura*.

> …yo evalúo más que nada el compromiso con el trabajo, que hayan preparado la actividad, después lo que se puede corregir o mejorar no le pongo una nota numérica. Sí tienen calificación, pero no me quedo en la forma, me quedo en que ellos hayan preparado el contenido. Si veo que está preparado el contenido, más allá de las dificultades que hayan tenido con la oralidad, eso lo charlamos y se puede ir viendo, no es que te llevas a rendir lengua porque no supiste decir (Entrevista 11).

En este contexto, las respuestas de las docentes en las entrevistas 1 y 15 se singularizan porque manifiestan una percepción de la calificación de las producciones orales como una instancia formalizada de la enseñanza de la lengua. Así, la enseñante en la entrevista 1 señala que "voy poniendo en la lista si participan, si no participan, si es pertinente, si no la participación que hacen. Y de acuerdo a eso después redondeo una nota". Por su parte, la docente en la entrevista 15 expone que tiene un casillero de notas en el que incluye la oralidad y la escritura y aclara que tienen una nota "lo mismo que una evaluación escrita (…) tiene la misma importancia que una evaluación escrita".

3.7. La enseñanza de la oralidad y los géneros orales percibida como problemática

Mediante el análisis de contenido de los textos de las entrevistas identifiqué que trece de los docentes relacionan, de manera recurrente y por propia iniciativa, la enseñanza de la oralidad y los géneros orales con distintos tipos de problemas.

Como lo expuse previamente, ningún docente entrevistado indicó contenidos de oralidad y géneros orales cuando se refirió a las problemáticas actuales de la enseñanza de la lengua (punto 2.1.). No obstante, en la interacción referida a los ejes temáticos dos y tres, la mayor parte de los enseñantes entiende que la enseñanza de la oralidad y los géneros orales implica problemas de distinto tipo, que agrupé por núcleo problemático y categoricé en cinco dimensiones (formativa, institucional, escolar, docente y alumno). Presento esta información en la tabla XX en la que, a título ilustrativo, recuperé un único enunciado por cada núcleo problemático.

Nº de entrevista	Núcleos de problemas de la enseñanza de la oralidad y géneros orales	Fragmento de texto de la entrevista	Dimensión del problema

3, 9, 12, 15	La cantidad de contenidos prescriptos	"Lo que pasa que en tercero hay mucho contenido y no me deja. Hay que dar subordinadas y hay que dar argumentación y son dos contenidos pesados. O sea, no pesados de que sean malos sino que llevan tiempo".	Institucional
7, 15	La escasez de material teórico y didáctico para enseñar la oralidad y géneros orales, y su orientación de tipo prescriptiva	"Mirá, tengo uno del año del jopo, que si no me equivoco es de Carlos Loprete que se llama "El lenguaje oral" u "Oratoria moderna". Imaginate que ese texto, que lo tengo fotocopiado, mostraba como algo superador un discurso que se podía dar en televisión, que era otra época completamente distinta. Pero bueno, nos sirve para hablar sobre los tonos de voz, la gesticulación, la manera de pararse. Ahora, no hay material al que un docente pueda recurrir".	Institucional
1, 12	La formación recibida en la universidad sobre temas de oralidad y géneros orales	"(…) tampoco es algo que hemos dado en la facultad, son recorridos más propios que los voy armando".	Formativa
2, 15	La cantidad de alumnos por curso	"(…) la cantidad de alumnos hace, no es lo mismo que trabajar con un grupo de 15 o todo en la misma materia, me parece a mí que el problema es que en lengua se espere que demos lengua, literatura, la oralidad, entonces a veces es complicado".	Escolar
15	La conformación de los equipos de trabajo	"(…) cuando vos empezás en una escuela que sos nueva, vas tomando lo que hace otro y vas reformulando y acá no hay jefatura o departamento que alguien diga "se va a hacer esto". Tenés que consensuar y cada uno va poniendo, a veces queda como desdibujado, pero yo noto que a veces hay una gran diferencia entre lo que está en los documentos y lo que podés hacer en el aula, entonces terminás a veces haciendo una mezcla de teorías y de cosas".	Escolar
16	El acceso a textos orales genuinos (registro audiovisual)	‘‘Me encantaría, pero se complica la cuestión por ahí técnica, porque podrían verlo en el celular pero en el aula se complica".	Docente
9, 12, 16	La evaluación de las textualizaciones orales de los estudiantes	"Como una nota de una prueba no, porque también es algo que a mí me cuesta mucho de poner una nota, porque veo que en algunos casos hasta tienen que vencer la propia timidez de hablar delante de otro o de hablar de un modo que no hablan habitualmente, entonces tienen que vencer eso (...) pero ves un avance. Me cuesta mucho poner una nota de todas las exposiciones, hay chicos que claramente de entrada son 10 y encima en esta escuela los chicos a partir de tercer año participan del modelo de ONU, entonces los chicos que están en ONU tienen otro entrenamiento y entonces ya ves una diferencia (…)".	Docente
1, 2, 5, 8, 10, 11, 14, 15, 16	Las dificultades para que los estudiantes se expresen oralmente y se escuchen	"Hay todo un trabajo de mucho estimulo que tenés que hacer atrás para que salga la oralidad y si no ellos no hablan de algo que no les importa".	Alumno

Tabla XX. Concepciones sobre la evaluación de los géneros orales en función de su percepción como objetos o actividades de enseñanza.

Entre los aspectos de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales que los docentes indican como problemáticos, el más recurrente (nueve de los dieciséis enseñantes) pone el acento en las dificultades de expresión oral y escucha de los estudiantes. En segundo lugar, se percibe como problema la cantidad de contenidos prescriptos en los documentos oficiales (cuatro docentes). En tercer lugar, los docentes identifican como un problema de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales, las dificultades para evaluar las textualizaciones orales de los alumnos[32] (tres docentes). En menor medida, se indica la cantidad de estudiantes por curso (dos enseñantes), la formación inicial recibida (dos enseñantes), la escasez de materiales teóricos y didácticos para enseñar la oralidad y los géneros orales (dos docentes) y, por último, el acceso a textos orales genuinos para trabajar en clase (un docente).

En la dimensión institucional, cuatro docentes entienden que la cantidad de contenidos prescriptos constituye un problema para la enseñanza de la oralidad y los géneros orales que, a su vez, deriva en la decisión de "resignarlos":

> Ahora me quedo con la pica de lo de la entrevista, se ve que no me doy cuenta hoy, pasa que a veces hay demasiado y por ahí dejo lo que más me gusta (Entrevista 12).
>
> …lo que a mí, por ejemplo, me pasó este año es que me quedé con menos contenidos, tuve que elegir, tuve que priorizar, y lo que se prioriza siempre es la escritura (…) cuando uno empieza el año uno tiene 28.000 opciones y después te quedás con lo escrito y lo oral lo vas resignando, resignificando así para momentos muy particulares (Entrevista 15).

A la insuficiencia de material que señalan dos de los enseñantes, la docente en la entrevista 15 añade la orientación prescriptiva para la enseñanza de la oralidad que se registra en dichos materiales, que se limitan a indicar cómo deben desempeñarse los estudiantes de manera no verbal y desatienden otros aspectos de la oralidad:

> …el tema es que muchas veces eso queda en la receta, el instructivo, y me parece a mí que faltaría como algo más práctico en ese aspecto y también un poco más teórico. La escritura está como más instaurado, tenemos 250.000 maneras de enseñarlo, pero en la oralidad, lo poquito que hay o lo poco que llega al aula (interrupción de un alumno). Entonces me parece interesante que hace falta material, pero no solo "el pararse y si hacés tal gesto" y además también la oralidad ha venido, y todo lo no verbal, con estas series "Nice to meet you", que a los chicos les genera como un interés, entonces lo que a mí a veces no me gusta es que queda solo en eso, la reducción solo al gesto o a cómo mover el cuerpo o las pausas, creo que la oralidad tiene que tener un registro, una manera de enseñarse diferente (Entrevista 15).

La ausencia de formación inicial se entiende como un problema a la hora de enseñar la oralidad y los géneros orales por parte de dos docentes (dimensión formativa): "Es que esto no estuvo en mi

[32] Como el tema de la evaluación fue desarrollado en el punto 3.5., no lo profundicé aquí.

formación previa. Yo terminé en el ’91, así que este tema no se daba en el profesorado. Sí Rosetti a full con la gramática estructural, eso es lo que más recuerdo” (entrevista 1).

Con respecto a la dimensión escolar, la conformación de los equipos de profesores por institución educativa (titulares y reemplazantes), sumado al hecho de que no todas las escuelas cuentan con jefe de departamento (“acá no hay jefatura o departamento que alguien diga “se va a hacer esto””, entrevista 15), se considera como una causa de la enseñanza diversificada de los contenidos prescriptos, entre ellos los de oralidad y géneros orales.

En relación con la dimensión referida a los alumnos, los problemas de expresión oral que identifican nueve de los dieciséis docentes entrevistados aluden a aspectos verbales como la organización del discurso y el vocabulario, y no verbales como el trabajo con el cuerpo. No obstante, la dificultad que se entiende como prioritaria es que los alumnos no quieren hablar (entrevista 15) o no se animan, sobre todo en el ciclo básico (entrevista 2).

> …la oralidad también se pone mucho de manifiesto en quién habla y quién no, y el resto te dice “¿y tal porqué no quiere hablar?”, o hay chicos que me pasa que no me pasa con la escritura “yo no voy a hablar”, que te dicen “yo no voy a hablar” (Entrevista 15).

El rechazo por la toma de la palabra se interpreta como una dificultad de los alumnos, que se asocia a problemas de aprendizaje (estudiantes que presentan adaptaciones curriculares) o a la cantidad de alumnos por curso, circunstancia que dificulta la escucha (entrevista 2).

En los comentarios de los enseñantes, no se indican posibles relaciones entre las dificultades de expresión/escucha y los problemas que los docentes declaran respecto de la enseñanza de la lengua, en general, ni de la evaluación de la oralidad y los géneros orales, en particular. Es decir, no se percibe la articulación entre las dimensiones referidas al alumno con las específicas del propio hacer docente sobre el cual se reflexiona en las entrevistas.

4. Conclusiones

En este capítulo analicé el trabajo de enseñanza de la lengua materna interpretado por los docentes, que se traduce en los textos orales de las entrevistas de investigación. En particular, me interesó conocer lo que piensan acerca de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

En el contexto de reflexión sobre la enseñanza de la lengua materna, en general, la mayor parte de los docentes entrevistados no percibe la enseñanza de los contenidos del eje “En relación con la comprensión y producción oral” como un aspecto central de su trabajo (dos de dieciséis docentes

mencionan contenidos específicos). Por el contrario, la importancia está depositada en los contenidos de lectura y producción escrita (ocho de dieciséis docentes).

Esta interpretación es coincidente con el enfoque de enseñanza textual en prototipos secuenciales y géneros textuales debido a que en las declaraciones de los docentes se observa una omisión evidente de la secuencia dialogal, dominante en muchos géneros orales (1 ocurrencia de 40). Por su parte, la noción de *género* instrumenta las producciones verbales de la actividad literaria específicamente y entre los géneros no literarios que los docentes ponen en palabras, los géneros orales no cobran protagonismo (un género oral en veintidós ocurrencias).

En este sentido es que considero que la oralidad y los géneros orales son contenidos no verbalizados o ausentes en el pensamiento de la mayor parte de los docentes entrevistados.

En el marco de reflexión que se propuso sobre la enseñanza del eje de contenidos "En relación con la comprensión y producción oral" en particular, las concepciones de los dieciséis docentes entrevistados dejan de ser predominantemente homogéneas debido a que ocho de ellos declaran enseñar contenidos de dicho eje; tres dicen enseñarlos pero desde una percepción dubitativa, equívoca o difusa y cinco enseñantes manifiestan desconocer contenidos de "producción y comprensión oral". Entre los contenidos que los tres grupos de docentes comentan se incluyen géneros de textos orales (debate, conversación, exposición oral, reseña oral).

Con relación a la enseñanza de los géneros orales, las verbalizaciones de los docentes permiten delimitar dos concepciones: estos se interpretan como objetos de enseñanza o como actividades que se realizan en el marco de la enseñanza de otros contenidos curriculares.

Esta hipótesis se fue consolidando a medida que avancé en el análisis de las entrevistas. Considero que la concepción relevada de la unidad de significación "texto oral" como modalidad de comunicación oral u *oralidad*, que se diferencia del texto escrito por ser espontánea, de registro informal, sencilla, proclive a malentendidos, se vincula con el modo en que los géneros de textos orales institucionalizados, propios de una oralidad "calculada" o "elaborada" (Blanche-Benveniste, 2005), se interpretan como contenidos no estabilizados curricularmente.

Por otra parte, la delimitación y el análisis de los segmentos de textos de las entrevistas en los que los docentes evocan su actuar formativo concreto en géneros orales estabiliza su condición de actividades que se realizan en el marco de la enseñanza de otros contenidos curriculares. Por ejemplo, el debate se trabaja cuando se enseña la argumentación y la exposición oral permite evaluar contenidos de los otros ejes curriculares, como la historia del español.

A su vez, los motivos para enseñar géneros orales que los docentes ponen en palabras son generales (que los estudiantes puedan expresarse de forma oral) y aunque las descripciones del

actuar formativo presentan motivos e intenciones más específicos de los géneros, ambas dimensiones de la responsabilidad enunciativa ocupan un lugar menor en los textos de las entrevistas (seis de dieciséis docentes expresan motivos e intenciones en seis de veintiún segmentos identificados).

Ahora bien, me interesa destacar que el análisis de los motivos e intenciones que los docentes indican respecto de los géneros orales puso de relieve que su abordaje se concibe como parte de la formación de los estudiantes**,** aún cuando estos se interpreten como actividades que se realizan cuando se enseñan otros contenidos.

En este mismo sentido, los enseñantes expresan evaluar tanto los géneros orales que consideran objetos de enseñanza como aquellos que perciben como actividades. En ambos casos valoran principalmente saberes sociales o actitudinales y no un saber praxeológico específicamente oral. Asimismo, los géneros orales -actividades u objetos de enseñanza- no se indican como contenidos de evaluación formal que determinan la acreditación del espacio curricular *Lengua y literatura*, sino que se califican de manera conceptual.

Con respecto a los modos de trabajo con los géneros orales institucionalizados como el debate, la exposición oral, la entrevista, la reseña oral, estos se conciben de manera mayormente práctica, sin articulación teórica; y se realizan a partir de las producciones verbales de los propios alumnos, sin abrevar en prácticas sociales ajenas a la esfera escolar, aspecto problematizado por tres docentes.

Por otro lado, pocos docentes (cinco de dieciséis) indican marcos de referencia para la enseñanza de los géneros orales y los que nombran no son específicos (dos de dieciséis refieren a autores que han estudiado la oralidad). No registré referencias concretas a autores sobre géneros y/o géneros orales en ese momento de la entrevista, pese a que la noción de *género* y el nombre de Bajtín se habían mencionado en otro tramo de las reflexiones).

Por último, los problemas vinculados con la enseñanza de la oralidad y los géneros orales que los propios docentes introdujeron como tema en la entrevista hacen hincapié en las dificultades de expresión oral y escucha de los estudiantes y, en menor medida, en dimensiones institucionales, formativas y escolares involucradas en el hacer didáctico.

El análisis de la enseñanza de los géneros orales como trabajo interpretado puso de manifiesto que la mayor parte de los docentes entrevistados considera a los géneros de textos orales como actividades de enseñanza que se desarrollan articuladas a la enseñanza de otros contenidos curriculares y desde un enfoque escasamente técnico-profesional.

Capítulo 8

Análisis de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en los textos de las clases de nivel secundario

En este capítulo presento el análisis realizado del conjunto de datos correspondiente al trabajo real, es decir, lo que sucede realmente en las clases de *Lengua y Literatura* respecto de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en el nivel secundario. El análisis de dicha dimensión buscó conocer el trabajo efectivo a partir de los comportamientos verbales de los enseñantes durante la realización de su actuar formativo (Bronckart et. al., 2004; Bronckart, 2007a).

El análisis se valió de los aportes teóricos y metodológicos del análisis del trabajo docente (Bronckart et al., 2004; Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a), de las consignas de enseñanza (Riestra, 2004, 2008, 2010a) y del modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2012).

A partir del análisis global del contenido de las dieciséis clases observadas elaboré el esquema de cada una de ellas e indagué si el proyecto anunciado por los enseñantes al comienzo de la clase se mantuvo o si durante su desarrollo se produjeron desvíos (Bronckart, 2007a).

Por otro lado, el análisis de las consignas que producen los enseñantes en la interacción de la clase me permitió delimitar las tareas indicadas, las nociones teóricas y didácticas que se utilizaron en los segmentos textuales instruccionales específicos y los marcos de referencia en los que se apoyaron (Riestra, 2004, 2008, 2010a). De esta manera, identifiqué los objetos de enseñanza que circularon en las clases observadas.

Por otra parte, el análisis de las textos de las consignas desde el modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2012) buscó definir el modo como los docentes llevan a cabo su tarea de enseñanza. Por un lado, relevé los mecanismos de cohesión nominal que dan cuenta del grado de especificidad técnica que reviste el abordaje de los objetos de enseñanza identificados. A su vez, relevé los tipos discursivos y las secuencias textuales que componen los textos de las consignas con el objetivo de determinar el tipo de razonamiento que instruye la enseñanza de la oralidad y los géneros orales (teórico, interactivo, mixto). Por último, el examen de los mecanismos de responsabilidad enunciativa me permitió observar el papel que asumieron los docentes en su actuar formativo, si son agentes o actores responsables que expresan motivos, intenciones y capacidades de acción.

Las conclusiones de este capítulo serán retomadas en el último capítulo con el objetivo de articular esta dimensión del trabajo docente con las prescripciones curriculares y con lo que los docentes piensan acerca de su trabajo.

El capítulo se vincula con dos apéndices. Por un lado, el apéndice Nº 1, que incluye una parte menor del análisis de los datos que aquí expongo. Por otro, el apéndice Nº 3, que registra la transcripción de las dieciséis clases observadas.

1. Aspectos metodológicos

1.1. La organización de los datos recogidos

La información de los establecimientos educativos en los que observé las clases se detalla en la tabla I. En la primera columna se identifican con un número las dieciséis clases observadas. La segunda presenta las características de las escuelas en las que se realizaron las observaciones (si es pública o privada y su zona de influencia). La tercera columna indica el número de clases observadas en cada institución educativa. La cuarta detalla los años y el ciclo del nivel secundario en que se realizaron las observaciones en cada escuela.

Nº de la clase	Características de la escuela	Cantidad de clases observadas en cada escuela	Años y ciclos del nivel secundario
1 2 3	A Pública-zona centro	3	1º, 2º y 3º (ciclos básico y orientado)
4 5	B Pública-zona centro	2	2º y 3º (ciclos básico y orientado)
6 7	C Pública-zona centro	2	1º y 3º (ciclos básico y orientado)
8 9	D Privada-zona centro	2	1º y 3º (ciclos básico y orientado)
10 11	E Pública-zona norte	2	1º y 3º (ciclos básico y orientado)
12	F Privada-zona norte	1	2º (ciclo básico)
13	G Privada-zona norte	1	1º (ciclo básico)
14	H Pública-zona sur	1	3º (ciclo orientado)
15 16	I Privada-zona sur	2	2º y 3º (ciclos básico y orientado)

TABLA I. Escuelas y clases observadas (16 textos).

1.2. Métodos, unidades y categorías de análisis

Como explicité en el diseño metodológico de este trabajo, la unidad de análisis general es el texto de la clase, es decir, la interacción verbal docente-grupo de alumnos. La noción de texto refiere a producciones verbales finitas asociadas a una única acción verbal (Bronckart, 2004). Los

enunciados constituyen la unidad de análisis particular en el sentido que le atribuye Bronckart como segmentos de producciones verbales (2004: 90).

En este capítulo circunscribo mi estudio a los enunciados de los enseñantes. Para elaborar el esquema de cada clase tuve en cuenta todos los enunciados a cargo de los docentes observados. En un segundo momento, delimité el análisis en los segmentos de textos que constituyen las consignas de tareas en sentido estricto y amplio (Riestra, 2004, 2008, 2010a).

Desde la perspectiva del análisis del trabajo docente, el análisis global del contenido de las clases determina si el proyecto de clase anunciado al comienzo se mantiene en su desarrollo o es abandonado y por qué. El abandono momentáneo del proyecto de clase se categoriza como *desvío* (Bronckart, 2007a).

De Riestra (2004, 2008, 2010a) utilicé las categorías de consigna estricta, ampliada, evolución interna de las tareas y nociones teóricas y didácticas. La consigna estricta se concibe como "los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase" (Riestra, 2008: 132), es decir, los segmentos de texto en los que los enseñantes instruyen la/s tarea/s que debe/n realizar los estudiantes. En dichos segmentos pueden o no explicitarse las nociones teóricas y didácticas que se asocian a la tarea que se indica.

Las nociones teóricas refieren a conceptos que se toman en préstamo de disciplinas de referencia para la enseñanza de la *Lengua y la Literatura*, particularmente de las ciencias del lenguaje, la teoría literaria y los estudios gramaticales. Las nociones didácticas, en cambio, son "formas canonizadas de conceptualizaciones que circulan entre docentes y, por lo general, aparecen en forma de analogía, metáforas o explicaciones ejemplificadas" (Riestra, 2004: 99).

La consigna ampliada o en sentido amplio refiere a las reformulaciones de las consignas estrictas que los docentes realizan en la interacción de la clase, son aclaraciones y precisiones que se formulan con posterioridad a la verbalización inicial de la consigna estricta. La evolución interna de las tareas surge precisamente de la puesta en relación de las consignas estrictas y de las consignas ampliadas y muestra de qué manera las primeras se reformulan y encuadran en la interacción dialógica enseñante-alumnos.

Según Riestra (2008) en la consigna estricta y sus reformulaciones se visualiza la relación entre tarea-objeto de enseñanza de cada clase, por lo tanto, su análisis permite delimitar los objetos de enseñanza que circularon en las clases observadas.

Por su parte, la metodología de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2012) pone de relieve el modo como los docentes llevan a cabo su tarea de enseñanza.

En primer lugar, relevé los mecanismos de cohesión nominal (nivel de los mecanismos de textualización) por medio de los cuales los docentes referencian las nociones teóricas que utilizan en sus clases, y examiné, a partir de las series isotópicas que se conforman, el grado de especificidad técnica que presenta el abordaje de los objetos de enseñanza identificados en las clases observadas.

En segundo lugar, a los fines de determinar el tipo de razonamiento que instruye la enseñanza de la oralidad y los géneros orales (teórico, interactivo, mixto), identifiqué los tipos discursivos y las secuencias textuales que instrumentan la planificación textual de la enseñanza de la lengua (nivel de la infraestructura general). Las unidades lingüísticas que consideré son las que tienen valor discriminativo (Bronckart, 2004). Parto para ello de la caracterización que acuñó Riestra (2008) del género de texto clase, que se singulariza por movilizar un discurso interactivo con estrategias del discurso teórico, y por presentar una secuenciliadad predominante de tipo dialogal con inserción de segmentos instruccionales y explicativos.

Por último, estudié el papel del docente en el actuar formativo con la finalidad de discernir si se configuran como actores responsables de la tarea de enseñanza que realizan al explicitar motivos, intenciones y capacidades de acción, o son agentes, es decir, eslabones de un proceso en el cual no ejercen ninguna influencia, según las categorías de la semántica de la acción que Bronckart (2007a) adopta de Ricoeur (1997).

Para determinar el papel del docente en el actuar formativo primero delimité enunciados de tipo interactivo en los que los enseñantes realizan en primera persona -del singular o plural- sus acciones de enseñanza. En un segundo momento, analicé las relaciones predicativas entre el sujeto y el predicado verbal de las oraciones previamente identificadas y determiné si son directas o modalizadas, concretamente me detuve en los verbos auxiliares de modo y consideré la presencia de adjuntos de finalidad como marca de la modalidad pragmática, en consonancia con los métodos utilizados en las investigaciones de análisis del trabajo docente (Bronckart, 2007a). Tuve en cuenta, para ello, que en la versión actualizada del modelo de la arquitectura textual (Bronckart, 2012) los mecanismos de cohesión verbal aparecen integrados a los tipos discursivos.

Las modalizaciones dependen del nivel ligado al tipo de interacción que se establece entre el agente productor y sus destinatarios (nivel de la responsabilidad enunciativa). En el caso de las modalizaciones pragmáticas expresan una de las facetas de la responsabilidad enunciativa, específicamente la capacidad de acción (*el poder hacer*), la intención (*el querer hacer*) y las razones para actuar (*el deber hacer*). (Bronckart, 2004).

2. Los objetos de enseñanza que circularon en las clases observadas

Para identificar los objetos de enseñanza que circularon en las dieciséis clases observadas elaboré, en primer lugar, el esquema de cada clase (Bronckart, 2007a).

En segundo lugar, una vez delimitados los enunciados en los que los docentes formulan las consignas de enseñanza en sentido estricto, relevé las tareas indicadas y las nociones teóricas y didácticas a ellas asociadas y analicé la evolución interna de las tareas en las consignas ampliadas (Riestra, 2004, 2008).

2.1. El esquema de las clases observadas

La elaboración del esquema del conjunto de clases observadas buscaba disponer de una representación global de cada clase y examinar si el proyecto anunciado por los enseñantes al comienzo de la clase se mantenía o si durante su desarrollo se producían desvíos, es decir, abandonos momentáneos del proyecto de partida (Bronckart, 2007a).

Para ilustrar el análisis realizado, me detendré en las clases 7 y 9, cuyo esquema expongo a continuación[33].

> En la clase 7, la enseñante explica, al inicio de la clase, su finalidad, que es seleccionar a 6 representantes del curso (tres titulares y tres suplentes) para el Certamen de oratoria que la escuela realiza todos los años y en el que participan estudiantes de los distintos cursos de tercer año. La preparación para dicho Certamen conlleva diversas clases y actividades. En esta clase la mayoría de los alumnos realiza la segunda pasada de su textualización oral argumentativa ante el curso. Hubo antes dos instancias de producción, primero, la elaboración y lectura de la hipótesis, segundo, la lectura del texto completo frente al curso. El núcleo de la clase se desarrolla de forma esquemática, pasan los estudiantes a exponer y la docente, y en ocasiones algunos compañeros, realizan una devolución en función de los aspectos trabajados en clases anteriores. Culminada esta segunda "pasada" frente al curso, votan a los 6 representantes. Se anticipa que en las próximas clases se trabajará argumentación para que los estudiantes elegidos practiquen sus intervenciones antes del Certamen (Esquema de la clase 7).

> En la primera parte de la clase 9 se conversa sobre la posibilidad de asistir a ver una obra de teatro y sobre un posible viaje a Buenos Aires. Luego la docente anuncia la finalidad de la clase que es determinar si los estudiantes entienden los apuntes de clase que tomaron acerca de las características de la literatura que la docente explicó en la clase anterior y si todos han registrado lo mismo. Como objetivo secundario se alude a la lectura de un cuento. La enseñante pondera si los estudiantes comprenden sus apuntes a partir de recuperar el tema explicado, como un repaso que deriva en la elaboración de un cuadro en el pizarrón, que los estudiantes a su vez registran en sus carpetas. Durante la lectura del cuento orienta la interpretación de la historia desde las características de la literatura trabajadas previamente. En el devenir de la clase se agrega un contenido que surge del interés de los estudiantes, las oraciones subordinadas y sus tipos, contenido ya enseñado del cual se hace un repaso. La clase culmina indicando lo que se trabajará en el próximo encuentro (Esquema de la clase 9).

Los esquemas de las clases 7 y 9 reflejan las regularidades observadas en el conjunto de clases analizadas: los docentes anuncian al comienzo de su clase el proyecto de enseñanza (su finalidad, contenidos, tareas).

---

[33] En el Apéndice Nº 1 ("Análisis de los datos") se encuentran los esquemas de las dieciséis clases.

En la clase 7, la finalidad de seleccionar a seis representantes del curso para el Certamen de oratoria se indica apenas iniciada la clase (destacado en negrita):

> E: Les recuerdo los temas de los compañeros que pasaron la clase anterior, **elegimos todos tres votos por persona, pueden votarse a sí mismos**.
> A1: ¿Puedo votarme a mí mismo?
> E: No, no pueden usar todos los votos para su propio discurso si no que uno lo pueden usar para ustedes y los demás para sus compañeros.
> A2: ¿Cómo son los votos?
> E: Los votos son a viva voz, cantado así y acá quiero ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotros no tenemos conflictos a quién elegimos, estamos eligiendo a alguien que nos va a representar. Es decir, no lo elegimos porque es mi amigo, es decir, por amiguismo, sino que elegimos porque me gusta el tema, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿si? su forma, su gesticulación, su tono de voz, es lo que a mí me convence. Estamos dando argumentación, quiere decir que ese discurso tiene que persuadir, es el que tiene más fuerza.
> A3: ¿Hoy votamos?
> E: **Hoy votamos**, como hay compañeros que ya pasaron la clase pasada, voy a recordarles quiénes son al final (un alumno le hace una pregunta -inaudible- y ella responde -Sí, Octavio) quiénes faltaron, ahí veo que hay gente que faltó, quién son, cuáles eran los temas para que ustedes los tengan en mente porque la semana próxima yo voy a dar la argumentación pero vamos a ver una película para relajar, para estar… (Clase Nº 7).

En la clase 9, la docente, luego de abordar otros temas, manifiesta que quiere saber si los estudiantes entienden los apuntes que tomaron en una clase anterior (destacado en negrita):

> E.3: Bueno, después las vamos a leer, el amigo de Valeria, por favor, y el amigo de Valentina.
> A.: A Valentina le escribieron tremendo poema.
> A.: Profe, ¿lo puedo leer?
> E.3: Bueno, pero lo leemos el jueves. ¿Esta es la carta?
> (Una alumna le muestra su carta, ella la lee).
> E.3: Ah, bueno pero te da pistas, ah poco en la primera carta eran pocas. Algo te está diciendo.
> A.: Ah, que no le gusta matemática.
> A.: A nadie le gusta matemática.
> E.: Shh (pide silencio).
> A.: ¿De qué se trata (inaudible)?
> (La docente anota la fecha en el pizarrón).
> E.: "La casa de Bernarda Alba" es una obra de teatro de García Lorca que ustedes la van bah por lo menos Alicia la suele dar en quinto. Son dos personajes femeninos menos uno masculino que es nombrado, digamos, y "Sueño de una noche de verano" es de ¿no vieron nunca una de Shakespeare? Porque apareció… hubo películas y todo.
> A: ¿La película tenía (inaudible)?
> E.: Esa es linda, ahí hay hadas, hay duendes.
> A.: ¿Pero de qué trata la casa de Bernarda?
> E.: ¿La casa de Bernarda Alba?
> A.: ¿Y, qué, son todas chicas?
> E.: Es una cuestión de poder y trata sobre el poder, sobre el rol de la mujer.
> A.: ¿Es una casa?
> E.: Es una casa, sí, de Bernarda.
> A.: ¿Es divertida?
> A. Esa no.
> E.: No, no es divertida. Divertida no es. Lo que pasa es que no yo sé si son adaptaciones, eso es lo que quería saber.
> A.: Sí, creo que son todas adaptaciones.
> E.: Yo quiero ver si son adaptaciones o si…(la interrumpen).
> A.: Romeo y Julieta con rock.
> E.: Claro. Bueno.
> A.: ¿Y la de la noche de verano de qué se trata?
> E.: "Sueño de una noche de verano" es, hay una cuestión ahí amorosa donde se cambian las parejas porque ¿Vos te acordás, bien? (Le pregunta a la observadora que niega con la cabeza) porque hay unos duendes que son medio revoltosos.
> A.: ¿Duendes?

E.: Sí, hay un casamiento como de una princesa, estoy diciendo lo que me acuerdo, un casamiento de una princesa, son dos parejas que en realidad se van a casar con la persona que no aman realmente. Entonces después van a van al bosque ahí donde aparecen los duendes.
A.: Y se mezclan.
E.: Claro, y se mezclan las parejas. La obra a mí me gustó mucho, pero de nuevo, tengo que ver, a mí me gustaría saber si van a ser adaptaciones o no, qué tipo de adaptaciones porque las veces que yo he ido a ver adaptaciones para escuelas, la verdad que me parecieron un espanto. Porque aparte son actividades que son pagas, salen 90 y 120 pesos según el lugar que elijamos en el teatro.
A.: Ah, ¿vos venís?
E.: Bueno, si voy, por eso, yo tengo que ver varias cosas, no sé si van a ir, salvo que Cristian se haga cargo y los lleve a todos.
A.: No, no.
E.: Pero Cristian nos preguntó a Alicia y a mí porque había algunas obras (inaudible).
A: Mejor Bernarda que…
E: No, como divertida me parece más, debe ser más divertida la de Shakespeare, no la de Lorca, la de Lorca es medio pesada pero de nuevo, hay que ver.
A.: Pero seguro que (inaudible).
E.: Son hermanas.
(Le dicen algo).
E.: Un hermano no, un futuro marido de una de ellas. Y es la historia, o sea, es la madre que tiene la función como de madre y padre y más que nada trata el tema del poder.
A.: Es horrible.
E.: Bueno, no, horrible no sé. Alicia, para la escuela de las que están ahí sirve más "La casa de Bernarda Alba" `porque Alicia suele darla en quinto, hace varios años. No sé si cuando ustedes lleguen a quinto Alicia la va seguir dando o no. Sería la única que se adecuaría a alguna de las obras que nosotros damos de primero a quinto. "Sueño de una noche de verano" una vez yo leí con tercero, leí una parte. Pero bueno, déjenmelo ver, ah y Alicia le encargó a Parati lo del tema del viaje a Buenos Aires.
A.: ¿Qué dijo?
E:: No sé. Tengo que hablar con Eduardo pero no sé qué dijo (sigue hablando de ese tema). Bueno, saquen los apuntes, no hoja nueva, porque **quiero que terminemos con el tema de literatura, ver qué pasaba con los apuntes que tomaron, si los entienden, si les faltan datos**. Eso es lo que íbamos a hacer hoy, se acuerdan. Nosotros estuvimos dando algunas características de la literatura y ellos empezaron a tomar nota (le explica a la observadora). Entonces, hoy vamos a cerrar, a ver qué apuntes tenían ellos en la carpeta, a ver si coinciden todos y entienden lo que dicen, y después vamos a trabajar con un cuento. Bueno, ¿quién empieza? ¿Qué es lo primero que tienen ahí? (Clase Nº 9).

En la clase 9, el proyecto de trabajo que se enuncia al comienzo se mantiene como esquema organizativo pese a que relevé un desvío de los contenidos curriculares de la clase (las características de la literatura y los apuntes de clase) cuando se repasa el contenido "subordinadas" como consecuencia de la solicitud de los estudiantes (destacado en negrita):

E.: Pueden revisar a ver si todo lo que tienen en la carpeta se entiende.
A: Sí.
E.: ¿Tuvieron que corregir muchas cosas?
A.: No.
E.: ¿O agregar muchos datos?
A.: Yo agregar de literatura para abajo.
E.. Ah, bueno.
A: Tengo un pequeño problema, no puedo escuchar y escribir al mismo tiempo. Escribo re lento.
E. Bueno, pero dijimos que íbamos a empezar, que era una práctica que teníamos que ir adoptando.
A.: **¿Podemos ver lo de las subordinadas?**
E. ¿De las subordinadas? Bueno, pero cuando demos el repaso de subordinadas de última lo revisamos.
(..)
Bueno, rápidamente, quinto párrafo, "Laica es muy negra…", más abajo dice… (lee la subordinada).
A.: Comparaciones.
E. **Sí, pero saliendo de la literatura, que antes vos me preguntabas por las subordinadas, ahí hay una. ¿De qué tipo sería?**

A.: ¿Cuáles eran los tipos?
E: Adjetiva, sustantiva, adverbial.
A.: Adjetiva (Clase Nº 9).

En las otras clases en las que registré desvíos momentáneos también se completa el proyecto anunciado por los enseñantes al inicio del encuentro.

Los desvíos identificados responden a distintas razones que presento en la tabla II:

Nº de clase	Desvío	Razón del desvío
10	Tratamiento de temas personales	Análisis del sufrimiento del personaje principal de una obra literaria (*La metamorfosis*)
14	Comentarios sobre la dificultad de la materia	Conversaciones ocasionales de los alumnos
9 9 15	Organización de un viaje Reprogramación de la fecha de una prueba Intervención discriminatoria de un estudiante	Conversaciones entre docente-alumnos sobre temas escolares
9	Repaso de contenidos curriculares	Solicitud de los estudiantes
4 13	Propuesta de actividades espontáneas	Incumplimiento de la tarea Comentarios de estudiantes sobre la obra literaria leída

TABLA II. Razones y tipos de desvíos.

Por último, pese a que observé de forma recurrente interrupciones para que los alumnos hagan silencio durante la lectura en voz alta (“Quedate en la silla. *Shh*. Silencio. A ver, así no se puede entender nada, por favor los demás, por favor”, clase 1), la explicación de una tarea o la realización de una actividad (clases 1, 6, 10, 11, 13, 16), estas intervenciones no derivan en el abandono del proyecto de clase.

De este modo, los docentes observados tienen un proyecto de clase que anuncian al comienzo y que, en términos generales, mantienen como esquema organizativo hasta el final de la clase.

2.2. Las tareas indicadas en las consignas estrictas y ampliadas

La elaboración de la esquematización global de las clases (punto 2.1.) me permitió reconocer los enunciados en los que los docentes indican las consignas de tareas en sentido estricto, es decir, los segmentos de textos que "definen e inician la actividad producida mediante la clase” (Riestra, 2008: 132) y, por otro, los segmentos de consignas en sentido amplio, o sea, las reformulaciones de la consigna estricta que los docentes realizan durante la interacción de la clase.

En la tabla III se presentan las consignas en sentido estricto extraídas de los protocolos de las clases 7 y 9[34]. Se identifica además el año del nivel secundario al que corresponde cada clase observada.

Nº de clase	Año	Texto de la consigna estricta
7	3º	Los votos son a viva voz, cantado así y acá quiero ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotros no tenemos conflictos a quién elegimos, estamos eligiendo a alguien que nos va a representar. Es decir, no lo elegimos porque es mi amigo, es decir, por amiguismo, sino que elegimos porque me gusta el tema, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿si? su forma, su gesticulación, su tono de voz, es lo que a mí me convence. Estamos dando argumentación, quiere decir que ese discurso tiene que persuadir, es el que tiene más fuerza.
9	3º	1 y 2. Bueno, saquen los apuntes, no hoja nueva, porque quiero que terminemos con el tema de literatura, ver qué pasaba con los apuntes que tomaron, si los entienden, si les faltan datos. Eso es lo que íbamos a hacer hoy, se acuerdan. Nosotros estuvimos dando algunas características de la literatura y ellos empezaron a tomar nota (le explica a la observadora). Entonces, hoy vamos a cerrar, a ver qué apuntes tenían ellos en la carpeta, a ver si coinciden todos y entienden lo que dicen, y después vamos a trabajar con un cuento. Bueno, ¿quién empieza? ¿Qué es lo primero que tienen ahí?

Tabla III. Consignas estrictas de las clases 7 y 9.

Una vez delimitadas las consignas estrictas del conjunto de clases observadas, distinguí en cada una de ellas las tareas indicadas y las nociones teóricas y didácticas asociadas a dichas tareas (identifiqué su ausencia con un guion). Muestro este análisis a partir de las clases 7 y 9[35].

El análisis de la consigna de la clase 7 se sistematiza del siguiente modo:

> Tarea: elegir las textualizaciones orales argumentativas más persuasivas.
> Nociones teóricas: tema. gesticulación, tono de voz, argumentación, discurso, persuadir.
> Nociones didácticas: lo dice bien, es el que tiene más fuerza.

El análisis de la consigna de la clase 9 se sistematiza del siguiente modo:

> Tarea 1: analizar los apuntes de clase sobre las características de la literatura.
> Nociones teóricas: las características de la literatura, la toma de apuntes de clase.
> Nociones didácticas: -
>
> Tarea 2: leer un cuento.
> Nociones teóricas: cuento.
> Nociones didácticas: -

En las dos consignas estrictas se instruyen la/s tarea/s a realizar en la clase pero, en la clase 9, a diferencia de la clase 7, se anuncian dos tareas y no una. En diez de las dieciséis clases observadas se indican dos o más tareas, que se formulan de modo diferenciado y se llevan a cabo en distintos

[34] En el Apéndice Nº 1 (“Análisis de los datos”) se registran las consignas estrictas de las dieciséis clases observadas.

[35] En el Apéndice Nº 1 (“Análisis de los datos”) se incluye el análisis completo de las dieciséis clases observadas.

momentos de la clase. En esos casos denominé a las que dan inicio a la actividad de la clase como Tarea 1 y a las que se introducen después como Tarea 2, Tarea 3.

En la clase 9, entonces, la tarea 1 es el análisis de los apuntes de clase y la tarea 2, que se realiza en un segundo momento, consiste en la lectura de un cuento. Sin embargo, ambas tareas se enuncian en la consigna estricta, por lo tanto esta funciona como eje estructurador del proyecto de clase.

Por otro lado, en las consignas estrictas de las clases 7 y 9 (representativas de las regularidades observadas en todas las clases) identifiqué nociones teóricas, es decir, conceptos de las disciplinas de referencia que se relacionan con la tarea que deben realizar los estudiantes. Por el contrario, la ocurrencia de nociones didácticas, o sea, formas que simplifican y explican las nociones teóricas (Riestra, 2004, 2008), es casi nula en el conjunto de datos analizados. Así, la tarea de "elegir las textualizaciones orales argumentativas más persuasivas" se vincula con la noción teórica *argumentación* y con la noción didáctica "es el que tiene más fuerza" (clase 7). En cambio, en la clase 9 se utilizan nociones teóricas (*cuento*) pero no didácticas.

A partir de la identificación de las tareas que se indican en las consignas en sentido estricto se analizan las reformulaciones que los docentes realizan durante el trayecto de la clase para aclarar o precisar la instrucción inicial.

A modo de ejemplo, en la tabla IV presento las consignas estrictas de las clases 7 y 9 y sus reformulaciones[36]. En ambos tipos de consignas identifico las nociones teóricas (destacadas en negrita) y didácticas (subrayadas).

Nº de clase	**Consigna estricta**	**Reformulación**

[36] En el Apéndice Nº 1 ("Análisis de los datos") se presentan las consignas ampliadas de las dieciséis clases observadas.

7	Los votos son a viva voz, cantado así y acá quiero ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotros no tenemos conflictos a quién elegimos, estamos eligiendo a alguien que nos va a representar. Es decir, no lo elegimos porque es mi amigo, es decir, por amiguismo, sino que elegimos porque me gusta el **tema**, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿si? su forma, su **gesticulación**, su **tono de voz**, es lo que a mí me convence. Estamos dando **argumentación**, quiere decir que ese **discurso** tiene que **persuadir**, es el que tiene más fuerza.	Atención, necesito que acompañen al compañero con un silencio absoluto para que no se distraiga, ¿estamos? Cualquier cuestión puede distraerse, más vale hacemos silencio, vemos y registramos qué crítica constructiva hacer hacia en el final, entiendo que ustedes van a estallar en aplausos para todos así que le hacemos un aplauso así rapidito y le podemos dar la devolución así el compañero tome lo que le vamos ir diciendo cada uno, si alguien más, yo voy a tratar de a cada uno darle una devolución. Bien, bueno, recuerden que ustedes tienen ya todas las herramientas y el **texto** tiene que estar aprendido, los chicos además que vinieron nos dieron la clase acerca de todos y cada uno de los pasos que teníamos que dar así que recordemos, respiramos y empezamos cuando estamos listos. Escuchamos a la compañera, hacemos silencio y escuchamos a la compañera.
9	1 y 2. Bueno, saquen los **apuntes**, no hoja nueva, porque quiero que terminemos con el tema de **literatura**, ver qué pasaba con los apuntes que tomaron, si los entienden, si les faltan datos. Eso es lo que íbamos a hacer hoy, se acuerdan. Nosotros estuvimos dando algunas **características de la literatura** y ellos empezaron a tomar nota (le explica a la observadora). Entonces, hoy vamos a cerrar, a ver qué **apuntes** tenían ellos en la carpeta, a ver si coinciden todos y entienden lo que dicen, y después vamos a trabajar con un **cuento**. Bueno, ¿quién empieza? ¿Qué es lo primero que tienen ahí?	1. Bien, por un lado el concepto de **ficción**. ¿Qué dimos del concepto de **ficción**? Vos fijate si tenés… ¿Qué tenés? Agustín, ¿qué es lo primero que tenés anotado? Vamos a ver que todos tengamos anotado lo mismo. 2. Bien, leemos, este **cuento** ya lo habíamos trabajado pero lo vamos a leer rápido. ¿Se acuerdan? (…) Bien, ¿Por qué es un **cuento**? A.: Porque es breve. E.: Bien, porque es breve. A.: Tiene un solo problema. E. ¿Que cuál sería? A.: La separación. E. Bien, la separación de los padres de quién. A.. De Cecilia. E.: Bien, de Cecilia que es la protagonista. Entonces, ese sería el **conflicto**, ¿qué es lo que pasa? A.: Le sacan a Laica. E.: Bien. A.: Los padres se separan. E.: Bien, los padres se separan y le sacan a Laica.

TABLA IV. Reformulaciones, nociones teóricas y didácticas en las consignas ampliadas.

La puesta en relación de las consignas estrictas y sus reformulaciones muestra las evoluciones internas de las tareas que los alumnos tienen que ejecutar en el trayecto de cada clase, según las indicaciones de los enseñantes.

A continuación presento la descripción de la evolución interna de las tareas en las dos clases que estoy analizando con mayor detalle (clases 7, 9)[37]:

[37] En el Apéndice Nº 1 (“Análisis de los datos”) se describen las evoluciones de las tareas de las dieciséis clases observadas.

Clase 7. La consigna estricta es una instrucción de cómo deben votar (a viva voz) y de los aspectos (su fuerza, el modo en que se dice, su grado de persuasión) que deben considerar durante la escucha de los textos orales argumentativos para su posterior elección. En la reformulación se direcciona la tarea de escucha (silenciosa) y crítica constructiva de los textos de los compañeros. Por otro lado, se enfatiza que estos tienen que estar aprendidos y se recuerda que conocen los pasos de la preparación de la textualización oral.

Clase 9. La consigna es una instrucción de búsqueda de los apuntes de clase sobre las características de la literatura y de análisis de su contenido, así como de su nivel de comprensión. Al reformular, se consolida la forma en que se realizará el análisis de los apuntes: a partir de preguntas de la enseñante sobre el contenido que los alumnos han registrado en sus carpetas, por ejemplo sobre el concepto de *ficción*. Además, se reitera la finalidad de determinar si todos han registrado el mismo contenido.

El análisis de las consignas ampliadas pone en evidencia que las reformulaciones precisan la tarea indicada en la consigna estricta. En la clase 7 la reformulación de la consigna inicial detalla cómo debe ser la tarea de escucha (silenciosa) y que la crítica de las textualizaciones de los estudiantes debe ser constructiva. En la clase 9 se refuerza que la finalidad es determinar si todos han registrado el mismo contenido en sus carpetas y se clarifica la manera en que se realizará el análisis de los apuntes de clase.

En el marco de esas aclaraciones, las enseñantes introducen nociones teóricas y didácticas. En la clase 7 las nociones "tiene que estar aprendido", que es una simplificación de la operación de *memorización*, y "los pasos que teníamos que dar", que es una analogía de la *planificación* del texto que se expone frente al curso, especifican las tareas de escucha y textualización oral. En la clase 9 también se indican las tareas a partir de nociones teóricas de las disciplinas de referencia y sus simplificaciones (el concepto de *conflicto* se transpone como "lo que pasa"), aunque predominan las nociones teóricas que los alumnos deben relacionar con la tarea que tienen que ejecutar.

De este modo, las nociones didácticas presentan una ocurrencia marcadamente menor que las nociones teóricas no solo en las consignas estrictas, como apunté anteriormente, sino también en sus reformulaciones. Por lo tanto, la relación entre objeto de enseñanza-tarea se centra principalmente en nociones teóricas.

2.3. Los objetos de enseñanza de oralidad que circularon en las clases analizadas

El análisis de las consignas ampliadas (consigna estricta y sus reformulaciones) (punto 2.2.), en articulación con el esquema de las clases (punto 2.1.), me permitió encontrar los objetos de enseñanza de oralidad que circularon en las clases observadas.

Por ejemplo, en la clase 7 la textualización oral argumentativa es el objeto de enseñanza. En la clase 9, los contenidos de enseñanza son la toma de apuntes, las características de la literatura y el cuento "Sustantivo abstracto".

Presento la identificación de los objetos de enseñanza de las dieciséis clases en la tabla V.

Nº de clase	Tarea	Objeto de enseñanza
1	1. Representar en el frente una obra cuidando la vocalización y la escenografía. 2. Completar oraciones en el cuadernillo de la materia.	Representación teatral Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral Oración
2	Escuchar la presentación frente al curso de un caso policial por parte de un grupo de alumnos y resolverlo, como detectives, a partir de cuatro consignas que se responden por escrito.	Relato policial
3	Hacer un resumen de dos hojas explicando el trabajo que van a entregar en la evaluación trimestral.	Tesis, polémica e informe académico
4	Terminar de leer la última parte del libro.	Novela *El rostro de la canela*
5	1. Armar el escenario para realizar la exposición oral. 2. Buscar la fotocopia sobre la historia del español y el cuento largo de García Márquez para el recuperatorio escrito del trabajo práctico evaluativo.	Exposición oral Historia del español
6	1. Organizar la jornada escolar del 20/11 del Departamento de Lengua y Literatura. 2. Leer y analizar de forma grupal un texto expositivo. 3. Resolver las consignas de tarea sobre el texto expositivo.	El texto expositivo
7	Elegir las exposiciones orales argumentativas más persuasivas.	Textualización oral argumentativa (producción y comprensión)
8	1. Elegir el tema a “conversar” y dar argumentos positivos y negativos sobre el uso del celular. 2. Escribir un texto argumentativo con tres argumentos, citas de autoridad, ejemplos y contraargumentos, en el que usen nexos.	Texto argumentativo (oral y escrito)
9	1. Analizar los apuntes de clase sobre las características de la literatura. 2. Leer un cuento.	Toma de apuntes Características de la literatura El cuento “Sustantivo abstracto”
10	Hablar del trabajo sobre “La metamorfosis”.	La novela “La metamorfosis”
11	1. Anotar en la carpeta el tema de la clase “El cuento fantástico”. 2. Realizar las actividades que tienen que entregar.	El cuento fantástico “El hombrecito en el azulejo”
12	1. Contar la experiencia vivida en la maratón de lectura. 2. Saber quién participó del homenaje por la Noche de los lápices.	La forma poética limerick
13	1. Corregir la tarea. 2. Trabajar con un texto de a dos. 3. Trabajar con el texto y repasar el tema verbos.	El texto explicativo
14	1. Opinar oralmente, a partir de una cita, acerca del libro impreso o internet. 2. Construir una definición de argumentación.	La argumentación oral y el concepto de argumentación

15	Leer el cuento “Frente de tormenta” como si fuera una obra de teatro.	Cuento “Frente de tormenta”
16	1. Renarrar los dos capítulos leídos de tarea. 2. Leer los capítulos restantes de la novela.	La novela

TABLA V. Tareas y objetos de enseñanza.

El análisis de las consignas ampliadas -que sistematicé en la tabla V- muestra que aunque al finalizar las entrevistas de investigación (cfr. capítulo 7) había acordado con los docentes que me iban a convocar cuando fueran a trabajar contenidos de oralidad o géneros orales, en cinco de las dieciséis clases observadas las tareas que se indican en la consigna inicial y se aclaran durante la interacción de la clase se relacionan con contenidos curriculares específicos de oralidad (clases 1, 5, 7, 8, 14). En las once clases restantes las tareas que organizan el esquema de las clases observadas refieren a contenidos que no son de oralidad (clases 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16).

A los fines de precisar este análisis, en la tabla VI relaciono los objetos de enseñanza relevados en las clases con los ejes de contenidos prescriptos en los documentos oficiales actualmente vigentes. Como las observaciones fueron realizadas en la ciudad de Rosario, adopté la organización de los contenidos curriculares propuesta en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014) en cuatro ejes: “En relación con la comprensión y producción oral”, "En relación con la lectura y comprensión escrita”, “En relación con la literatura” y “Reflexión sobre el lenguaje”.

Nº de clase	**Año**	**Objeto de enseñanza**	**Eje de contenido prescripto**
1	1º	Representación teatral. Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral Oración	En relación con la literatura En relación con la comprensión y producción oral Reflexión sobre el lenguaje
2	2º	Relato policial	En relación con la literatura
3	3º	Tesis, polémica e informe académico	En relación con la lectura y producción escrita
4	2º	Novela *El rastro de la canela*	En relación con la literatura
5	3º	Exposición oral Historia del español	En relación con la comprensión y la producción oral Reflexión sobre el lenguaje
6	1º	El texto expositivo	En relación con la lectura y producción escrita
7	3º	Textualización oral argumentativa	En relación con la comprensión y producción oral

8	1º	Texto argumentativo (oral y escrito)	En relación con la comprensión y producción oral En relación con la lectura y producción escrita
9	3º	Toma de apuntes Características de la literatura El cuento “Sustantivo abstracto”	En relación con la lectura y producción escrita En relación con la literatura En relación con la literatura
10	3º	La novela “La metamorfosis”	En relación con la literatura
11	3º	El cuento fantástico “El hombrecito en el azulejo”	En relación con la literatura
12	2º	La forma poética limerick	En relación con la literatura
13	1º	El texto explicativo	En relación con la lectura y producción escrita
14	3º	La argumentación oral y el concepto de argumentación	En relación con la comprensión y producción oral
15	2º	El cuento “Frente de tormenta”	En relación con la literatura
16	3º	Novela	En relación con la literatura

TABLA VI. Objetos de enseñanza y ejes de contenidos prescriptos.

Por su parte, en la tabla VII agrupé, por año de escolaridad, los objetos de enseñanza identificados en las consignas ampliadas, según los cuatro ejes de contenidos prescriptos en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014). Consideré en la tabulación que en algunas clases se enseña más de un contenido; por eso, el número de clases (dieciséis) no coincide con la cantidad de objetos de enseñanza relevados (veintidós).

	Eje de contenidos prescriptos			
Año de escolaridad	**En relación con la comprensión y producción oral**	**En relación con la lectura y producción escrita**	**En relación con la literatura**	**Reflexión sobre el lenguaje**
1º	2	3	1	-
2º	-	-	4	-
3º	3	2	5	2
Total	5	5	10	2

TABLA VII. Agrupamiento de los objetos de enseñanza por año de escolaridad y eje de contenido prescripto.

De acuerdo con el análisis realizado y sistematizado en las tablas V, VI y VII, en la mayor parte de las clases que observé se enseñan contenidos de los ejes relacionados con la literatura y la lectura

y producción escrita (trece de dieciséis clases). En dos clases se enseñan contenidos del eje "Reflexión sobre el lenguaje" (clases 1, 5) y en cinco clases se enseñan contenidos del eje "En relación con la comprensión y producción oral" (clases 1, 5, 7, 8, 14).

En 1º año, dos clases de cuatro enseñan contenidos del eje "En relación con la comprensión y producción oral". En la clase 1 se enseñan los elementos paraverbales y no verbales y en la clase 8 el texto argumentativo (oral y escrito). En 2º año todos los contenidos corresponden al eje "En relación con la literatura". En 3º año, tres clases de ocho instruyen como tarea la enseñanza de contenidos del eje "En relación con la comprensión y producción oral", específicamente la exposición oral (clase 5), la textualización oral argumentativa (clase 7) y la argumentación oral (clase 14). En las cinco clases restantes de 3º año se enseñan contenidos de los otros ejes prescriptos.

Ahora bien, en el análisis de las consignas ampliadas del conjunto de clases observadas identifiqué instrucciones para realizar actividades de comprensión y producción oral que se verbalizan en el marco de la enseñanza de otros contenidos curriculares (cuentos, novelas, apuntes de clase, textos explicativos, textos argumentativos). En la tabla VIII transcribo las consignas en las que se indican esas actividades y los contenidos curriculares de oralidad con los que se relacionan.

Nº de clase	Consigna	Contenido curricular de oralidad
2	¿Terminaron? Faltan 10 minutos así que vamos a leer algunas de las historias (…) Empezamos, ¿quién lee? Como corresponde, con pausas, vamos, escuchen.	Elementos paraverbales de la comunicación oral
6	Pero bueno, también podrían traer ustedes preguntas, traer inquietudes al respecto ¿eh? (Tarea 1). Muy bien, algunas palabras importantes que, por ejemplo, fui marcando cuando leía este texto. Por ejemplo, qué significa, según lo que dice la autora, en la segunda oración, que "nuestra relación con los alimentos supera la mera necesidad biológica". ¿Qué significa? A ver, levanten la mano, por favor. Si, Vale (Tarea 2).	Planificación textual (elaboración de preguntas) Explicación oral
9	¿Y cómo lo habíamos llamado a esto? ¿Lo del lenguaje? ¿Cuál era la función que habíamos hablado ayer?	Compresión oral de exposiciones didácticas y toma de apuntes
10	¿Les gustó? Van a argumentar por qué sí, por qué no, por qué más o menos.	Argumentación oral
11	Van a prestar atención porque después van a hacer un trabajo sobre eso (…) Pueden ir escuchando, anotar personajes, lugares.	Comprensión oral de textos escritos oralizados y toma de apuntes
12	¿Y cómo lo explicabas? A ver, yo estoy entrando al salón, yo entro al salón y vos me explicás, a ver.	Explicación oral
13	¿Quién se anima a explicar el tema del texto?	Explicación oral

15	¿Qué explica Poe en “La carta robada”?	Explicación oral
16	Bueno, y en el 20, ¿qué sucede? (Tarea 1). Como siempre, un poquito más alto. *Shhh*. (…) Trata de ponerte más derecha, hacia adelante como les digo siempre (…) Igual, muy bien como hiciste las entonaciones, parece bien diálogo oral (Tarea 2).	Renarración oral Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral

TABLA VIII. Consignas de actividades de comprensión y producción oral.

Las consignas que indican actividades de comprensión y producción oral se formulan en la dinámica interactiva de las clases observadas como parte del abordaje del contenido que en ellas se enseña. Su ocurrencia sistemática en el marco de la reformulación de las consignas estrictas evidencia que los contenidos de oralidad con los que se asocian dichas consignas de tareas no constituyen el objeto de enseñanza del proyecto de clase en marcha.

A modo de ejemplo, en la clase 9, en el marco de la enseñanza del contenido “toma de apuntes”, circula como contenido de oralidad implícito la “comprensión oral de la exposición didáctica” sobre las características de la literatura:

> E.: Bien, entonces tenemos que el lector participa de la construcción de alguna manera del relato porque lo interpreta e interpretar no es una cosa inocente, ¿sí? sino que yo le estoy poniendo una carga de lo que dijeron ustedes, de las experiencias, de los sentimientos, de lo yo conozco sobre el mundo, sobre ese tema en especial. Bien, ¿Qué otra cosa?
> A.: El material de la literatura (leen sus apuntes) son las palabras.
> E.: Sí, esta bien, bien, entonces yo tengo que la literatura trabaja fundamentalmente con palabras, aparte de con ideas, sí, pero cómo llega el autor a los futuros lectores.
> A.: Con las palabras.
> E.: Bien, con palabras, entonces **hay que tener un especial cuidado, dijimos, con las palabras que voy a utilizar** ¿**por qué**?
> A.: Porque es lo que va a usar el lector para comprender lo que vos escribís, esas cosas.
> E.. ¿Qué cosas?
> A.. Trabajar en las palabras, o sea, las descripciones para que el lector pueda interpretarlo de alguna manera.
> E.: Bien, sí, **entonces nosotros ¿cómo lo habíamos puesto?**
> A.: Material.
> A.: El autor debe entregar (lee lo que anotó).
> E.: Bien, el autor ¿debe?
> (Le responden).
> E.: Bien y ahí estaba también el tema de la imaginación, quizás lo podemos poner acá (se refiere al cuadro que está armando en el pizarrón). ¿**Qué tiene que imaginarse el lector, qué habíamos dicho como imaginación**?
> A.: Las palabras.
> A.. El contexto.
> E.: Bien, puede ser quizás la situación. Por ahí, la descripción. Imaginarse ¿en qué sentido?¿Inventarse algo?
> A.: No, inventar lo que dice.
> E.: Bien, imaginarse como de alguna manera como pintar aquello que está leyendo.
> A.: Intentando entenderlo.
> E.: Bien, ¿y qué otra cosa? ¿**Y cómo lo habíamos llamado a esto**? ¿**Lo del lenguaje**? ¿**Cuál era la función que habíamos hablado ayer**?
> A: Poética.
> A: Expresiva.
> E.: Bien, la función poética. ¿**Qué dijimos que era la función poética**? Y la expresiva.
> A.: Predomina la expresión del autor
> A:: Predomina el cómo.
> E: Bien, predomina el cómo lo digo, o sea, la forma (Clase Nº 9).

A partir de la dinámica pregunta-respuesta, la enseñante busca conocer el modo en que los estudiantes tomaron apuntes de la explicación sobre las características de la literatura que ella expuso en la clase anterior. Para ello formula diversas preguntas que refieren a lo que "se había dicho" ("¿Qué dijimos que era la función poética?").

El contenido "comprensión oral de una exposición didáctica" no es abordado de manera explícita por la docente, pese a que evalúa dicha comprensión por parte de los alumnos ("Bien, la función poética"). Su abordaje es implícito, en oposición a explícito ("expreso, dicho y no solamente insinuado o dado por sabido" (Moliner, 2016: 1139)). Es decir, lo identifico como contenido implícito porque es un contenido que no se delimita como tal en la clase, aunque se lo aborde.

Tanto es así que cuando un estudiante plantea su dificultad para escuchar y tomar notas al mismo tiempo, es decir, comprender un texto oral (la explicación didáctica de la docente) y producir un texto escrito (los apuntes de clase), la enseñante solo responde que es una práctica que deben aprender, pero no trabaja la dificultad que expresa el alumno (destacado en negrita).

> E.: Pueden revisar a ver si todo lo que tienen en la carpeta se entiende.
> A: Sí.
> E.: ¿Tuvieron que corregir muchas cosas?
> A.: No.
> E.: ¿O agregar muchos datos?
> A.: Yo agregar de literatura para abajo.
> E.. Ah, bueno.
> A: **Tengo un pequeño problema, no puedo escuchar y escribir al mismo tiempo. Escribo re lento**.
> E. **Bueno, pero dijimos que íbamos a empezar, que era una práctica que teníamos que ir adoptando.**
> A.: ¿Podemos ver lo de las subordinadas?
> E. ¿De las subordinadas? Bueno, pero cuando demos el repaso de subordinadas de última lo revisamos (Clase Nº 9).

Estas actividades de comprensión y producción oral que relevé en las clases observadas no pueden clasificarse como desvíos momentáneos del proyecto de clase porque no se abordan como contenidos explícitos, sino implícitos, como lo observé respecto de la clase 9. De hecho, como analicé en el punto 2.1., en esa misma clase se produce un desvío del proyecto verbalizado por la enseñante cuando se incorpora el contenido "subordinadas" por solicitud de los alumnos y este es abordado de forma explícita por la propia docente (destacado en negrita):

> (11) E.. Bueno, rápidamente, quinto párrafo, "Laica es muy negra…", más abajo dice… (lee la subordinada).
> A.: Comparaciones.
> E. Sí, **pero saliendo de la literatura, que antes vos me preguntabas por las subordinadas, ahí hay una**. ¿**De qué tipo sería**?
> A.: ¿Cuáles eran los tipos?
> E: **Adjetiva, sustantiva, adverbial**.
> A.: Adjetiva.
> E.: ¿Por qué?

A.: Porque sería un nombre.
A.: Sería un objeto directo, o sea que es…
E.. **El objeto directo de qué verbo**.
A.. Mira.
E.: La subordinada empieza "que mira su hermano por la tele". **Yo lo que quiero saber es de qué tipo es esa subordinada. Tenemos adjetivas, adverbiales y sustantivas**.
A.: La del objeto directo, ¿cuál era?
E:: **Para objeto directo tiene que ser objeto directo de un verbo**, ¿**de qué verbo sería**?
A.: Mira.
E.: ¿**Pero el mira está adentro o afuera de la subordinada**?
A.: Adentro.
A.: Afuera.
E.. **Si les estoy diciendo que empieza en el qu**e. Márquenla, por favor, agarren un lapicito, "que mira a su hermano por la tele" es la subordinada, el principio y el final. Marquenlo con un lapicito o con un birome. ¿Así se marca la subordinada? (Pregunta porque la estudiante la subraya).
A.: No.
E: Bien, ¿**De qué tipo de subordinada es**?
A.: Adjetiva.
E.: Bien, ¿**cuál sería el referente o el sustantivo al que está adjetivando**?
A.: Modelos.
E.: Bien, modelos, ¿son todas las modelos? ¿**Ella se refiere a todas las modelos**?
A.:No.
E.: Bien, a las modelos que le gustan al hermano y que las mira por televisión. Bien, **esa es una subordinada adjetiva y a quién está adjetivando, cuál es el sustantivo al que está haciendo referencia**. Al sustantivo modelos. Seguimos bajando. Ven ese párrafo que dice "Cecilia piensa que lo que era propio ahora lo es ajeno".
A.: No.
E.: Casi al final. De ahí **marquen "que se cierra mal los botones de su camisa"**, marquen eso. ¿**Qué tipo de subordinada es**?
A.: Subordinada sustantiva.
A.: Adjetiva.
E.: Bien, yo las subordinadas se las estoy dando, ni siquiera les diciendo que la delimiten, ya se las estoy dando.
A.: Adjetiva, es del hombre, está hablando del hombre.
E.: **Y si está hablando de un hombre que es un sustantivo es una adjetiva** (Clase Nº 9).

El desvió del proyecto de clase para trabajar explícitamente el contenido "subordinadas" ocupa un momento diferenciado de la clase. En cambio, el contenido implícito "comprensión oral de una exposición didáctica" forma parte de la dinámica pregunta-respuesta por medio de la cual la docente concreta la finalidad de conocer si los alumnos entienden sus apuntes de clases, que es la tarea 1 verbalizada en la consigna estricta.

Como resultado de este análisis y del realizado en el punto 2.2., diferencio, de manera inicial, tres grupos de clases según la enseñanza de contenidos específicos de oralidad:

1. Clases en las que se indica de forma explícita en la consigna estricta la enseñanza de contenidos de oralidad (clases 1, 5, 7, 8, 14).
2. Clases en las que se incluyen de forma implícita en la consigna ampliada contenidos de oralidad (clases 2, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16).
3. Clases en las que no se indican contenidos de oralidad (clases 3, 4).

En función de esta clasificación y de mi objeto de estudio -la enseñanza de los géneros de textos orales- analizaré los dos primeros grupos de clases de manera diferenciada.

3. La enseñanza explícita de la oralidad

En las cinco clases en las que se indican explícitamente en las consignas de tareas contenidos de oralidad me interesa examinar, primero, los contenidos que se enseñan, en particular si se enseñan géneros orales institucionales.

Por otro lado, el relevamiento de las nociones utilizadas en esas clases, las cadenas isotópicas a ellas asociadas y sus marcos de referencia busca determinar el grado de especificidad técnica con que se enseñan dichos contenidos.

En tercer lugar, indago si los docentes verbalizan motivos, intenciones y capacidades de hacer respecto de la enseñanza de contenidos de oralidad.

Por último, analizo si los docentes indican la enseñanza de contenidos de oralidad desde un razonamiento teórico, interactivo o combinan ambos.

Para ello adopto, como expuse anteriormente, la metodología de análisis de las consignas de tareas de Riestra (2004, 2008) y el modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004 y 2012).

3.1. Contenidos de oralidad explícitos

En la tabla IX sistematizo el análisis de las consignas ampliadas de las cinco clases en las que se indican objetos de enseñanza de oralidad, e indico los contenidos curriculares prescriptos en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014) y en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de ambos ciclos del nivel secundario (2011, 2012) con los que los objetos de enseñanza identificados se pueden asociar.

Nº de clase	Tarea	Nociones teóricas	Objeto de enseñanza	Contenido curricular prescripto
1	Representar en el frente una obra cuidando la vocalización y la escenografía (Tarea 1).	Vocalización Dicción Auditorio	Representación teatral. Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral	Competencias que intervienen en la comunicación oral directa y en diferido: papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación (Diseño curricular de Santa Fe, 1º año, 2014: 26).
5	Armar el escenario para realizar la exposición oral (Tarea 1).	Escenario Exposición Historia del español Idioma Quechua Aimara Lengua Estructura de la lengua Palabras	Exposición oral Historia del español	La participación asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, exposiciones y debates (NAP, ciclo orientado, 3º año, 2012: 20).

7	Elegir las textualizaciones orales argumentativas más persuasivas.	Tema Forma Tono de voz Gesticulación Persuadir Argumentación Discurso Texto	Textualización oral argumentativa (producción y comprensión)	La participación asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, exposiciones y debates (NAP, ciclo orientado, 3º año, 2012: 20).
8	Elegir el tema para "conversar" y "hacer" argumentos positivos y negativos sobre el uso del celular.	Temas Argumentos Contraargumento Texto Texto argumentativo Estrategias argumentativas Nexos	Texto argumentativo (oral y escrito)	En la argumentación, presentar, con la colaboración del docente, los hechos o situación a los que se hace referencia, la postura personal y los fundamentos que la sostienen, definiendo previamente el tema/ problema a desarrollar e informándose a partir de la lectura de textos vinculados con el tema, provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras) (NAP, ciclo básico, 1º año, 2011: 17).
14	Opinar oralmente, a partir de una cita, acerca del libro impreso o internet (Tarea 1).	Argumentación Argumentación oral Opinión Debatir	Argumentación oral	En **debates**[6] moderados por el docente, acordar el tema/ problema que se va a debatir; delimitar sus alcances y proyecciones, definir una posición personal, "ensayar" diferentes modos de enunciarla, construir diferentes tipos de argumentos (basados en criterios de cantidad, calidad, autoridad, experiencia) (…) (NAP, ciclo orientado, 3º año, 2012: 20).

TABLA IX. Tareas, nociones teóricas y didácticas, objetos de enseñanza y contenidos curriculares prescriptos.

3.1.1. Clases Nº 1 y 8 (1 año, ciclo básico)

En primer año, el objeto de enseñanza refiere a la caracterización de la oralidad como modalidad de comunicación plurisemiótca (Kerbrat-Oreccionni, 1996) en la que intervienen elementos verbales, paraverbales y no verbales.

Antes de enunciar la consigna estricta de "representar en el frente una obra cuidando la vocalización y la escenografía", la enseñante repasa los aspectos a evaluar en una presentación (destacado en negrita):

> E.: ¿**Qué son las cosas que se evalúan en una presentación**? Vamos a repasarlo así los chicos que pasan saben qué se les va a estar evaluando. ¿Qué evaluamos en la representación teatral? ¿Qué indicaciones les di yo la vez pasada? ¿Hablar cómo?
> A1: Hablar fuerte, que se entienda.
> E: Muy bien, que se entienda.
> A2: Mirar hacia el frente, no mirar hacia atrás.
> E: No dar la espalda hacia el público también tengo que cuidar lo bucal, además de modular bien, hablar bien, pausado, fuerte, en un tono que se escuche (Clase Nº 1).

La docente aborda los elementos paraverbales, como el volumen de voz ("hablar fuerte"), la modulación ("hablar bien") y las pausas (hablar "pausado"), y no verbales, como la mirada, en tanto aspectos que serán evaluados en la representación teatral.

Por su parte, en su devolución de la representación realizada por un grupo de alumnos recupera esos contenidos. Principalmente se refiere a la dicción ("modulen un poquito mejor") y a la velocidad de la voz ("hablaban un poquito rápido"). Asimismo, evalúa el comportamiento en torno a la escucha de los estudiantes que participaban como oyentes espectadores a los que se refiere como "auditorio" (destacado en negrita):

> E: A ver, vamos a hacer un análisis. Siéntense. Vamos a hacer una crítica positiva en todo caso. Siéntense todos. A ver, primer aspecto, evidentemente los chicos estaban desorganizados. Esto para ponerles nota no va, porque si les pongo nota con esto (…).
> E: La dicción, chicos. **Hablaban un poquito rápido** y a lo mejor hubiera estado bueno que **modulen un poquito mejor para que se entienda**. **Al auditorio, no hubo respeto con el silencio**. El auditorio tiene que colaborar con silencio, escuchando respetuosamente lo que está representando el que está en el frente, si no el que está en el frente se siente tonto. Entonces ellos están charlando mientras ellos están en el centro (inaudible). Guardá el celular, sentate bien (Clase Nº 1).

En esta clase, la escucha se asocia al respeto y la colaboración con quien está en el frente: "El auditorio tiene que colaborar con silencio, escuchando respetuosamente lo que está representando el que está en el frente, si no el que está en el frente se siente tonto".

En el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe se prescribe como contenido de enseñanza de primer año (ciclo básico) "el papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales en la comunicación" (2014: 26). Ahora bien, en el contexto global de la clase 1, que indica dos tareas que se vinculan con tres objetos de enseñanza distintos (representación teatral, elementos paravebrales y no verbales y oración), el contenido "elementos paraverbales y no verbales" ocupa un lugar secundario en el contexto de desarrollo del contenido principal que es la representación teatral. Es decir, no es un contenido jerarquizado en la clase observada.

La clase 8 se organiza en dos tareas correlacionadas, la primera consiste en la selección del tema a "conversar" y en "hacer" argumentos positivos y negativos sobre el uso del celular (tema elegido). Esta tarea se realiza de forma oral e interactiva. Sobre el final de esta parte de la clase la enseñante califica la definición de argumentos positivos y negativos como conversar, charlar: "¿qué conclusión de todo esto que estuvimos charlando?".

La segunda tarea consiste en la escritura de un texto argumentativo en función de lo que se conversó previamente y de los aspectos teóricos trabajados en clases anteriores y que la docente recupera en el comienzo de la clase (destacados en negrita):

E: Se acuerdan que el otro día estuvimos hablando, estuvimos viendo algunos textos que yo les repartí, había incluso una historieta. ¿Se acuerdan qué tipos de textos eran?
A3: Texto argumentativo.
E: Texto argumentativo, ¿y **qué significa texto argumentativo**? ¿**Para qué se usa**?
(Varios alumnos hablan a la vez)
E: Si me contestan de a uno podemos entendernos entre todos.
A3: Para convencer a alguien.
E: **Para convencer a alguien, per**o ¿**sobre qué**?
(Varios alumnos hablan a la vez) (Clase Nº 8).

La instrucción de la segunda tarea se diferencia de la primera debido a que en ella la enseñante introduce nociones teóricas (*estrategias argumentativas*, *texto argumentativo*, *nexos*) que el texto escrito debe tener, que no fueron consideradas en la conversación sobre argumentos positivos y negativos realizada en la primera parte de la clase:

> Ahora vamos a hacer lo siguiente, vamos a lo que estuvimos charlando vamos a construir un texto, pero lo van a construir ustedes. ¿Está? Entonces yo les voy a dar los elementos, las **estrategias** que estuvimos hablando el otro día y van a construir un **texto argumentativo** en el cual. Tomás, ya está Tomás. ¿Se acuerdan cómo eran los **nexos** para comenzar un argumento? En primer lugar, podemos poner (Clase Nº 8).

En consonancia con este enfoque más técnico de la tarea de escritura, cuando los alumnos leen en voz alta sus textos argumentativos escritos, las correcciones recuperan los aspectos considerados en la consigna de escritura, como la ausencia de conclusión y de nexos: "Bien. Te falta una conclusión, utilizá algunos de estos nexo*s*".

Por lo tanto, en ese encuadre, la primera tarea de "conversación" sobre argumentos positivos y negativos en relación con el uso del celular -que abarca más de la mitad de la clase- es la antesala de la escritura de un texto argumentativo, que es el que se evalúa.

El documento *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del ciclo básico (2011) prescribe para 1º año el contenido "argumentación", respecto del cual detalla lo siguiente:

> En la argumentación, presentar, con la colaboración del docente, los hechos o situación a los que se hace referencia, la postura personal y los fundamentos que la sostienen, definiendo previamente el tema/problema a desarrollar e informándose a partir de la lectura de textos vinculados con el tema, provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras) (2011: 17).

De acuerdo con el análisis de la clase 8, los argumentos positivos y negativos que se desarrollan de manera oral no se sustentan en la lectura de diversas fuentes, como se prescribe oficialmente, sino que se basa en la experiencia de los alumnos, quienes exponen esos argumentos de manera espontánea en la dinámica interactiva de la clase.

Por otro lado, aunque la docente colabora con los estudiantes en la definición del tema a desarrollar y de los fundamentos que se sostienen, esas actividades no se realizan en función de una

argumentación oral sino escrita. Por lo tanto, el texto argumentativo oral no es el objeto de enseñanza principal de la clase.

3.1.2. Clases 5, 7 y 14 (3º año, ciclo orientado)

En las clases de tercer año, los objetos de enseñanza que identifiqué en el análisis de las consignas ampliadas son la exposición oral (clase 5), la textualización oral argumentativa (clase 7) y la argumentación oral (clase 14).

En la clase 5, la consigna estricta indica dos tareas. Por un lado, que el grupo de alumnas que tiene que realizar la exposición oral sobre la historia del español arme el escenario en el frente ("mientras las compañeras arman ahí el escenario"). Por otro, que quienes no hayan aprobado el trabajo práctico evaluativo (oral y escrito) sobre la historia del español busquen la fotocopia sobre ese tema en la fotocopiadora de la escuela.

Clase Nº 5 (tercer año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna ampliada	Contenido de oralidad
1 y 2. Chicos, mientras las compañeras arman ahí el escenario, me *eh*... yo ya les había dicho la gente que tenia que hacer el recuperatorio, ¿no es cierto?, la gente que yo di un listado de la gente que, ustedes saben que este trabajo era un trabajo de evaluación, los que no tienen aprobado este trabajo de evaluación, ya sea porque la exposición sea insuficiente, no estuvo bien, faltó material, etc., y yo di un dictado, esa gente tiene en el subsuelo yo dejé ya una fotocopia que es sobre todo este tema, sobre la historia del español, y este van a tener una evaluación sobre esa esa fotocopia, es decir, ese es el trabajo que tienen que hacer y eh y tienen pendiente también la novela, el cuento largo, que es un cuento largo de García Márquez, que también está la fotocopia en la biblioteca. El libro, hay un solo libro que se compró y que se lo utiliza para sacar fotocopias, pero no se lo pueden llevar.	Armar el escenario para realizar la exposición oral (Tarea 1). Buscar la fotocopia sobre la historia del español y el cuento largo de García Márquez para el recuperatorio del trabajo práctico evaluativo (Tarea 2).	Exposición oral Historia del español	Ustedes hacían su exposición oral *eh* en la que cada uno iba a desenvolverse lo mejor que pudiera.	Exposición oral

Los comentarios de la docente durante la exposición oral del último grupo de alumnas que tenía que realizar esa actividad refieren a su contenido, la historia del español (destacados en negrita).

> A2: El quechua fue la primer lengua nativa de Sudamérica, empezaba desde el norte de Argentina hasta el sur de Colombia. Actualmente se habla en Perú y Bolivia.

(Miran sus notas)
A: Bueno, después está el idioma quina, uno de (se calla) que lo usaban los curanderos.
E: **¿Cómo se llamaba?**
A: Uquina.
E: **¿Y en qué consistía el idioma?**
A: Es una lengua prehispánica.
(…)
E: **¿Qué otras cosas podemos saber de la lengua? ¿De la estructura de la lengua? ¿Qué palabras provienen del quechua? ¿Qué proviene de eso?**
A: No buscamos eso.
E: Claro, lo fundamental es saber qué términos todavía persisten del idioma quechua que en el noreste argentino muchos pueblos todavía lo hablan. Nosotros tenemos en nuestro haber muchos vocablos que provienen de allí.
(Silencio).
E: ¿Ya está? ¿Está?
A: Sí.
E:Bueno (Clase Nº 5).

No se registran indicaciones o comentarios sobre la exposición oral como género de texto oral institucional aunque la docente en la consigna inicial que señala si esta es "insuficiente, no estuvo bien, faltó material" los alumnos deben recuperar el trabajo en una instancia escrita sobre la historia del español

A su vez, en la reformulación de la consigna inicial la docente inscribe la instancia de exposición oral en lo que denomina como otro "mecanismo de evaluación":

> El objetivo de este trabajo, como yo les había dicho, era un objetivo de evaluación integral, que en el último trimestre no íbamos a hacer evaluación escrita porque les dije que vamos a hacer utilizar otro mecanismo de evaluación para poder integrar y que ustedes puedan demostrar un montón de habilidades que puedan llegar a tener para cerrar el año, entre las habilidades orales, escritas y habilidades intelectuales, ¿no? (Clase Nº 5).

Los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del ciclo orientado (2012) prescriben como saber prioritario de tercer año "la participación asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, exposiciones y debates" (2012: 20). Concretamente, sobre el género *exposición oral* se regula lo siguiente:

> En las **exposiciones**, reconocer distintas estrategias (explicativas, argumentativas) y procedimientos, de acuerdo a variadas intenciones (convencer, explicar, divulgar, concientizar, socializar, etc.); implementar estrategias de registro y toma de notas para sistematizar la información y elaborar preguntas que favorezcan el posterior intercambio. En la producción, seleccionar, definir y delimitar el tema de la exposición; buscar información; evaluar su calidad, pertinencia y relevancia y verificar la confiabilidad de las fuentes; planificar la exposición: tomar decisiones atendiendo a la audiencia y al ámbito donde se realizará la exposición; **realizar la exposición articulando recursos paraverbales y no verbales como refuerzo de la oralidad y utilizando, cuando sea pertinente, apoyos en soporte impreso o digital; construir de manera colectiva algunos criterios para valorar el desempeño personal y grupal en las exposiciones** (2012: 20 y 21).

De las prescripciones organizadas en las etapas de planificación, exposición y evaluación del género *exposición oral*, la clase 5 se centra en la etapa de exposición de un grupo de estudiantes. En cuanto a las prescripciones que refieren específicamente a la exposición y a su evaluación

(destacados en negrita en la cita), la docente explicita como criterios la insuficiente búsqueda de información sobre el tema del trabajo, que tiene una primera parte escrita y culmina con la exposición oral, y el deficiente trabajo en equipo, aspecto en el que se detiene. De este modo, no se visualiza una devolución técnica sobre el género de texto *exposición oral*.

En la clase 7, la tarea indicada en la consigna estricta de "elegir la textualización oral argumentativa más persuasiva" implica la enseñanza tanto de la producción como de la comprensión oral debido a que para votar a los representantes del curso en el Certamen de oratoria, la escucha y comprensión de los textos argumentativos orales que se exponen resulta prioritaria.

Por eso, en la reformulación de la consigna estricta, la enseñante instruye a los alumnos para que hagan silencio y anticipa que podrán realizar una devolución de las textualizaciones (destacado en negrita):

> E: **Atención, necesito que acompañen al compañero con un silencio absoluto para que no se distraiga**, ¿estamos? Cualquier cuestión puede distraerse, más vale hacemos silencio, **vemos y registramos qué crítica constructiva hacer hacia en el final**, entiendo que ustedes van a estallar en aplausos para todos así que le hacemos un aplauso así rapidito y le podemos dar la devolución así el compañero tome lo que le vamos ir diciendo cada uno, si alguien más, yo voy a tratar de a cada uno darle una devolución. Bien, bueno, recuerden que ustedes tienen ya todas las herramientas y el texto tiene que estar aprendido, los chicos además que vinieron nos dieron la clase acerca de todos y cada uno de los pasos que teníamos que dar así que recordemos, respiramos y empezamos cuando estamos listos (reformulación de la consigna) (Clase Nº 7).

En este sentido, la indicación de silencio y escucha ("Escuchamos a la compañera, hacemos silencio y escuchamos a la compañera") está orientada, por un lado, a que los expositores "no se distraigan" y, por otro, a que los estudiantes-oyentes puedan comprender las textualizaciones orales argumentativas y realizar una "crítica constructiva".

Cuando los estudiantes culminan de exponer su texto oral argumentativo, no solo la docente realiza comentarios técnicos, sino que habilita a que los alumnos también expresen sus consideraciones sobre diversos aspectos como la postura corporal, la memorización del texto, el volumen de voz, la estructura del texto (destacados en negrita):

> E: Niños, ¿alguna..? (inaudible)
> A: Está muy quieta.
> E: **Eso, tenés que ponerte el buzo donde se te vean las manos y poder gesticular un poquito más, me gusta mucho la fuerza con la que vos dijiste y como que hasta hubo ciertos términos donde le pusiste más énfasis (un compañero señala algo).** Por eso, yo creo que lo que te tenía era el tema del buzo este que te quedaba. **Tengamos en cuenta también esto, la vestimenta es importante.** No, no, miren para atrás, Juani (llama a un alumno). Ssh (algunos alumnos conversan).
> (…)
> A. expositor: (empezó y se trabó, empezó de nuevo). ¿Qué es…? Ya empecé mal. ¿Qué es un chiste? (Sigue) (Aplauden débilmente cuando termina).
> E.: **Primero, ¿qué hablamos de la muletilla "ehh"? ¿Y eso cuándo sucede?** (Se ríen). Perdón, shh, nos escuchamos. **¿Cuándo sucede esto? Cuando no sabemos lo que estamos diciendo. Entonces, para todos,**

podemos *eh*, interpretar de una u otra forma el texto, podemos en algún momento decir una palabra que no es la que teníamos escrita pero atengámonos a lo que escribimos.
A: Eh, te digo algo que me ayuda a mí. Más que nada no es aprender el texto de memoria sino entender lo que estás planteando porque en cierto modo lo que vos estás planteando, es como si quisieras convencer a alguien que los chistes de humor negro no son racistas o sí pero no lo hacés con esa intención y tipo no estás seguro vos de lo que decís, no podés poner tu granito de arena.
A: Como teatro.
E.: **Para eso nos tenemos que acordar de la estructura de la argumentación. Si nos acordamos cuál es la estructura del texto. ¿Lucas?**
A: Si vos aprendes lo que estás hablando y tenés ya en mente el tema si vos te olvidas de algo también podés manejarlo, digamos, podes pilotearlo. ¿O no?
E.: **Pero para eso tenemos que tener claro cuál es la estructura de la argumentación.**
A: Claro. (Clase Nº 7).

En los contenidos de tercer año del *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014) y de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del ciclo orientado (2012) se prescribe la participación de los alumnos como productores y oyentes de géneros orales como la exposición, la conversación (formal), la entrevista y el debate.

En las verbalizaciones de la enseñante no se hace referencia a ninguno de esos géneros sino que el contenido de enseñanza que se delimita es "argumentación" y su actualización en textos que "se pasan" a decir en el frente del salón de clases: "su texto no tenía fisuras", "la mayoría de los compañeros pasó sin el texto", "el texto tiene que estar aprendido". Por otra parte, la referencia a la actividad de producción y comprensión oral que se realiza en la clase observada es de "pasada":

Los chicos que ya nombré tienen las tres pasadas, leyeron la hipótesis, después leyeron el texto completo y después la primera pasada y hay otros que tienen hipótesis, texto, primer pasada y segunda pasada, que ya terminaron, que son los chicos que ya nombré, el resto que pasó quiere volver a pasar (Clase Nº 14).

De acuerdo con las prescripciones del documento *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del ciclo orientado (2012), las exposiciones prevén la aplicación de estrategias argumentativas según la intención (entre ellas, convencer). Por otro lado, entre los saberes y acciones que implican las exposiciones se incluye atender a la audiencia, articular recursos verbales y no verbales, utilizar apoyos en soporte impreso o digital, así como "construir de manera colectiva algunos criterios para valorar el desempeño personal y grupal en las exposiciones" (destacados en negrita).

En las **exposiciones**, reconocer distintas estrategias (explicativas, argumentativas) y procedimientos, de acuerdo a variadas intenciones (convencer, explicar, divulgar, concientizar, socializar, etc.); implementar estrategias de registro y toma de notas para sistematizar la información y elaborar preguntas que favorezcan el posterior intercambio. En la producción, seleccionar, definir y delimitar el tema de la exposición; buscar información; evaluar su calidad, pertinencia y relevancia y verificar la confiabilidad de las fuentes; planificar la exposición: **tomar decisiones atendiendo a la audiencia y al ámbito donde se realizará la exposición**; realizar la exposición **articulando recursos paraverbales y no verbales como refuerzo de la oralidad** y utilizando, cuando sea pertinente, **apoyos en soporte impreso o digital**; **construir de manera colectiva algunos criterios para valorar el desempeño personal y grupal en las exposiciones** (NAP, 2012: 20 y 21).

Este enfoque técnico del género *exposición oral* que se prescribe en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del ciclo orientado para 3º año se reconoce en las intervenciones de la enseñante cuando realiza su devolución de las textualizaciones orales argumentativas:

Enunciado evaluativo	Criterio de valoración considerado
Eso, tenés que ponerte el buzo donde se te vean las manos y poder gesticular un poquito más, me gusta mucho la fuerza con la que vos dijiste y como que hasta hubo ciertos términos donde le pusiste más énfasis (un compañero señala algo)	Elementos no verbales (gesticulación) y paraverbales (tonos de voz)
Primero, ¿qué hablamos de la muletilla “ehh”? ¿Y eso cuándo sucede? (Se ríen). Perdón, shh, nos escuchamos. ¿Cuándo sucede esto? Cuando no sabemos lo que estamos diciendo. Entonces, para todos, podemos eh, interpretar de una u otra forma el texto, podemos en algún momento decir una palabra que no es la que teníamos escrita pero atengámonos a lo que escribimos.	Muletilla, memorización
Para eso nos tenemos que acordar de la estructura de la argumentación. Si nos acordamos cuál es la estructura del texto.	Estructura del prototipo argumentativo
Bueno, Naza, ¿qué dijimos del texto? Palabras clave para que no tengas que perderte y decir “paren las rotativas, me olvidé”. No tengo que dar el menor indicio de que me olvidé. Entonces qué hago. Bajo la mirada, veo la palabra que refuerza mi idea y sigo. ¿Ok?	Memorización, ayudamemoria
Estuvo muy bueno que hayas podido desembarazarte del texto para decirlo.	Ayudamemoria
si ustedes escucharon, a comparación de la clase anterior, Mariana le cambió la persona, estaba, ella hablaba en segunda persona, ella cambió, y además estaba usando mucho el imperativo	Persona gramatical
le agregaste la anécdota personal que antes no lo habías dicho	Recursos argumentativos
No empieces tan rápido porque parece que en lugar de decirlo estás escupiendo el texto. Tomate tu tiempo para que eso salga y llegue al otro con esa fuerza, con ese ímpetu que vos querés, se atropellan las palabras si no y es muy importante el mensaje que tenés que dar, ¿bien?	Elementos paraverbales (velocidad)
no te aprendas el texto de memoria porque te olvidás una palabra y viene el acabose. Entonces, tratamos de incorporarlo ¿eh?, aprehenderlo, tomarlo. Y acordate que te tienen que escuchar, un poco más alto.	Memorización Elementos paraverbales (volumen de voz)
¿En escuelas “normales”? ¿Te acordás lo que dijimos Sobre “escuelas normales”? ¿Qué escuelas?	Selección léxica

Escuchame, se vuelve muy tedioso porque está leeentooo (lo hace delante de todos). ¿Cómo se le da ritmo? Haciendo énfasis en algún párrafo, por tiempo, ¿sí? cambiando el tono de voz, ¿sí?, dando, por ejemplo, más ritmo a una parte que a otra y conclusión que no termina de tener conclusión.	Elementos paraverbales (velocidad de la voz) Estructura del prototipo argumentativo (conclusión)

TABLA X. Criterios de evaluación del objeto de enseñanza "exposición oral argumentativa".

Como muestro en la tabla X, la enseñante en la clase 7 comenta las textualizaciones orales argumentativas de los alumnos a partir de diversos criterios de valoración que refieren a saberes de diverso tipo (estructura de la argumentación, selección gramatical, léxica y de recursos, elementos verbales y no verbales, uso del ayudamemoria, memorización del texto). Se destacan como recurrentes comentarios sobre el uso de la voz.

Llama la atención que aunque el tema de la clase se define como "argumentación", en la devolución de la enseñanza pocos comentarios refieren específicamente a ese aspecto formativo. Las valoraciones se orientan al Certamen de oratoria para el cual se deben seleccionar seis textualizaciones orales argumentativas. En este sentido, la evaluación que verbaliza la docente excede la enseñanza de la argumentación oral o del texto argumentativo oral debido a que refiere a saberes específicos de una puesta en texto o textualización oral planificada que exige memorización, utilización de ayudamemoria y recursos paraverbales y no verbales.

En la clase 14, la tarea verbalizada en la consigna inicial es una instrucción para que a partir de una frase opinen sobre el libro impreso e internet, en el marco de la enseñanza de un tema nuevo (argumentación) (destacado en negrita):

> ¿Se acuerdan que le dije que **hoy empezábamos tema nuevo, que se llama argumentación** (lo anota en el pizarrón)? Es un tema que tenemos que dar, se acuerdan de qué se trataba, lo que vamos a ver. **Yo les voy a dictar una frase. Vamos a hablar de una argumentación oral y cada uno da su opinión**. El otro día pensamos temas que les interesan a ustedes. Yo les dije el libro impreso e internet (Clase Nº 14).

En la aclaración de la indicación inicial, la argumentación oral se asocia con debatir y con indicar ventajas y desventajas respecto del tópico propuesto (destacado en negrita):

> Se acuerdan que les dije que en el cuadernillo hay dos textos argumentativos pero **hoy no vamos a trabajar el texto, vamos a dar argumentación pero oral**. Copien, abran comillas "Los enemigos de los libros son principalmente los hombres".
> A partir de estos vamos a **debatir** entre internet y el libro. Podemos **debatir** entre el libro digital y el libro impreso. Para eso **necesitamos ver desventajas y ventajas** (Clase Nº 14).

Desde este encuadre, la docente orienta la producción oral a partir, primero, de la lectura en voz alta e interpretación de una cita de Umberto Eco que copia en el pizarrón, y segundo, de preguntas a los estudiantes ("¿Qué ventajas tiene el libro digital?"):

> E.: Puede ser, **a partir de esto vamos a debatir entre internet y el libro**. Podemos debatir entre el libro digital y el libro impreso. Para eso necesitamos ver desventajas y ventajas.
> A.: Es emocionante (en tono irónico).
> E.: ¿Cómo? Esto es emocionante.
> A.: Debatir es emocionante.
> E.: **¿Qué ventajas tiene el libro digital?**
> A.. Es accesible, ves algunos recomendados, que tienen mala fama.
> (La docente elabora un cuadro de doble entrada en el pizarrón, una columna es sobre el libro digital y la otra sobre el libro impreso) (Clase Nº 14).

La enseñanza de la argumentación se realiza, de este modo, a partir de la actividad de producción de un texto oral de forma colectiva. Por lo tanto, las intervenciones orales de los alumnos son enunciados espontáneos que responden a preguntas didácticas de la enseñante (destacadas en negrita). Así, en el segmento que sigue una alumna señala que no sabe cómo expresar su posición sobre el libro digital y la docente le indica que lo explique con sus palabras. Más adelante, la enseñante parafrasea las intervenciones de los estudiantes a las que califica como "argumentos".

> A.: Se podría decir que el libro digital…. No sé cómo decirlo.
> E.: **A ver, explicalo con tus palabras**.
> A.: Se podría decir que es más ecológico.
> E.: **Sí, muy bien, porque para el otro ¿se necesita…?**
> A.: Árboles.
> A.: No sé qué es peor, porque con la batería de los celulares.
> E.: **Ahí está, vamos a ponerle menos ecológico. Fíjense, tenemos ventajas y desventajas. No sé si se les ocurre algo más. Es más que nada para acordarnos. ¿Qué conviene?**
> A.: Depende de la persona.
> A.: Yo preferiría tener los libros impresos pero no puedo comprarlos.
> (…)
> E.: Todos tienen sus pro y su contra, y obviamente a veces tienen cosas buenas, cosas malas, cosas más o menos. En fin, como dijo, **Danisa dijo que para ella prefiere el libro impreso pero que no puede compararlo porque es caro y que entonces por eso usa el libro digital. Ese es su argumento de por qué prefiere el libro impreso**. ¿Por qué preferís el libro impreso, qué es lo que tiene?

En la clase 7, en cambio, las actividades de producción y comprensión oral giran en torno a textos con forma de monólogo, previamente escritos por los alumnos, quienes pasan a exponer de forma individual en el frente. Por su parte, sus compañeros y docente escuchan ese texto monologal de forma completa antes de realizar una devolución. Los estudiantes expositores disponen, además, de un ayudamemoria para guiar su intervención.

En este sentido, una diferencia fundamental entre las clases 7 y 14 es que en la primera, el objeto de enseñanza es la textualización argumentativa oral y su escucha y comprensión; en cambio, en la

segunda, la oralidad parece circunscribirse a la modalidad de realización de la argumentación. Es decir, no se enseña a argumentar oralmente, sino a argumentar mediante la modalidad oral.

De hecho, la enseñante registra en el pizarrón, en un cuadro de doble entrada ("Ventajas y desventajas") los argumentos de los estudiantes a partir de los cuales luego elaboran, también colectivamente, una conclusión escrita. Como lo manifiesta la propia docente en el marco de la consigna ampliada, los argumentos orales que se exponen en voz alta son "más que nada para acordarnos", es decir, funcionan como verbalización oral espontánea previa a la escritura de una conclusión sobre el tópico acerca del que se argumenta:

> A.: ¿Eso hay que copiarlo? (Se refiere al cuadro del pizarrón).
> E.: No, esto no lo vamos a copiar porque era para tomar notas, **solamente para guiarnos de lo que íbamos diciendo**. **Vamos a escribir una conclusión**. ¿A qué conclusión llegamos? Que la mayoría llegó a la conclusión de que le gusta el libro impreso pero tenemos que argumentar.
> (…)
> E.: "Debate: libro impreso /libro digital" (lo anota en el pizarrón) y **directamente la conclusión porque todo lo demás lo hicimos oralmente**.
> (…)
> E.: Fíjense lo que hicimos, hoy hicimos un montón de cosas hoy: hablamos de un tema, dimos opiniones, argumentamos, y elaboraron una conclusión, o sea, **redactaron impresionante** (Clase Nº 14).

Por otro lado, la enseñante no realiza devoluciones específicas sobre los enunciados orales de los alumnos. En realidad, el texto que edita es la conclusión que escribe en el pizarrón a partir de un trabajo de producción colectiva. Los aspectos que revisa tienen que ver principalmente con la selección léxica (destacado en negrita).

> E.: Bien, pero vamos a ver (relee lo escrito). Pero qué, vamos, pero a veces.
> A.: Pero como tal, sabemos que la tecnología está muy metida en la vida de los humanos y no deberíamos dejar de leer libros impresos por el motivo de que es mucho mejor (se ríe).
> E.: Entonces, pero tal como sabemos, la tecnología está muy metida (le dictan).
> A.: Está muy metida.
> E.: **Con una sola palabra**.
> A.: Incorporada.
> E.: Está incorporada.
> A.: En la vida de los humanos.
> A.: En la humanidad.
> E.: En todos los aspectos casi, ¿o no?, en todos los aspectos de la vida (Clase Nº 14).

Por último, tal como se desprende del análisis de la consigna ampliada, la clase 14 instruye dos tareas, una inicial que orienta la argumentación en la modalidad oral y una final que consiste en elaborar el concepto de argumentación (destacado en negrita).

> Chicas y Tomás, ahora tenemos que elaborar la última definición, cuando terminen de copiar, terminen de copiar (les ordena), y vamos a ir a buscar la última definición, ¿estamos? que es la definición de argumentación porque **este era el tema, el tema es argumentación, más allá de que les encantó debatir y demás, el tema**

> **es argumentación** así que ahora vamos a elaborar, vamos a tratar de sacar una definición ya que lo hicieron relativamente muy bien, una definición de argumentación. ¿Les parece? (Clase Nº 14).

Es el contexto de esta segunda tarea, la docente manifiesta que el tema de la clase "es argumentación" y aclara "más allá de que les encantó debatir". De esta manera, la actividad de argumentación oral colectiva y plurigestionada de la primera parte de la clase, que la docente califica como "debatir", parece haber tenido como horizonte la elaboración de una definición del concepto de argumentación.

En este sentido, el esquema de la clase 14 presenta similitudes con el de la clase 8 debido a que la producción interactiva y colectiva de argumentos constituye la base, en la clase 14, de la escritura de un texto argumentativo y en la clase 8 deriva en la conceptualización de la noción de "argumentación". Asimismo, en ambas clases la definición de argumentos se basa principalmente en la experiencia de los alumnos. Tanto es así que cuando la enseñante en la clase 14 anticipa que en la próxima clase van a debatir sobre la ley del aborto, aclara que debatir consiste en decir si se está a favor o en contra. Según esta caracterización, el debate supone dos posturas (una a favor y otra en contra) que se dicen oralmente (destacado en negrita):

> A.: No estamos en Biología.
> E.: Pero **vamos a debatir nomás, no vamos a explayarnos desde el punto de vista científico, si no si estamos a favor o en contra**. Siempre que hay un debate hay una postura a favor y otra en contra. O algunas cosas a favor y algunas en contra de cierto tema, que todos participen porque si no hablan solo las chicas (Clase Nº 14).

En los documentos oficiales provinciales y nacionales de tercer año del ciclo orientado no se prescribe la enseñanza del contenido "argumentación" en el eje específico de "comprensión y producción oral". Concretamente, en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014) se regula la enseñanza de la conversación formal, los recursos paralingüísticos, la producción y escucha del género entrevista, con énfasis en su planificación. En los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del ciclo orientado se predefine "la participación asidua, planificada y reflexiva como oyentes y productores en conversaciones, exposiciones y debates" (2012: 20).

De esta manera, las prescripciones oficiales vigentes para el ciclo orientado regulan la enseñanza de la comprensión y producción oral desde la categoría de *género*, en cuyo marco se inscriben los prototipos secuenciales. Por ejemplo, en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2012) el género *debate* despliega la secuencia argumentativa: "En **debates**[6] moderados por el docente (…) elaborar pequeños *guiones* que contemplen la secuencia argumentativa que se seguirá, la distribución de los argumentos, el aporte de pruebas y ejemplos, la previsión de las posibles contrargumentaciones y/o contraejemplos que podría ofrecer la contraparte" (2012: 20).

En la clase 14, así como en la 7 y la 8, los textos se identifican por su prototipo argumentativo pero asociado a la unidad *texto*, no a una unidad secuencial inferior.

Por consiguiente, en relación con el objeto de estudio de esa tesis, los enunciados y textos orales que producen e interpretan los estudiantes en las clases en que se enseñan de forma explícita contenidos de oralidad no se inscriben en los géneros orales que están prescriptos en los documentos oficiales nacionales y provinciales, a saber: la exposición oral, la conversación (formal), el debate, la entrevista.

Sin embargo, en el abordaje de la argumentación oral en la clase 14 se identifican algunos aspectos prescriptos sobre el género debate, como "acordar el tema/ problema que se va a debatir; delimitar sus alcances y proyecciones, definir una posición personal, "ensayar" diferentes modos de enunciarla, construir diferentes tipos de argumentos (basados en criterios de cantidad, calidad, autoridad, experiencia)" (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, 2012: 20).

De modo semejante, en la clase 7 la enseñanza no se limita al texto oral argumentativo sino que se enfoca en la puesta en texto o textualización oral argumentativa que involucra acciones acordes a las regulaciones que prescriben la enseñanza de la *exposición oral* como un género que se planifica, expone y comenta-evalúa.

Ahora bien, pese a estas acciones de enseñanza, no se visualiza un enfoque preciso de los géneros orales *exposición oral* y *debate*, que podrían correlacionarse con algunas de las tareas indicadas en las consignas y realizadas por los estudiantes en las clases 5, 7, 8 y 14.

Como síntesis de este punto, en las cinco clases en las que relevé, a partir del análisis de las consignas de tareas, la indicación explicita de contenidos de oralidad, observé:

1) la enseñanza jerarquizada de la planificación, puesta en texto, escucha y comprensión y comentario evaluativo de textos orales argumentativos monologales (clase 7).
2) la enseñanza de los elementos paraverbales y no verbales como contenido secundario de la enseñanza de la representación teatral (clase 1).
3) la enseñanza de la exposición como instancia de presentación oral del trabajo evaluativo sobre "la historia del español" (clase 5).
4) la enseñanza de la definición de argumentos positivos y negativos acerca del uso del celular como etapa de planificación previa a la escritura del texto argumentativo que los estudiantes elaboran y leen en voz alta en la segunda parte de la clase (clase 8).
5) la definición de un tema para debatir, la selección de argumentos y el ensayo de su enunciación orientados a la escritura de una conclusión (clase 14).

De este modo, en una clase de cinco el contenido explícito de oralidad es el objeto de enseñanza principal de la clase.

3.2. El grado de especificidad técnica en la enseñanza de los contenidos de oralidad

Los contenidos curriculares prescriptos en los documentos oficiales se definen y organizan en función de categorías que se toman en préstamo de distintos campos disciplinares. En el caso de la enseñanza de la *Lengua y la Literatura* las disciplinas de referencia de dichas categorías son, en términos generales, distintas perspectivas de las ciencias del lenguaje, la teoría literaria y la teoría gramatical.

Con el objetivo de examinar el grado de especificidad técnica que reviste el abordaje de los contenidos de oralidad en las cinco clases en las que se consigna explícitamente su enseñanza, primero revelé las nociones teóricas y didácticas que se utilizaron tanto en las consignas estrictas como en la interacción dialógica posterior en cuyo marco dichas consignas se reformulan (Riestra, 2004, 2008).

En una segunda instancia identifiqué los mecanismos de cohesión nominal (nivel de los mecanismos de textualización) del modelo del ISD (Bronckart, 2004) por medio de los cuales se recuperan/sustituyen las nociones que los docentes utilizan cuando verbalizan las consignas de tareas.

En tercer lugar, analicé los marcos de referencia supuestos en los que dichas nociones se apoyan. En el análisis consideré no solo fuentes de préstamo disciplinares sino también el sentido común, que se caracteriza por remitir a una opinión estabilizada en la tradición escolar (Riestra, 2008). De esta manera, el sentido común alude a un conocimiento que se diferencia del saber formal de la ciencia, pese a que se extrae de esa fuente para constituirse y transformarse (Marková, 1996).

En el caso de las nociones didácticas, para referenciar la fuente de préstamo, identifiqué la noción disciplinar con la que se asocian. Así, por ejemplo, la noción didáctica de la clase 7 “tiene que estar aprendido” recupera la noción teórica *memorización*, vinculada con el marco de referencia de la Retórica.

3.2.1. Clases Nº 1 y 8 (1 año, ciclo básico)

La identificación de las nociones teóricas y didácticas que se asocian a la tarea de enseñanza de los contenidos específicos de oralidad, y su recuperación mediante anáforas nominales y/o pronominales en las consignas ampliadas, permite determinar los marcos de referencia que funcionan como fuentes de préstamo de dichas nociones y, a partir de ese análisis, el grado de especificidad técnica con que se abordan los contenidos de oralidad.

Para ello primero relevé las nociones teóricas y didácticas (en cursiva) utilizadas en la enseñanza del contenido específico de oralidad, que muestro en la tabla XI respecto de la clase 1:

Nº de clase	Tarea	Nociones teóricas y didácticas	Objeto de enseñanza
1	1. Representar en el frente una obra cuidando la vocalización y la escenografía.	Vocalización Dicción *Hablaban un poquito rápido* *Modulen un poquito mejor* Auditorio	Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral.

TABLA XI. Nociones del contenido "elementos paraverbales y no verbales".

En segundo lugar, identifiqué las unidades-origen en las consignas ampliadas y sistematicé su recuperación mediante anáforas nominales y/o pronominales. Muestro este análisis en el texto de la consigna de la clase 1 y luego lo sistematizo en la tabla XII.

Segmento de texto de la consigna ampliada (destaqué en negrita las unidades-origen y en cursiva sus anáforas nominales y pronominales):

> E: La **dicción**, chicos. *Hablaban un poquito rápido* y a lo mejor hubiera estado bueno que *modulen un poquito mejor* para que se entienda. Al **auditorio**, no hubo respeto con el silencio. El *auditorio* tiene que colaborar con silencio, escuchando respetuosamente lo que está representando **el que está en el frente**, si no *el que está en el frente* se siente tonto. Entonces *ellos* están charlando mientras *ellos* están en el centro (inaudible). Guardá el celular, sentate bien (Clase Nº 1).

Unidad-origen "Dicción"	Unidad-origen "Auditorio"	Unidad-origen "El que está en el frente"
hablaban un poquito rápido	auditorio	el que está en el frente
modulen un poquito mejor	ellos	ellos

TABLA XII. Cadenas anafóricas del contenido "elementos paraverbales y no verbales".

En la clase 1, la noción teórica "vocalización" que se utiliza en la indicación de la consigna estricta no registra anáforas, por lo tanto, no conforma una serie isotópica. En la reformulación de la consigna inicial se registran las nociones de "dicción" y "auditorio". Esta última se repite una única vez de manera exacta y en segundo lugar mediante una anáfora pronominal "ellos". La noción de "dicción" se recupera con las anáforas "hablaban un poquito rápido" y "modulen un poquito mejor". Por último, la unidad-origen "el que está en el frente" se recupera una vez de manera exacta y otra de manera pronominal ("ellos").

Podrían considerarse como co-referenciales las nociones de "vocalización" y "dicción" en el sentido de modo de pronunciación. El marco de referencia supuesto de estas dos nociones es el

análisis de la conversación por el grado de especificad técnica con que se referencian los elementos paraverbales. Por su parte, la noción de "auditorio" adopta como fuente de préstamo la disciplina retórica. El marco de referencia de las anáforas "hablaban un poquito rápido" y "modulen un poquito mejor", que simplifican las nociones "velocidad" y "modulación", adoptan como fuente de préstamo el sentido común debido a que aluden a un conocimiento que se diferencia del saber formal disciplinar. Del mismo modo, la unidad-origen y su recuperación mediante una anáfora nominal "el que está en el frente" refiere a los estudiantes-actores que dramatizan la representación teatral.

En las consignas ampliadas de la clase 8 se utilizan nociones teóricas para encuadrar la enseñanza del contenido "texto argumentativo" (oral y escrito).

Nº de clase	Tarea	Nociones teóricas y didácticas	Objeto de enseñanza
8	Elegir el tema para "conversar" y "hacer" argumentos positivos y negativos sobre el uso del celular.	Temas Argumentos Contraargumento Título Texto Texto argumentativo Estrategias argumentativas Nexos	Texto argumentativo (oral y escrito)

TABLA XIII. Nociones del contenido "texto argumentativo (oral y escrito)".

Identifiqué en los segmentos de textos de las consignas ampliadas dos unidades-origen que se recuperan mediante anáforas nominales, como se muestra a continuación:

Unidad-origen "argumentos positivos y argumentos negativos"	Unidad-origen "texto"
algo positivo o negativo	texto argumentativo
algo positivo	texto argumentativo
otra cosa positiva	texto
lo positivo	-
lo positivo y lo negativo	-
argumento negativo	-

TABLA XIV. Cadenas anafóricas del contenido "texto argumentativo (oral y escrito)".

En el contexto de la tarea 1, la unidad de origen "argumentos positivos y argumentos negativos" se recupera mediante anáforas nominales que repiten el referente "positivo" y/o "negativo". En cambio, la noción de *argumento* se sustituye por formas genéricas como "algo" y "cosa" y por

formas vacías como “lo”. Una sola anáfora recupera el referente técnico “argumento”. El marco de referencia de esta tarea es el sentido común.

En cambio, en la tarea 2 que instruye la escritura de un texto argumentativo en base a los argumentos orales enunciados en la primera parte de la clase, la unidad-origen “texto” se especifica en “texto argumentativo” y se repite de forma casi exacta en tres anáforas nominales cuya fuente de préstamo es la lingüística textual.

3.2.2. Clases 5, 7 y 14 (3º año, ciclo orientado)

En la clase 5 se identifican nociones teóricas vinculadas con los objetos de enseñanza “exposición oral” y “historia del español”, que es el tema del trabajo de exposición que se realiza en la clase observada.

Nº de clase	Tarea	Nociones teóricas y didácticas	Objeto de enseñanza
5	Armar el escenario para realizar la exposición oral.	Escenario Exposición Historia del español Idioma Quechua Aimara Lengua Estructura de la lengua Palabras	Exposición oral Historia del español

TABLA XV. Nociones del contenido “exposición oral”.

En los segmentos de textos de las consignas ampliadas relevé anáforas nominales y pronominales que recuperan la unidad-origen “exposición”, como presento a continuación:

Unidad-origen “exposición”
anáfora cero *(no estuvo bien*)
anáfora cero *(faltó material*)
anáfora cero (*¿Ya está*?)
exposición oral
exposición
esta instancia de presentación
la otra instancia
presentación de trabajos en equipo
la presentación

TABLA XVI. Cadenas anafóricas del contenido “exposición oral”.

Como se observa en la tabla XVI, la fuente de préstamo de las anáforas que recuperan la unidad-origen "exposición" es el sentido común entendido como una opinión estabilizada en la tradición escolar (Riestra, 2008). La unidad-origen "exposición" se reconceptualiza como *exposición* en dos de seis anáforas nominales y como *presentación* o *instancia de presentación* en cuatro de seis ocurrencias. No se visualiza un tratamiento acorde al género *exposición oral* prescripto en los documentos oficiales, sino que parece remitir a la "actividad social" (Voloshinov, 2009; Bronckart, 2004) de presentación oral de un trabajo evaluativo sobre la historia del español.

Por otro lado, pese a que en los documentos oficiales se prescribe la "presentación oral" como contenido del eje "En relación con la comprensión y la producción oral", no se define un abordaje técnico de dicho contenido, tampoco se articula, en tanto "actividad social", con la realización de un género oral. En ese mismo sentido, no se establecen diferencias con el género *exposición oral*, que sí presenta una regulación más exhaustiva en los documentos curriculares (cfr. capítulo 6).

En la clase 7 las nociones utilizadas en la consigna estricta y su reformulación para encuadrar la enseñanza del contenido "textualización oral argumentativa" son teóricas y didácticas (en cursiva).

Nº de clase	**Tarea**	**Nociones teóricas y didácticas**	**Objeto de enseñanza**
7	Elegir las exposiciones orales argumentativas más persuasivas.	Tema *Lo dice bien* *Forma* Gesticulación Tono de voz Argumentación *Ese discurso tiene que persuadir* *Es el que tiene más fuerza* Texto *Tiene que estar aprendido* *Los pasos que teníamos que dar*	Textualización oral argumentativa (producción y comprensión)

TABLA XVII. Nociones del contenido "textualización oral argumentativa".

En las consignas ampliadas identifiqué tres unidades-origen que se recuperan mayormente mediante anáforas nominales, como se muestra a continuación:

Unidad-origen "Tema"	Unidad-origen "lo dice bien"	Unidad-origen "argumentación"
anáfora cero *(porque me interesa*)	su forma	ese discurso tiene que persuadir
anáfora cero *(porque me convence*)	su gesticulación	anáfora cero *(es el que tiene más fuerza*)
-	su tono de voz	-

TABLA XVIII. Cadenas anafóricas del contenido "textualización oral argumentativa".

Las unidades-origen “tiene que estar aprendido” y “los pasos que teníamos que dar” no conforman cadenas anafóricas.

La noción teórica “tema” es la única que registra anáforas pronominales (anáfora cero). Por su parte la noción didáctica “lo dice bien”, que se introduce en la consigna estricta, refiere a la forma paraverbal y no verbal de la textualización oral por las anáforas nominales que conforman su cadena isotópica: su “gesticulación, su “tono de voz”.

La unidad-origen “argumentación”, que se introduce en la consigna inicial, se reconceptualiza como “discurso que tiene que persuadir” y “es el que tiene más fuerza”, es decir, se enfatiza su orientación pragmática específica. En la reformulación de la consigna estricta la referencia que se propone es la de “texto” que la docente repite de forma exacta en ocho ocurrencias cuando realiza la devolución de las exposiciones de los estudiantes. Por ejemplo: “Para eso nos tenemos que acordar de la estructura de la argumentación. Si nos acordamos cuál es la estructura del texto” (Clase Nº 7). En este enunciado, la noción teórica “argumentación” (“la estructura de la argumentación”) se reemplaza por la de “texto” (“la estructura del texto”).

En este sentido, considero que la cadena isotópica de la unidad-origen “argumentación” visibiliza su abordaje como unidad comunicativa textual sin inscripción precisa en un género oral. Es decir, en la clase la docente no se refiere a la textualización oral de los alumnos como exposición oral, debate, conversación, entrevista, entre otros géneros orales, sino como “texto”.

Las tres cadenas anafóricas analizadas ponen de relieve que el objeto de enseñanza “textualización oral argumentativa” se aborda técnicamente abarcando aspectos diversos como el tema del texto, los elementos paraverbales y no verbales de la textualización, así como su finalidad persuasiva.

Las nociones teóricas y didácticas con las que se instruye la selección de seis textualizaciones orales argumentativas para el Certamen de oratoria (tres titulares y tres suplentes) remiten a conceptos de la lingüística textual (*texto*), de la pragmática (*intención de persuadir*), de la teoría de la argumentación (*convencer*), del análisis de la conversación (*gesticulación*, *tono de voz*). A su vez, la retórica es la fuente de préstamo supuesta de las nociones didácticas por medio de las cuales la enseñante refuerza que la textualización oral argumentativa se planificó siguiendo una serie de pasos (*operaciones retóricas* por “los pasos que teníamos que dar”) y se memorizó (operación de *memorización*, por “tiene que estar aprendido”).

Este abordaje técnico específico que se delimita en las consignas que instruyen la tarea de enseñanza se recupera en las intervenciones posteriores. Así, la docente menciona el ayudamemoria

del que disponen los estudiantes durante la textualización como una noción técnica del objeto de enseñanza:

> Bueno, Naza, ¿qué dijimos del texto? Palabras clave para que no tengas que perderte y decir "paren las rotativas, me olvidé". No tengo que dar el menor indicio de que me olvidé. Entonces qué hago. Bajo la mirada, veo la palabra que refuerza mi idea y sigo. ¿Ok? (Clase Nº 7).

En la clase 14, las nociones utilizadas en las consignas ampliadas para indicar la enseñanza del contenido "argumentación oral" son principalmente teóricas y, en menor medida, didácticas (en cursiva).

Nº de clase	Tarea	Nociones teóricas y didácticas	Objeto de enseñanza
14	1. Opinar oralmente, a partir de una cita, acerca del libro impreso o internet	Argumentación Argumentación oral *Opinión* Temas Textos argumentativos Texto Argumentación oral Debatir *Ventajas y desventajas*	Argumentación oral

TABLA XIX. Cadenas anafóricas del contenido "argumentación oral".

La unidad-origen que registré en las consignas ampliadas de la primera tarea de la clase 14 es "argumentación". Su cadena anafórica es la siguiente (tabla XX).

Unidad-origen "argumentación"
argumentación oral
opinión
argumentación pero oral
debatir
debatir
desventajas y ventajas

TABLA XX. Cadena anafórica del contenido "argumentación oral".

La noción teórica "argumentación" -el tema nuevo de la clase sobre el que elaboran una definición al final- conforma una serie isotópica constituida por seis anáforas nominales que especifican su identidad de argumentación "pero oral". A su vez, la sustitución de esa entidad referencial por las anáforas "opinión", "debatir" (dos ocurrencias) y "desventajas y ventajas" pone

de relieve que los elementos de significación co-referenciales presentan una identidad escasamente técnica que simplifica el objeto de enseñanza.

Por otro lado, la entidad referencial "argumentación oral" no asume el estatus de texto ni se realiza en géneros porque, como se observa en la interacción de la clase, "debatir" refiere a una acción que se realiza de modo espontáneo, no al género oral institucional *debate*. El marco de referencia de esta parte de la tarea es el sentido común.

En cambio, en la segunda tarea de la clase, que consiste en elaborar el concepto de *argumentación*, se introducen unidades-origen que refuerzan la interpretación de que "lo oral" en la noción "argumentación oral" refiere a la modalidad de lenguaje y rehuye de su caracterización como *texto*. En particular, la unidad-origen "textos argumentativos escritos" deja en evidencia que si la argumentación es oral sin inscripción en un género, el texto argumentativo es escrito y se indexa (Bronckart, 2004) en géneros como las cartas de lectores.

Unidad-origen "textos argumentativos escritos"
cartas de lectores
las
cartas de lectores
textos argumentativos

TABLA XXI. Cadena anafórica del contenido "argumentación oral".

En esta segunda tarea, las disciplinas de referencia son la lingüística textual (*texto*, *texto argumentativo*) y el análisis del discurso *(género* carta de lectores).

A modo de síntesis, en las clases en las que se indica de forma explícita la enseñanza de contenidos del eje "En relación con la comprensión y la producción oral" (clases 1, 5, 7, 8, 14), los docentes se apoyan en nociones cuyas disciplinas de referencia principales son el sentido común y la lingüística del texto. En menor medida, el análisis del discurso, la teoría de la argumentación y el análisis de la conversación, como expongo en la tabla XXII.

Nº de clase	**Objeto de enseñanza**	**Marcos de referencia**
1	Representación teatral. Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral.	Análisis de la conversación Sentido común
5	Exposición oral	Sentido común

7	Textualización oral argumentativa	Lingüística textual Pragmática Análisis del discurso Teoría de la argumentación Retórica
8	Texto argumentativo (oral y escrito)	Sentido común Lingüística textual
14	Argumentación oral	Lingüística textual Análisis del discurso Sentido común

TABLA XXII. Marcos de referencia supuestos de las nociones utilizadas en las clases 1, 5, 7, 8, 14.

Por lo tanto, el grado de especificidad técnica que presenta el abordaje de contenidos del eje "En relación con la comprensión y la producción oral" no es homogéneo en las cinco clases analizadas. La clase 1 combina un enfoque técnico-de sentido común del contenido "elementos paraverbales y no verbales". La clase 7 presenta un marco disciplinar más amplio y específico en el tratamiento del objeto de enseñanza "textualización oral argumentativa". Por otro lado, es la única en la que el sentido común no se posiciona como fuente de préstamo de las nociones utilizadas en el desarrollo de la tarea. La clase 8 combina como fuentes de préstamo el sentido común y la lingüística del texto, la primera para el abordaje de la conversación sobre argumentos positivos y negativos, y la segunda para la escritura del texto argumentativo. Por último, las clases 5 y 14 orientan el trabajo de la exposición oral y la argumentación oral, respectivamente, desde el sentido común.

3.3. Los motivos, intenciones y capacidades para enseñar la oralidad

En función de relevar la expresión de motivos e intenciones de los docentes en la instrucción de las tareas que deben ejecutar los alumnos sobre contenidos de oralidad en las clases 1, 5, 7, 8 y 14, primero delimité en los segmentos de las consignas ampliadas inscriptos en el tipo discursivo interactivo (nivel de la planificación textual) las oraciones con verbos dinámicos cuyo sujeto sintáctico es el docente (solo o colectivizado) (Bronckart, 2004, 2012).

En segundo lugar, consideré si en esas oraciones en las que los docentes son los protagonistas del actuar formativo expresan motivos, intenciones y capacidades, es decir, si estos asumen el estatus de actores responsables (nivel de la responsabilidad enunciativa). Para ello identifiqué la presencia de verbos auxiliares de modo, en su forma estricta (*querer, deber, tener que* y *poder*) o en su forma ampliada (verbos que por su valor semántico pueden funcionar como auxiliares de modo como *creer, gustar, estar obligado a*). Tuve en cuenta, además, como marca de la modalidad pragmática la

presencia de adjuntos de finalidad de aquellos verbos cuyos sujetos sintácticos son el docente o el colectivo docente-alumnos.

La nociones de motivo, en el sentido de razón para actuar, intención y capacidad de hacer las tomo de Bronckart (2007a) quien sintetiza, a partir de Ricoeur (2001), el concepto de acción como una intervención deliberada de un agente humano al que se le pueden imputar propiedades psíquicas, como motivos, intenciones y capacidades.

En las consignas ampliadas de las cinco clases se registran oraciones en las que las docentes están implicadas como protagonistas de las acciones que realizan (columna 4). Sin embargo, en cuatro de esas cinco clases aparecen dotadas de las dimensiones de la semántica de la acción en una parte menor del actuar formativo (columna 5), como muestro en la tabla XXIII.

Nº de clase	Docente solo protagonista del actuar formativo	Docente colectivizado protagonista del actuar formativo	Total de enunciados con el docente como protagonista del actuar formativo	Docente actor responsable del actuar formativo
1	2 enunciados	4 enunciados	6 enunciados	2 enunciados
5	12 enunciados	2 enunciados	14 enunciados	-
7	4 enunciados	11 enunciados	15 enunciados	4 enunciados
8	3 enunciados	20 enunciados	23 enunciados	3 enunciados
14	4 enunciados	7 enunciados	8 enunciados	1 enunciado

Tabla XXIII. Docentes como protagonistas y actores del actuar formativo en las clases 1, 5, 7, 8, 14.

Así, por ejemplo, la docente en la clase 1 se implica como protagonista de las acciones que lleva a cabo en seis oraciones de las consignas ampliadas (dos sola y cuatro de manera colectiva con los alumnos) (columnas dos y tres de la tabla XXIII). Sin embargo, solo en dos de esas oraciones asume dimensiones de la semántica de la acción que la elevan al estatus de actora responsable del actuar formativo en marcha (columna cinco). Transcribo el segmento de reformulación de la consigna estricta en el que identifiqué la verbalización de dos intenciones por parte de la enseñante en la clase 1 (una intención se expresa en singular "quiero" y otra de forma colectiva "vamos…para que"):

> E: Dale, dale, dale. Hay que utilizar (inaudible) en la vocalización. **Quiero** que armen la escenografía, ¿dónde está el auto? Donde está el auto, arman la escenografía. No vamos a contar el argumento, shh, chicos, a ver, ¿me escuchan un segundo? ¿Para qué? **Para que** a través de la acción de ustedes se sepa de qué se trata, ¿si?, vamos a intentar que con la simple presentación de ustedes no haya necesidad de contar la historia, ¿si? Entonces, bueno, a esforzarse para que esto suceda (Clase Nº 1).

En la tabla XXIV presento la síntesis de los motivos, intenciones y capacidades que identifiqué en las consignas ampliadas de las clases 1, 7, 8, 14. Para encuadrar el análisis recupero de cada clase la tarea indicada y el objeto de enseñanza.

Texto de la clase	Tarea	Objeto de enseñanza	Motivos	Intenciones	Capacidades	Total
1	Representar en el frente una obra cuidando la vocalización y la escenografía (Tarea 1)	Representación teatral	-	**Quiero** que armen la escenografía. No vamos a contar el argumento, shh, chicos, a ver, ¿me escuchan un segundo? **¿Para qué? Para que a través de la acción de ustedes se sepa de qué se trata**.	-	**2**
7	Elegir las exposiciones orales argumentativas más persuasivas	Textualización oral argumentativa	**necesito** que acompañen al compañero con un silencio absoluto **para que no se distraiga**. los chicos además que vinieron nos dieron la clase acerca de todos y cada uno de los pasos que **teníamos** que dar	acá **quiero** ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotr*os* no tenem*os* conflictos a quién elegimos, estam*os* eligiendo a alguien que nos va a representar.	le **podemos** dar la devolución así el compañero tome lo que le vamos ir diciendo cada uno.	**5**

8	Elegir el tema a “conversar” y hacer argumentos positivos y negativos sobre el uso del celular	Texto argumentativo (oral y escrito)	-	-	Qué les parece si entre todos **podemos** conversar y dar también nuestras razones. ¿**Podemos** sacar una conclusión? A ver, Estanislao, ¿qué conclusión **podríamos** sacar?	**3**
14	Opinar oralmente, a partir de una cita, acerca del libro impreso o internet (Tarea 1)	La argumentación oral y el concepto de argumentación	¿Se acuerdan que les dije que hoy empezábamos tema nuevo, que se llama argumentación? Es un tema que **tenemos** que dar.	-	**Podemos** debatir entre el libro digital y el libro impreso.	**2**
Total	-	-	**4**	**3**	**5**	-

Tabla XXIV. Motivos, intenciones y capacidades identificadas en las clases 1, 7, 8, 14.

En cuanto a la clase 1, no se registran dimensiones de la semántica de la acción en la instrucción específica del contenido de oralidad. En efecto, las dos intenciones relevadas no refieren a los elementos paraverbales y verbales sino al contenido principal de la clase, la representación teatral. Por lo tanto, la docente no se asume como actora responsable del actuar formativo en oralidad.

En cambio, en las clases 7, 8 y 14, las intenciones, razones y capacidades se vinculan con las tareas indicadas en las consignas respecto de los contenidos “textualización oral argumentativa”, “texto argumentativo (oral y escrito”) y “argumentación oral”, respectivamente.

En la clase 7, se registran las tres dimensiones de la semántica de la acción que posicionan a la docente como actora responsable del actuar formativo específico de oralidad. Por un lado, expresa el motivo que orienta la escucha de las textualizaciones orales: “**necesito** que acompañen al compañero con un silencio absoluto **para que no se distraiga**, ¿estamos?”. Asimismo, indica el motivo por el que las textualizaciones orales se prepararon según un esquema: “los chicos además

que vinieron nos dieron la clase acerca de todos y cada uno de los pasos que **teníamos** que dar". En este segundo caso, el motivo asume el sentido de determinación para actuar.

Por otro, visibiliza la intención que guía la adopción del modo en que votan a los representantes del curso: "**quiero** ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotros no tenemos conflictos a quién elegimos, estamos eligiendo a alguien que nos va a representar".

Por último, verbaliza capacidades, compartidas con los alumnos, para realizar la devolución luego de la escucha: "le **podemos** dar la devolución así el compañero tome lo que le vamos ir diciendo cada uno".

De este modo, la enseñante se constituye de forma precisa en actora responsable de la acción de instruir la tarea que organiza la clase en función de enseñar a textualizar y comprender oralmente textos argumentativos.

En la clase 8 identifiqué enunciados en las que expresan capacidades del colectivo docente-alumnos como, por ejemplo, "¿Qué les parece si entre todos **podemos** conversar y dar también nuestras razones?". En este enunciado la docente plantea como posibilidad la capacidad de conversar y dar razones acerca del uso del celular. En el segundo enunciado la capacidad colectiva refiere a la elaboración de una conclusión respecto de lo conversado. En ambos enunciados las capacidades se expresan de modo interrogativo.

En la clase 14 el motivo y la capacidad que se expresan son compartidos con los alumnos. El motivo asume el sentido de restricción para actuar: "¿Se acuerdan que les dije que hoy empezábamos tema nuevo, que se llama argumentación (lo anota en el pizarrón)? Es un tema que **tenemos** que dar". De este modo, la enseñanza de la argumentación se asume como determinación del actuar formativo aparentemente externa a partir del verbo auxiliar modal *tener*.

La expresión de capacidades involucra al colectivo docente-alumnos en la definición del tema sobre el que se va a argumentar en la clase: "**Podemos** debatir entre el libro digital y el libro impreso".

En suma, la docente en la clase 7 expresa motivos (tres ocurrencias), intenciones (una ocurrencia) y capacidades (una ocurrencia) que ponen de relieve una programación didáctica explícita respecto del contenido de oralidad "textualización oral argumentativa". Esta configuración de las dimensiones de la semántica de la acción (Bronckart, 2007a) resultan coincidentes con el grado de especificidad técnica con que aborda dicho objeto de enseñanza (punto 4.3.).

En la clase 8, la enseñante asume la responsabilidad del actuar formativo conjuntamente con el alumno para expresar capacidades de acción referidas a la conversación sobre el uso del celular y a la definición de una conclusión acerca de los argumentos que se verbalizaron de manera oral.

La docente en la clase 14 se posiciona como responsable del abordaje de la argumentación oral en dos oraciones en las que expresa restricciones externas para actuar y una capacidad, compartida con los alumnos. No expresa intenciones por lo que no asume una dirección explícita del abordaje de la argumentación oral.

En la clase 1 la enseñante no expresa motivos, intenciones ni capacidades de acción vinculadas con la enseñanza de los elementos paraverbales y no verbales. La docente en la clase 5 tampoco se posiciona como actora responsable de las acciones de enseñanza de la exposición oral.

3.4. El tipo de razonamiento que instruye la enseñanza de la oralidad

El tipo discursivo que domina los segmentos de textos de las consignas ampliadas en las clases 1, 5, 7, 8 y 14 es el interactivo debido a que, por un lado, todas las enseñantes entran en materia de forma inmediata cuando verbalizan la consigna estricta, como se visualiza en el siguiente enunciado de la clase 7: "Les recuerdo los temas de los compañeros que pasaron la clase anterior, elegimos todos tres votos por persona, pueden votarse a sí mismos". De este modo, el mundo discursivo es conjunto al mundo ordinario de la interacción.

Por otro lado, en las cinco clases, la exposición se caracteriza por la implicación de los parámetros físicos de la acción verbal en curso -agente productor, interlocutor, y situación de ambos en el espacio-tiempo- debido a que se registran unidades que reenvían a la situación de acción.

A continuación analizo de forma diferenciada el tipo de razonamiento que instruye la enseñanza de los contenidos de oralidad en las clases 1, 5, 7, 8 y 14. Para ello primero marqué en los segmentos de las consignas estrictas y sus reformulaciones las unidades lingüísticas con valor discriminativo del tipo discursivo interactivo (destacadas en negrita) y del discurso teórico (subrayadas)[38]. En segundo lugar, sistematicé la descripción de las características discursivas de cada clase observada.

Clase Nº 1 (1 año, ciclo básico)

Consigna estricta	Reformulación

[38] Como indiqué en el capítulo 4, las unidades lingüísticas con valor discriminativo del tipo discursivo interactivo son la presencia de unidades que remiten a las instancias de la interacción verbal y de formas no declarativas. El discurso teórico se caracteriza por la ausencia de frases no declarativas y de unidades que remitan a los protagonistas de la interacción o al espacio-tiempo de la producción.

¿Están listos para pasar? **¿Quién más va a presentar hoy?** Ellos (inaudible). **¿Entonces el único grupo que está preparado para representar es ese?** **Dale, dale, dale.** Hay que utilizar (inaudible) en la vocalización. **Quiero** que **armen** la escenografía, **¿dónde está el auto?** Donde está el auto, **arman** la escenografía. No **vamos a contar** el argumento, shh, **chicos**, a ver, **¿me escuchan un segundo? ¿Para qué?** Para que a través de la acción **de ustedes** se sepa de qué se trata, ¿si?, **vamos a intentar** que con la simple presentación **de ustedes** no haya necesidad de contar la historia, **¿si?** Entonces, bueno, a esforzarse para que esto suceda (Tarea 1).	**Acomoden** el banco, **dale**, vamos. Bueno, **chicos**. Todos a sus lugares. Las que **van a ver** la (inaudible) salen en silencio y después entran. Bueno, listo, **¿estamos?** **¡Silencio! Basta, comiencen.** (Se dirige a uno de los alumnos que integran la representación) **¿Vos estás operando el tránsito?** **Chicos**, no hace falta leer, si ya conocen la historia. A ver, **chicos**, (inaudible) cuando se hablen **nómbrense**, hijo, madre, papá (inaudible). De nuevo, vamos, no se **entendió**. **Chicos**, con seriedad. A ver, además en una escena tan trágica no (inaudible). A ver, **vamos a hacer** un análisis. **Siéntense**. **Vamos a hacer** una crítica positiva en todo caso. **Siéntense** todos. A ver, primer aspecto, evidentemente los chicos **estaban** desorganizados. Esto para ponerles nota no va, porque si les **pongo** nota con esto. La dicción, **chicos**. **Hablaban** un poquito rápido y a lo mejor **hubiera** estado bueno que modulen un poquito mejor para que se entienda. Al auditorio, no hubo respeto con el silencio. El auditorio tiene que colaborar con silencio, escuchando respetuosamente lo que está representando el que está en el frente, si no el que está en el frente se siente tonto. Entonces ellos están charlando mientras ellos están en el centro (inaudible). **Guardá** el celular, **sentate** bien (Tarea 1).

TABLA XXV. Unidades lingüísticas de los tipos discursivos en las consignas ampliadas de la clase Nº 1.

En la clase 1, la enseñante entra en materia de forma directa a partir de una forma no declarativa (*¿*Están listos para pasar*?*) y construye un mundo discursivo conjunto al común. En esta clase se registran referencias exofóricas personales en la flexión verbal (*quiero, vamos, comiencen*) y temporales (formales verbales de presente del modo indicativo con valor de simultaneidad (*están*) y de pasado con valor de anterioridad (*hablaban*)). Por lo tanto, las instancias de agentividad están implicadas con los parámetros de la acción verbal en curso.

Algunos enunciados se inscriben en el tipo discursivo teórico, como cuando se caracteriza el comportamiento del auditorio (tiempo presente genérico, sin marcas exofóricas). Me detendré en ese aspecto más adelante.

Clase Nº 5 (3 año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Reformulación

1. **Chicos**, mientras las compañeras **arman** ahí el escenario, **me** eh… **yo** ya **les había dicho** la gente que tenia que hacer el recuperatorio, **¿no es cierto?**, la gente que **yo di** un listado de la gente que, **ustedes saben** que este trabajo era un trabajo de evaluación, los que no **tienen** aprobado este trabajo de evaluación, ya sea porque la exposición sea insuficiente, no **estuvo** bien, **faltó** material, etc., y **yo di** un dictado, esa gente **tiene** en el subsuelo **yo dejé** ya una fotocopia que es sobre todo este tema, sobre la historia del español, y este **van a tener** una evaluación sobre esa esa fotocopia, es decir, ese es el trabajo que **tienen** que hacer y eh y **tienen** pendiente también la novela, el cuento largo, que es un cuento largo de García Márquez, que también **está** la fotocopia en la biblioteca. El libro, hay un solo libro que **se compró** y que se lo utiliza para sacar fotocopias, pero no se lo pueden llevar.	El objetivo de este trabajo, como **yo les había dicho**, era un objetivo de evaluación integral, que en el último trimestre no **íbamos a hacer** evaluación escrita porque **les dije** que **vamos a hacer/utilizar** otro mecanismo de evaluación para poder integrar y que **ustedes puedan** demostrar un montón de habilidades que **puedan** llegar a tener para cerrar el año, entre las habilidades orales, escritas y habilidades intelectuales, **¿no?** Entonces en este trabajo **se ponía** en juego un trabajo intelectual de **ustedes**, de búsqueda de información, organización de la información, eh, presentación en tiempo y forma de esta información, la organización del equipo, el trabajo en equipo, la coordinación de actividades en equipo eh y finalmente **llegábamos** a una nota individual que era la nota en la que **ustedes hacían su** exposición oral *eh* en la que cada uno iba a desenvolverse lo mejor que pudiera, **les dije**, **traten** de esmerar**se** lo mejor que **puedan** porque es una nota individual, inclusive **les dije** la gente que necesite más nota, que no **haya tenido** un buen desempeño en el año, **trate** de poder decir más, de poder trabajar más, de tener más la palabra **acá** en el frente como para poder compensar un poco de eso. **¿Hasta acá estamos de acuerdo o estoy diciendo algo que no dije al principio? ¿Eh? Digo**, porque **yo** también **me puedo** olvidar. Hasta acá **estoy diciendo** algo que pautamos a principios de año, **¿no es cierto? ¿Eh?** Bien.

TABLA XXVI. Unidades lingüísticas de los tipos discursivos en las consignas ampliadas de la clase Nº 5.

En la clase 5, la ausencia de todo origen espacio-temporal muestra que las coordenadas generales del mundo discursivo no están distanciadas del mundo común de la interacción (Chicos, mientras las compañeras arman ahí el escenario, me *eh*… yo ya les había dicho la gente que tenia que hacer el recuperatorio, ¿no es cierto?).

Por otro lado, se trata de una exposición caracterizada por la implicación de los parámetros físicos de la acción verbal en curso en unidades deícticas que remiten al agente de la interacción (*yo, m*e), al interlocutor (*chicos, ustedes*) y al momento (*ahora*) y lugar (*acá*). Se registran los tiempos verbales de presente, pasado y la forma de futuro perifrástico ir + a + infinitivo que expresan la relación entre los acontecimientos verbalizados en el texto y el de la interacción (*digo, dije, van a tener*) con los valores de simultaneidad, anterioridad y posterioridad, respectivamente. Además, se introducen formas interrogativas (¿Hasta acá estamos de acuerdo o estoy diciendo algo que no dije al principio?) que configuran el tipo de discurso interactivo.

Clase Nº 7 (3 año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Reformulación

E: Les **recuerdo** los temas de los compañeros que **pasaron** la clase anterior, elegimos todos tres votos por persona, pueden votarse a sí mismos. A: ¿Puedo votarme a mí mismo? E: No, no **pueden** usar todos los votos para **su** propio discurso si no que uno lo **pueden** usar para **ustedes** y los demás para **sus** compañeros. A: ¿Cómo son los votos? E.: Los votos **son** a viva voz, cantado así y acá **quiero** ser sumamente clara, la votación **es** abierta porque **nosotros** no **tenemos** conflictos a quién **elegimos**, **estamos eligiendo** a alguien que **nos** va a representar. Es decir, no lo **elegimos** porque es mi amigo, es decir, por amiguismo, sino que **elegimos** porque me gusta el tema, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿si? su forma, su gesticulación, su tono de voz, es lo que a mí me convence. **Estamos dando** argumentación, quiere decir que ese discurso tiene que persuadir, es el que tiene más fuerza.	Atención, **necesito** que acompañen al compañero con un silencio absoluto para que no se distraiga, **¿estamos?** Cualquier cuestión puede distraerse, más vale **hacemos** silencio, **vemos** y **registramos** qué crítica constructiva hacer hacia en el final, entiendo que **ustedes van a estallar** en aplausos para todos así que le **hacemos** un aplauso así rapidito y le **podemos** dar la devolución así el compañero tome lo que le vamos ir diciendo cada uno, si alguien más, **yo voy a tratar** de a cada uno darle una devolución. Bien, bueno, **recuerden** que **ustedes tienen** ya todas las herramientas y el texto tiene que estar aprendido, los chicos además que vinieron **nos dieron** la clase acerca de todos y cada uno de los pasos que **teníamos** que dar así que **recordemos**, **respiramos** y **empezamos** cuando estamos listos. **Escuchamos** a la compañera, **hacemos** silencio y **escuchamos** a la compañera.

TABLA XXVII. Unidades lingüísticas de los tipos discursivos en las consignas ampliadas de la clase Nº 7.

En el segmento de consigna estricta de la clase 7, la inmediata entrada en materia (“Les recuerdo los temas de los compañeros que pasaron la clase anterior”), que carece de todo origen espacio-temporal, muestra que las coordenadas del mundo discursivo son conjuntas al mundo ordinario de la interacción.

A su vez, identifiqué unidades lingüísticas que remiten directamente al agente productor y al interlocutor como la deixis personal reflejada en los rasgos flexivos (*recuerdo, quiero, pueden, tenemos, elegimos, estamos*), los pronombres personales de primera y segunda persona (*nosotros*, *ustedes*) y las formas átonas (*nos*) con valor exofórico. Por otro lado, se registran adjetivos posesivos que designan al interlocutor (*su*, *sus*) y unidades que refieren al momento de la interacción verbal en forma de deícticos temporales (los valores temporales de simultaneidad en los verbos *recuerdo, pueden, quiero, tenemos, elegimos*; y de anterioridad en *pasaron*).

Predomina el presente del modo indicativo con valor deíctico de simultaneidad el cual expresa “la coincidencia de la situación designada con el momento del habla” (RAE, 2010: 436). Por ejemplo, *recuerdo*, *quiero* y *pueden,* aunque también relevé formas del pasado (*pasaron*). A su vez, la perífrasis verbal ‘estar más gerundio’ en el enunciado “estamos dando argumentación” da cuenta de la relación entre el momento de los acontecimientos verbalizados en el texto de la consigna y el momento de la interacción.

En la consigna inicial de esta clase algunos verbos conjugados en presente del modo indicativo presentan un valor genérico (*gusta, interesa, convence, tiene*), es decir, hacen referencia a propiedades o estados característicos de personas, cosas o situaciones cuya validez es independiente de las circunstancias específicas del acto de producción.

En la reformulación se relevaron las mismas marcas lingüísticas prototípicas del tipo de discurso interactivo que dan cuenta de un exponer 'implicado': pronombres personales con uso deíctico que designan a los participantes de la acción verbal en curso (el pronombre de primera persona del singular *yo* y plural *nosotros*, además de la forma átona *nos*) y la flexión verbal (*necesito*, *acompañen, hacemos, vemos, registramos, podemos, recuerden*, *escuchamos, hacemos*).

A su vez, la deixis temporal que organiza los acontecimientos en relación con el momento en que se habla se sustancia principalmente en los valores temporales expresados en el verbo con valor de presente (*necesito*, *acompañen, hacemos, vemos, registramos, podemos, recuerden*, *escuchamos, hacemos*), pasado (*vinieron*, *dieron*) y una forma del tiempo futuro (el futuro perifrástico formado por "*ir* + a + infinitivo") (*voy a tratar, van a estallar*) que aluden al tiempo de la interacción y cuya referencia se completa con los parámetros de la situación de acción que el receptor debe conocer. También se registra una frase no declarativa, la interrogativa (¿estamos?). Los hechos entonces no se presentan ellos mismos, sino que hay un grado de implicación con las instancias físicas de la acción verbal.

Como en la consigna estricta, se superpone un fragmento cuyas unidades lingüísticas marcan un discurso teórico sobre la memorización del texto argumentativo. Me detendré en ese aspecto más adelante.

Clase Nº 8 (1 año, ciclo básico)

Consigna estricta	Reformulación

Qué **les parece** si entre **todos podemos** conversar y dar también **nuestras** razones sobre, a **nosotros nos** vamos a exponer dos ideas, no sé si son tanto dos ideas porque **ustedes van a tener** que hacer, sino como si fueran dos temas sobre los cuales **ustedes van a decidir** cuál podemos conversar. Uno es sobre la televisión y el otro es sobre el uso del celular y el WhatsApp. A ver, **levanten** la mano, **vamos a votar.** Por favor (los alumnos comienzan a hablar todos juntos), por favor. **Levantamos** las manos, **¿quiénes quieren votar para que hagamos sobre la televisión?** (…) A ver, la televisión, uno, dos, tres, cuatro (cuenta los votos). **¿Los otros entonces hacemos sobre el celular?** **Vamos a hablar** de a uno por favor, porque si **me** largan así las cosas no **podemos** construir nada. ¿Está? Entonces, **hagámoslo** primero, **vamos a ver** qué cosas hay de positivo y qué cosas hay de negativo. Entonces **vamos a hacer** dos columnas, lo positivo y lo negativo. **¿Tomás, podés comportarte?** Bueno, **¿seguimos?** Bien, bueno, a ver, **vamos a hacer** argumentos positivos y argumentos negativos. **¿Quién arranca?** (Tarea 1).	**Nos** hacen dependientes, **¿eso qué sería algo positivo o negativo?** (…) **Dependemos** del celular. Bien, **¿en qué sentido dependemos del celular? (…)** **¿Podemos sacar una conclusión?** A ver, **Estanislao, ¿qué conclusión podríamos sacar?** Bueno, por favor, **chicos**, **¿qué conclusión de todo esto que estuvimos charlando? ¿Qué sería lo positivo, qué sería lo negativo? ¿Podemos hacer una conclusión? ¿Cómo?** Más fuerte (Tarea 1).

TABLA XXVIII. Unidades lingüísticas de los tipos discursivos en las consignas ampliadas de la clase Nº 8.

La enseñante entra en materia de forma directa (“Qué les parece si entre todos podemos conversar y dar también nuestras razones”) configurando un mundo discursivo conjunto al mundo común, sin referencia a un lugar-tiempo diferente.

Por otra parte, los parámetros de la acción verbal en curso se encuentran implicados en unidades lingüísticas de diverso tipo que refieren al agente productor enseñante en forma de pronombres personales (*yo*) y desinencias verbales (*puse*), al destinatario colectivo alumnos a través de pronombres personales de segunda persona (*ustedes*), vocativos (*chicos*) y formas verbales (*acuerdan*), como a ambos participantes de la acción verbal en las formas verbales conjugadas en la primera persona del plural (*necesitamos*).

Los deícticos temporales de presente, pasado y futuro se expresan en verbos en tiempo presente del modo indicativo (*hacemos*), y algunas ocurrencias de la forma de futuro perifrástico formado por ir + a + infinitivo (*van a comenzar*) y del pasado (*estuvimos*). También aparecen deícticos temporales con valor de presente (adverbio *ahora*) que remiten al tiempo de la interacción.

Clase Nº 14 (3 año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Reformulación

¿Se acuerdan que **les dije** que **hoy empezábamos** tema nuevo, que se llama argumentación (lo anota en el pizarrón)**?** Es un tema que **tenemos** que dar. **¿Se acuerdan** de qué se trataba, lo que **vamos a ver? Yo les voy a dictar** una frase. **Vamos a habla**r de una argumentación oral y cada uno da su opinión. El otro día **pensamos** temas que les interesan a **ustedes**. **Yo les dije** el libro impreso e internet (Tarea 1).	Se acuerdan que **les dije** que en el cuadernillo hay dos textos argumentativos pero **hoy** no **vamos a trabajar** el texto, **vamos a dar** argumentación pero oral. **Copien**, **abran** comillas "Los enemigos de los libros son principalmente los hombres". A partir de esto **vamos a debatir** entre internet y el libro. **Podemos debatir** entre el libro digital y el libro impreso. Para eso **necesitamos** ver desventajas y ventajas (Tarea 1).
Chicas y Tomás, **ahora tenemos que elaborar** la última definición, cuando **terminen** de copiar, **terminen** de copiar (les ordena), y **vamos a ir** a buscar la última definición, **¿estamos?** que es la definición de argumentación porque este era el tema, el tema es argumentación, más allá de que **les encantó** debatir y demás, el tema es argumentación así que **ahora vamos a elaborar**, **vamos a tratar** de sacar una definición ya que lo **hicieron** relativamente muy bien, una definición de argumentación. **¿Les parece?** (Tarea 2).	**Ahora vamos a elaborar** la definición de argumentación a partir de acá, la argumentación que **hicimos** es una argumentación oral, también hay textos argumentativos escritos, que también los **vamos a ver, chicos, escuchen,** y que a lo mejor los **han** leído, **voy a traer** también sí o sí para la clase, si **tenemos** tiempo, si no para la otra, unas cartas de lectores. **Ustedes** también las **pueden** buscar, si **quieren**, si **tienen** algún diario viejo no importa si el diario es viejo, siempre hay cartas de lectores, son textos argumentativos que los lectores escriben al diario hablando sobre algún tema, debatiendo sobre algún tema. Bueno, **vamos a terminar chicos** (anota en el pizarrón "Argumentación"). **Chicos, ¿qué es argumentar? Vamos.** (Tarea 2).

TABLA XXIX. Unidades lingüísticas de los tipos discursivos en las consignas ampliadas de la clase Nº 14.

En la clase 14, la enseñante entra en materia de forma directa (¿Se acuerdan que le dije que hoy empezábamos tema nuevo, que se llama argumentación (lo anota en el pizarrón)*?*) configurando un mundo discursivo conjunto al mundo común, sin referencia a un lugar-tiempo diferente.

Por otra parte, los parámetros de la acción verbal en curso se encuentran implicados en unidades lingüísticas de diverso tipo que refieren al agente productor enseñante en forma de pronombres personales (*yo*) y desinencias verbales (*dije*), al destinatario colectivo alumnos a través de pronombres personales de segunda persona (*ustedes*), vocativos (*chicos*) y formas verbales (*pueden*), como a ambos participantes de la acción verbal en las formas verbales conjugadas en la primera persona del plural (*necesitamos*).

Los deícticos temporales de presente, pasado y futuro se expresan en verbos en tiempo presente del modo indicativo (*parece*), y algunas ocurrencias de la forma de futuro perifrástico formado por ir + a + infinitivo (*vamos a trabajar, vamos a ver*) y del pasado (*dije*). También aparecen deícticos temporales con valor de presente (adverbio demostrativo *hoy*) que remiten al tiempo de la interacción. Es un segmento que se inscribe en el tipo de discurso interactivo con un único segmento de discurso teórico en el que se caracteriza el género carta de lectores. Me detendré en ese aspecto a continuación.

En las consignas ampliadas de tres de las cinco clases que indican de forma explícita la enseñanza de contenidos de oralidad identifiqué enunciados que se realizan en el tipo discursivo teórico cuando se introducen las nociones *auditorio* en la clase 1; *argumentación* en la clase 7 y *carta de lectores*, en la clase 14. También cuando se exponen nociones didácticas como "el texto tiene que estar aprendido" que refiere a la operación de *memorización* (clase 7).

El tipo teórico se identifica por los verbos en presente del modo indicativo que presentan un valor genérico (subrayados), es decir, hacen referencia a propiedades o estados característicos de personas o situaciones. Por otro lado, no se relevan unidades que remiten a los protagonistas de la interacción y al espacio-tiempo de la producción, así como tampoco ocurren formas no declarativas, pese a que los enunciados teóricos se insertan en el tipo interactivo que domina los segmentos de textos de las consignas ampliadas.

Ahora bien, en la clase 1 el desarrollo teórico que se expone refiere a la noción teórica "auditorio" que no se vincula de manera directa con el objeto de enseñanza "elementos paraverbales y no verbales". La indicación que señala la docente es estable, refiere al modo que el auditorio se debe comportar en un representación teatral:

> El auditorio tiene que colaborar con silencio, escuchando respetuosamente lo que está representando el que está en el frente (Clase Nº 1).

En la clase 14, la exposición teórica define el género textual carta de lectores, por lo tanto, no se vincula con el contenido "argumentación oral":

> …son textos argumentativos que los lectores escriben al diario hablando sobre algún tema, debatiendo sobre algún tema (cuando se caracteriza el género carta de lectores) (Clase Nº 14).

Por el contrario, en la clase 7, en los dos enunciados teóricos la docente caracteriza nociones que refieren al objeto de enseñanza de la clase. En el enunciado 7(a) enumera las propiedades que tiene que tener el texto argumentativo que se va a elegir para representar al curso en el Certamen de Oratoria, al que define como "el que tiene más fuerza" o el que "tiene que persuadir".

> …porque me gusta el tema, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿si? su forma, su gesticulación, su tono de voz, es lo que a mí me convence. **Estamos dando** argumentación, quiere decir que ese discurso tiene que persuadir, es el que tiene más fuerza (Clase Nº 7a).

En el enunciado 7 (b) se indica como propiedad estable que el texto que se a exponer "tiene que estar aprendido".

Como estos enunciados teóricos no se superponen sino que insertan en el tipo interactivo con una delimitación clara, los textos de las consignas de las clases 1, 7 y 14, como los de las clases 5 y 8, responden a la caracterización exacta de un 'discurso en situación'.

Esta configuración discursiva interactiva, propia de la clase como género textual (Riestra, 2008), se articula con la secuencia dialogal como prototipo dominante que organiza el contenido temático de la interacción docente-alumnos.

En el marco de la secuencia dialogal, los enunciados en los que las enseñantes indican las tareas que tienen que ejecutar los alumnos se organizan en una secuencia prescriptiva (Bronckart, 2004). Sin embargo, este prototipo secuencial, cuya finalidad es hacer actuar a los estudiantes de determinada manera, presenta la particularidad de que las instrucciones se expresan de forma indirecta o neutralizada debido a que se registran pocas ocurrencias de formas verbales directivas en el modo imperativo ("**acomoden** el banco", clase 1; "**Copien**, **abran** comillas", clase 14). En este sentido, conforman una secuencia prescriptiva no canónica o "diferente", en términos de Bronckart (2004).

Efectivamente, con excepción de la clase 1 que presenta una prescripción más directa, las tareas que deben realizar los estudiantes se indican a partir de una diversidad de modalidades que neutralizan la prescripción:

1) formas de futuro perifrástico ir + a + infinitivo que involucran al colectivo docente-alumnos: "**vamos a debatir** entre internet y el libro" (clase 14); "vamos a votar" (clase 8).
2) instrucciones formuladas mediante aserciones que asumen indirectamente un valor normativo "**Escuchamos** a la compañera, **hacemos** silencio y **escuchamos** a la compañera." (clase 7).
3) modalizaciones pragmáticas que expresan restricciones: "Es un tema que **tenemos** que dar" (clase 14) y "Para aprobar el tercer trimestre **tienen** que leer y estudiar la fotocopia que voy a dejar en fotocopiadora" (Clase 5).
4) implicación de los docentes en las tarea que indican a los alumnos a partir del uso de formas verbales en primera personal del plural que refieren al colectivo docente-grupo de alumnos: "Ahora **vamos** a elaborar la definición de argumentación a partir de acá" (clase 14).

Entre estas modalidades que indican de manera neutralizada lo que los estudiantes deben hacer, las más recurrente es la forma del futuro perifrástico ir+a+infinitivo, en las que los docentes se implican. De este modo, se minimiza aún más el acto directivo dirigido a los alumnos.

El prototipo secuencial prescriptivo se combina con otro tipo de secuencias textuales, así como con formas menores de planificación del orden del *exponer* (Bronckart, 2004). Por ejemplo, en la

consigna inicial de la clase 7, una vez indicada la tarea ("elegimos todos tres votos por persona, pueden votarse a sí mismos"), se registra el prototipo descriptivo que se realiza en dos de sus fases para orientar la operación de votar (fases de anclaje "los votos" y de aspectualización, "a viva voz, cantando así").

En relación con los segmentos inscriptos en el tipo de discurso teórico, se articulan principalmente con secuencias descriptivas o con esquematizaciones del contenido temático, es decir, con segmentos de textos que se denominan expositivos o informativos y cuya organización se realiza mediante definiciones, enumeraciones, enunciación de reglas, cadena causal (Bronckart, 2004).

Por ejemplo, en la clase 14, en el contexto de la prescripción para elaborar la definición de argumentación se registra una esquematización, forma menor de planificación del mundo del *exponer*, que se realiza a partir de la definición del género carta de lectores, como expuse previamente ("son textos argumentativos que los lectores escriben al diario hablando sobre algún tema, debatiendo sobre algún tema").

Por su parte, en la clase 7 se adopta la forma menor de planificación "cadena causal" para indicar las razones que deben guiar la selección de los representantes del curso en el Certamen de oratoria: "porque me gusta el tema, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien".

En síntesis, en las cinco clases que indican el abordaje específico de contenidos de oralidad, los segmentos de textos de la consigna estricta y su reformulación despliegan un tipo discursivo interactivo dominante, que se articula con el prototipo dialogal como secuencia englobante y con enunciados inscriptos en la secuencia prescriptiva no canónica y en formas menores de planificación; en consonancia con el género de texto clase en el que dichos segmentos se insertan.

De las cinco clases, solo tres incluyen en el encuadre de la tarea enunciados teóricos que definen y caracterizan los contenidos curriculares que se abordan, aunque específicos de oralidad solo se registran en las clases 1 y 7.

3.5. Síntesis de la enseñanza explícita de la oralidad

Las cinco clases que indican de forma explícita en las consignas estrictas la enseñanza de contenidos de oralidad configuran un enfoque diverso.

En la clase 1 el contenido "elementos paraverbales y no verbales" es un contenido secundario en el marco del contenido principal, "representación teatral", correspondientes ambos a la tarea 1 de la clase. Su abordaje técnico-de sentido común se configura desde un tipo discursivo interactivo

dominante y la ocurrencia de un enunciado teórico que no refiere directamente al objeto de enseñanza de oralidad. La docente no expresa motivos, intenciones ni capacidades de acción vinculadas con la enseñanza de los elementos paraverbales y no verbales. Por eso categorizo al contenido de oralidad de esta clase como objeto de enseñanza secundario.

La clase 5 se organiza en torno a la exposición oral de un grupo de alumnas y a la devolución de la enseñante de esa instancia del trabajo evaluativo sobre la historia del español. Desde una configuración discursiva interactiva sin enunciados teóricos, el abordaje de la exposición como instancia de presentación oral se realiza a partir del sentido común. La enseñante no se posiciona como actora responsable de esa tarea. Por eso, el contenido "exposición oral" es una instancia de presentación oral que forma parte de un mecanismo evaluativo que busca integrar "habilidades orales, escritas e intelectuales".

La clase 7 enseña la textualización oral argumentativa de manera específica desde un marco disciplinar técnico amplio. En el tipo interactivo que domina los segmentos de las consignas ampliadas se insertan dos enunciados inscriptos en el tipo discursivo teórico en los que se define y caracteriza el texto argumentativo. La enseñante expresa motivos (tres ocurrencias), intenciones (una ocurrencia) y capacidades (una ocurrencia) que ponen de relieve una programación didáctica explícita respecto del contenido de oralidad "textualización oral argumentativa".

La clase 8 instruye en la primera parte de la clase la tarea de conversar sobre argumentos positivos y negativos respecto del uso del celular. Esta tarea se delimita desde el marco de referencia del sentido común. En cambio, la segunda tarea de escritura de un texto argumentativo y su devolución por parte de la docente, se apoyan en la lingüística del texto como su fuente de préstamo principal. No se registran enunciados teóricos en la enunciación interactiva que configura las consignas ampliadas de esta clase. La enseñante expresa, de manera conjunta con los alumnos, la capacidad de conversar sobre el uso del celular y de extraer una conclusión de lo conversado. No obstante, esa capacidad se expresa como interrogante. En función de este análisis, considero que el contenido de oralidad ("texto argumentativo oral") no es el objeto de enseñanza principal de la clase sino una instancia de planificación del texto argumentativo escrito.

La clase 14 aborda la argumentación "pero oral" en función de ejemplificar en qué consiste argumentar y elaborar colectivamente el concepto de argumentación, que constituye la segunda tarea que se realiza. La primera tarea, es decir, la argumentación oral, se aborda desde el sentido común. El tipo discursivo dominante de los segmentos de las consignas ampliadas es el interactivo, que se combina con la secuencia prescriptiva no canónica y formas menores de planificación. El único enunciado teórico que se inserta en el discurso en situación no refiere al contenido específico

de oralidad. La docente se posiciona como responsable del abordaje de la argumentación oral en dos oraciones en las que expresa restricciones externas para actuar y una capacidad, compartida con los alumnos. No expresa intenciones por lo que no asume una dirección explícita del abordaje de la argumentación oral.

En síntesis, una clase de cinco desarrolla un contenido de oralidad como objeto de enseñanza principal de la clase: la textualización oral argumentativa (clase 7). Las clases 1, 5, 8 y 14 presentan un abordaje secundario de los contenidos de oralidad indicados en las consignas estrictas.

En cuanto a los géneros de textos orales institucionalizados, no se registra su enseñanza en las clases que indican explícitamente tareas vinculadas con contenidos de oralidad. La *exposición oral* en la clase 5 no se aborda según las prescripciones oficiales vigentes para la enseñanza de ese género oral institucionalizado, sino como actividad de presentación oral de un trabajo evaluativo sobre la historia del español, en la que los estudiantes tienen que desenvolverse "lo mejor que puedan". En las clases 7, 8 y 14 los contenidos de oralidad se referencian por su prototipo argumentativo, más allá de que algunas acciones de planificación, textualización y evaluación se corresponden con las regulaciones vigentes para enseñar los géneros orales *exposición oral* (clase 7) y *debate* (clases 8, 14). En la clase 1 la enseñanza de los elementos paraverbales y no verbales se inscribe en la actividad de representación teatral.

4. El abordaje implícito de la oralidad

En las nueve clases en las que identifiqué indicaciones de actividades de comprensión y producción oral en las reformulaciones de las consignas iniciales, sigo el mismo esquema de análisis que realicé respecto de las cinco clases en las que se instruyen de forma explícita en las consignas estrictas tareas asociadas a contenidos de oralidad.

Primero me interesa analizar qué contenidos se incluyen y si entre ellos se registran géneros orales institucionales. En segundo lugar, el relevamiento de las nociones utilizadas en esas clases, las cadenas isotópicas a ellas asociadas y sus marcos de referencia busca determinar el grado de especificidad técnica con que se abordan dichos contenidos. En tercer lugar, indago si los docentes verbalizan motivos, intenciones y capacidades de acción en el abordaje de los contenidos de oralidad implícitos. Por último, analizo si los docentes abordan esos contenidos de oralidad desde un razonamiento teórico, interactivo o combinan ambos.

4.1. Contenidos de oralidad implícitos

En este punto analizo las clases en las que identifiqué actividades que movilizan contenidos de oralidad de forma implícita en el contexto de verbalización de las consignas ampliadas. Para ello recuperé el análisis de la consigna estricta, la tarea y el objeto de enseñanza de la clase, así como la consigna de actividad de comprensión y producción oral y su contenido curricular asociado, como presento en la tabla XXX respecto de la clase Nº 2.

Clase Nº 2 (segundo año, ciclo básico)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad
Ayer se habían llevado una fotocopia, porque lo que vamos a hacer ahora y le vamos a mostrar a Paula, cómo resuelve un caso que no tiene solución hasta ahora porque hay que investigar. Tenemos que convertirnos nosotros en ese detective para poder investigar y saber quién es el asesino. Ayer yo les di, ¿dónde está la fotocopia y los personajes? Al frente, vamos al frente. A ver, yo tenía anotado quién era cada uno. ¿Quién era el que iba a presentar? (Nombra a los estudiantes que pasaron al frente). Bueno, escuchen, ellos ahora van a presentar el caso que ustedes no tienen. Una vez que terminan presentan el caso, todos en grupo van a tratar de resolver las actividades, les voy a dar después una fotocopia, las actividades que están debajo. Se las leo para que vayan teniendo una idea de lo que tienen que hacer. Un esquema del tren, van a ver que todo esto sucede en un tren fantasma, un esquema del tren, ubicar a los personajes que son ellos, son 8 personajes, 9 con el que es asesinado. Después buscar dentro de los personajes quién es el asesino. Tienen que narrar, desde el punto de vista del homicida, por qué cometió el crimen. Acá no se sabe nada, solamente sabemos quiénes eran los invitados y lo que pasó.	Escuchar la presentación frente al curso de un caso policial por parte de un grupo de alumnos y resolverlo, como detectives, a partir de cuatro consignas que se responden por escrito	Relato policial	¿Terminaron? Faltan 10 minutos así que vamos a leer algunas de las historias (…) Empezamos, ¿quién lee? Como corresponde, con pausas, vamos, escuchen.	Elementos paraverbales de la comunicación oral

TABLA XXX. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 2.

En las actividades de comprensión y producción oral que identifiqué en las consignas ampliadas, los contenidos específicos de oralidad circulan como contenidos implícitos que no se vinculan de modo directo con la tarea indicada en la consigna inicial.

Por ejemplo, en la clase 2, la docente indica en la consigna estricta la tarea de resolución de un caso policial. Un grupo de alumnos presenta un caso policial en el frente del salón y el resto de los estudiantes oficia como detectives para descubrir quién es el asesino. Para ello tienen que realizar cuatro actividades por escrito que la docente entrega en una fotocopia.

En el contexto de la consigna ampliada, se instruye como actividad la lectura en voz alta de la narración que escribieron como parte de la consigna inicial ("Tienen que narrar, desde el punto de vista del homicida, por qué cometió el crimen"). La instrucción de lectura en voz alta menciona un elemento paraverbal, las pausas, en función de que los estudiantes lean "como corresponde" ("Empezamos, ¿quién lee? Como corresponde, con pausas, vamos, escuchen"). No obstante, la docente no recupera esta indicación en la devolución de las lecturas de los alumnos.

De este modo, el contenido "elementos paraverbales de la comunicación oral" no se aborda como contenido explícito, sino implícito de oralidad, es decir, como contenido que "aunque no se especifique, se entiende incluido en algo que se expresa o se hace" (Moliner, 2016: 1398). En esta clase, los elementos paraverbales se incluyen desde la praxis en la actividad de resolución de una consigna escrita, cuya respuesta se lee en voz alta.

A su vez, la lectura en voz alta "con pausas" no se vincula con la tarea indicada en la consigna estricta ni con el objeto de enseñanza "relato policial". El mismo comentario podría hacerse respecto de la lectura de otro texto. De este modo, el contenido "elementos paraverbales" se asocia con la actividad de lectura en voz alta en sí. Como se hace referencia a elementos específicos de una comunicación oral, me referiré a esas actividades com oralización de un texto escrito, es decir, como lectura en voz alta que considera elementos paraverbales y no verbales.

Clase Nº 6 (primer año, ciclo básico)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad

1 y 2. Bueno, nos vamos sentando, por favor. Tengo muchas cosas que decir hoy. Pablo, ¿me escuchás? Bueno, en primer lugar, recuerden que el próximo viernes vamos a hacer un trabajito práctico sobre verbos, muy sencillo, a ver, esta clase quiero retomar el tema del texto expositivo y en todo caso el lunes hacemos un repaso general de verbos porque tenemos que organizar la jornada del 20/11 del Departamento. Adelante Javi (dos tareas).	1.Organizar la jornada escolar del 20/11 del Departamento de Lengua y Literatura 2.Retomar el tema del texto expositivo	El texto expositivo	Pero bueno, también podrían traer ustedes preguntas, traer inquietudes al respecto ¿eh? Muy bien, algunas palabras importantes que, por ejemplo, fui marcando cuando leía este texto. Por ejemplo, qué significa, según lo que dice la autora, en la segunda oración, que "nuestra relación con los alimentos supera la mera necesidad biológica". ¿Qué significa? A ver, levanten la mano, por favor. Sí, Vale.	Planificación textual (elaboración de preguntas) Explicación oral

TABLA XXXI. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 6.

En la clase 6, la tarea 1 consiste en organizar la Jornada escolar del 20/11. En su desarrollo el docente propone que se realicen entrevistas a escritores de la ciudad y les indica a los alumnos que pueden llevar preguntas. Sin embargo, la planificación del género *entrevista*, concretamente el diseño de un cuestionario, no es un contenido de enseñanza explícito. Su abordaje implícito, por otro lado, se limita a ese único enunciado.

En el contexto de la segunda tarea de la clase, la lectura y análisis de un artículo de divulgación, el enseñante formula algunas preguntas que desencadenan enunciados explicativos por parte de los alumnos, que el docente luego comenta y evalúa (destacados en negrita):

> E. Muy bien, algunas palabras importantes que, por ejemplo, fui marcando cuando leía este texto. Por ejemplo, **qué significa**, según lo que dice la autora, en la segunda oración, **que "nuestra relación con los alimentos supera la mera necesidad biológica"**. ¿**Qué significa**? A ver, levanten la mano, por favor. Si, Vale".
> A.: Yo creo que se refiere a que, a ver, nosotros nos alimentamos para sobrevivir, pero ese acto de alimentarnos para sobrevivir, a lo largo de la historia de la humanidad se lo ha llevado a otro punto, a otro ángulo de verlo, en el que no comemos solamente para sobrevivir, comemos por gusto, como emblema, por ejemplo, hay festivales dedicados especialmente a esto, por ejemplo las feria de las colectividades son todas comidas de distintas partes del mundo que las caracterizan. Lo que yo interpreto es que es interesante ver cómo de algo que es necesario e indispensable para la vida, lo llevamos a algo que a lo mejor no es tan indispensable, yo puedo sobrevivir con un plato de arroz, pero yo puedo elegir comer caviar.

E.: **Perfecto, muy bien, Valen. Excelente exposición** (Clase Nº 6).

En la valoración del enunciado oral de la alumna, el docente no recupera el repaso teórico sobre el texto expositivo, que es el contenido de enseñanza explicito de la clase, que hizo antes de comenzar la lectura del artículo (destacado en negrita):

> A ver, **estamos trabajando el texto expositivo**. Nos quedamos únicamente en la parte teórica, shh. Joaquín, ¿te podés sentar por favor? Quiara. En primer lugar, **habíamos dicho que un texto expositivo tiene la intencionalidad informativa, fundamentalmente porque da o intenta dar a conocer un tema, a divulgar un tema que suele ser de interés general** o por lo general, por ejemplo, muchos diarios hoy uno puede encontrar temas alusivos a lo que se llamaría divulgación científica, lo que tenga que ver un poquito con las redes sociales. Shh, Santiago, pará un poquito. Escuchá, ¿puede ser? Celeste, date vuelta, Cele, que la espalda apoye el respaldar de la silla, gracias. Y además, **habíamos charlado que, a ver, no podemos hablar de tipos de textos de forma pura entre comillas porque a ver, detrás de un texto expositivo también podemos encontrar alguna opinión, es decir, todo expositor de cierta manera, directa o indirectamente, manifiesta su subjetividad**, ¿no? y filtra lo que podríamos llamar argumentación, es decir, intenta convencer o que tomemos cierta postura que desarrolla en ese texto, ¿no? Por eso, les traje un texto, creo que está bueno.

De hecho, el enseñante valora la explicación de la estudiante acerca de qué significa que la relación de los seres humanos "con los alimentos supera la mera necesidad biológica" indicando únicamente "excelente exposición". En cambio, los aspectos teóricos del texto expositivo sí se recuperan para analizar el texto escrito que el docente eligió como material de trabajo de esa clase.

Ninguno de los dos contenidos de oralidad identificados se aborda como contenido explícito.

Clase Nº 9 (tercer año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad
1 y 2. Bueno, saquen los apuntes, no hoja nueva, porque quiero que terminemos con el tema de literatura, ver qué pasaba con los apuntes que tomaron, si los entienden, si les faltan datos. Eso es lo que íbamos a hacer hoy, se acuerdan. Nosotros estuvimos dando algunas características de la literatura y ellos empezaron a tomar nota (le explica a la observadora). Entonces, hoy vamos a cerrar, a ver qué apuntes tenían ellos en la carpeta, a ver si coinciden todos y entienden lo que dicen, y después vamos a trabajar con un cuento. Bueno, ¿quién empieza? ¿Qué es lo primero que tienen ahí?	1. Analizar los apuntes de clase sobre las características de la literatura. 2. Leer un cuento.	Toma de apuntes Características de la literatura El cuento "Sustantivo abstracto"	¿Y cómo lo habíamos llamado a esto? ¿Lo del lenguaje? ¿Cuál era la función que habíamos hablado ayer?	Comprensión oral de exposiciones didácticas y toma de notas

TABLA XXXII. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 9.

Como expuse anteriormente, en la clase 9 se definen dos tareas en la consigna estricta. La tarea 1 es el análisis de los apuntes de clase de los alumnos y la tarea 2, que se realiza en un segundo momento, consiste en la lectura de un cuento.

Del desarrollo de la primera tarea se infiere como contenido implícito de oralidad la comprensión oral de exposiciones didácticas para la toma de apuntes debido a que la enseñante busca comprobar mediante preguntas que los alumnos hayan tomado correctamente notas en sus carpetas de la exposición didáctica que ella realizó en una clase anterior sobre las características de la literatura: "¿Y cómo lo habíamos llamado a esto? ¿Lo del lenguaje? ¿Cuál era la función que habíamos hablado ayer?".

La docente refiere en reiteradas ocasiones a lo que se *dijo*, se *habló*, al modo en que se *dijo* algo, pero sin delimitar como contenido de enseñanza la comprensión de la exposición didáctica oral que ella realizó, que se articula directamente con el contenido de enseñanza de la clase, que es la toma de apuntes. Por eso les pide que lean en voz alta sus apuntes ("Vos fijate si tenés… ¿Qué tenés? Agustín, ¿qué es lo primero que tenés anotado?"). De este modo, el objeto de enseñanza delimitado en la consigna estricta son los apuntes de clase, la comprensión oral, en cambio, circula como contenido implícito en la clase 9.

Llama la atención que la toma de apuntes que se busca comprobar en la clase observada se referencia en plural como "lo que habíamos llamado", sin diferenciar la instancia de exposición oral a su cargo, de la comprensión oral de los alumnos, que deriva en la escritura de los apuntes de clase.

Clase Nº 10 (tercer año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad

E: Muy bien, vamos a hablar del trabajo, ¿si? Vamos a charlar del trabajo, ¿quieren sacar el trabajo? Muy bien. Primero la vamos a presentar a la Profe que está ahí sentadita, se llama Paula. A (varios): Hola E: Ellos ya sabían que vos venías así que se están portando muy bien, por lo menos estos cinco primeros minutos. Muy bien, le vamos a contar a Paula qué estuvimos haciendo. ¿Alguien le quiere contar? Leímos. A1: Leímos el cuento "La Metamorfosis". A2: Novela A1: Bueno, la novela, la obra "La Metamorfosis" y la profesora nos dio las consignas para querer hacer el trabajo práctico. E: Y ahora, ¿qué estamos haciendo? A2: ¿Cómo que estamos haciendo? Una ronda. E: ¿En la ronda qué vamos a hacer? A2: Para hablar de la novela. A3: Presentar cada uno su trabajo. Se trataba de un joven que se transformó en escarabajo. A4: Y ahí llegó. E: Al final de la hora me lo dan y me lo llevo. Así que ahora míralo si no te acordás. Bueno, a ver, primera pregunta que yo voy a hacer: ¿les gustó?	Hablar del trabajo sobre "La metamorfosis"	La novela "La metamorfosis"	¿Les gustó? Van a argumentar por qué sí, por qué no, por qué más o menos.	Argumentación oral

TABLA XXXIII. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 10.

En la clase 10, la enseñante inicia la interacción especificando que van a hablar del trabajo escrito que los alumnos entregan esa día sobre la novela "La metamorfosis". Los estudiantes respondieron de tarea un cuestionario sobre dicha novela y en la clase, ubicados en ronda, hablan de ese trabajo. La primera pregunta de la docente (si les gustó o no) se indica al final de la consigna estricta (destacado en negrita):

> E: Muy bien, vamos a hablar del trabajo, ¿si? Vamos a charlar del trabajo, ¿quieren sacar el trabajo? Muy bien. Primero la vamos a presentar a la Profe que está ahí sentadita, se llama Paula.
> A (varios): Hola
> E: Ellos ya sabían que vos venías así que se están portando muy bien, por lo menos estos cinco primeros minutos. Muy bien, le vamos a contar a Paula qué estuvimos haciendo. ¿Alguien le quiere contar? Leímos.

A1: Leímos el cuento “La Metamorfosis”.
A2: Novela
A1: Bueno, la novela, la obra “La Metamorfosis” y la profesora nos dio las consignas para querer hacer el trabajo práctico.
E: Y ahora, ¿qué estamos haciendo?
A2: ¿Cómo que estamos haciendo? Una ronda.
1095
E: ¿En la ronda qué vamos a hacer?
A2: Para hablar de la novela.
A3: Presentar cada uno su trabajo. Se trataba de un joven que se transformó en escarabajo.
A4: Y ahí llegó.
E: Al final de la hora me lo dan y me lo llevo. Así que ahora míralo si no te acordás. Bueno, a ver, **primera pregunta que yo voy a hacer: ¿les gustó?** (Clase Nº 10).

En la reformulación de esa consigna inicial, la enseñante aclara que quiere que argumenten si les gustó o no: “¿Les gustó? Van a argumentar por qué sí, por qué no, por qué más o menos”. En su devolución de las intervenciones de los alumnos comenta solo su contenido. No valora la argumentación oral, sino lo que les gustó o no de la obra literaria (destacado en negrita).

E: **Van a argumentar por qué sí, por qué no, por qué más o menos**.
A1: Me pareció como que era un ruedo bárbaro que parecía que iba a terminar en una cosa y terminó en otra. Y aparte se nota que es un cuento viejo porque tiene muchas palabras que no entiendo.
E: Ah, **el tema del lenguaje, el tema del lenguaje, muy bien**.
E: Ah, el tema del lenguaje, el tema del lenguaje, muy bien.
A5: Lo mismo me pasó a mí.
A4: Mucha discriminación hacia él.
A6: De una, porque era bicho.
E: **Ahora vamos a hablar sobre el tema** (Clase Nº 10).

Por otro lado, como se observa en el fragmento que cité arriba, la instrucción para que argumenten, que no forma parte del cuestionario del trabajo escrito, es rápidamente abandonada para indagar otros tópicos (destacado en negrita).

Clase Nº 11 (tercer año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad
Anotar en la carpeta el tema de la clase (“El cuento fantástico”). Sí, hoy todos van a leer. Van a poner “El cuento fantástico” (Tarea 1).	Anotar en la carpeta el tema de la clase (“El cuento fantástico”) y leerlo (todos)	El cuento fantástico	Van a prestar atención porque después van a hacer un trabajo sobre eso (…) Pueden ir escuchando, anotar personajes, lugares.	Comprensión oral de un texto escrito oralizado y toma de notas

TABLA XXXIV. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 11.

En la clase 11, la primera consigna de tarea instruye que los estudiantes anoten en la carpeta el tema de la clase formulado como título (el cuento fantástico) y anticipa la actividad de lectura del cuento "El enanito en el azulejo", en la que todos van a participar.

En la reformulación de la consigna inicial, la docente indica que deben prestar atención porque después de la lectura van a hacer un trabajo sobre el cuento y les recomienda que tomen notas sobre los personajes y los lugares del cuento: "Van a prestar atención porque después van a hacer un trabajo sobre eso (…) Pueden ir escuchando, anotar personajes, lugares". Cabe destacar que los alumnos no disponen del cuento de forma individual sino que escuchan la lectura del compañero.

Durante la lectura, la enseñante los va llamando por su nombre y apellido, si un alumno no quiere leer en voz alta lo califica con un aplazo, aunque en función de que los estudiantes lean o no y no por el modo en que lo hacen: "Un uno, hay que levantar la nota". Además, da indicaciones sobre la postura corporal ("sentate bien"), interviene para que hagan silencio y en algunos momentos corrige la pronunciación de los alumnos, aunque no lo hace en todos los casos.

De esta manera, la escucha y comprensión ("prestar atención") para la toma de notas durante la oralización de un cuento fantástico; así como las correcciones e indicaciones que la docente realiza durante la actividad de lectura en voz alta, movilizan contenidos de oralidad que circulan de forma implícita en la clase 11.

Clase Nº 12 (segundo año, ciclo básico)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad
Conocer también la visión de ustedes, la opinión, la crítica me sirve para poder pensar en los trabajos a realizar en los próximos años, ¿no? Entonces, por un lado, para empezar a escucharlos, ¿si? Quisiera que ustedes vayan levantando la mano civilizadamente, ¿si? Me vayan contando sobre la experiencia de cómo vivieron el día viernes, primero desde el aula ¿si? Primero desde lo que armamos acá con los limerick y demás. Se ve que te intimida. Dale, abrí (Tarea 1).	Contar la experiencia vivida en la maratón de lectura.	La forma poética limerick	¿Y cómo lo explicabas? A ver, yo estoy entrando al salón, yo entro al salón y vos me explicás, a ver.	Explicación oral

TABLA XXXV. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 12.

En la clase 12, la docente explicita al comienzo su interés por conocer la perspectiva de los estudiantes sobre la maratón de lectura realizada en la escuela, en la que el curso participó con una actividad que giraba en torno a la forma poética limerick. Formula como consigna inicial que levanten la mano para que le cuenten cómo vivieron la experiencia.

En el marco de la consigna ampliada, la docente propone preguntas para que los estudiantes se expresen acerca de la organización grupal, el modo en que se desarrolló la actividad, las dificultades que surgieron en la interacción con el público que asistió a la maratón, entre otros tópicos.

En el segmento de texto de la clase que cito más abajo, la enseñante les indica a los estudiantes que expliquen oralmente la actividad, del mismo modo que lo hicieron en la maratón de lectura de la que participaron: "¿Y cómo lo explicabas? A ver, yo estoy entrando al salón, yo entro al salón y vos me explicás, a ver". Este interrogante no surge por propia iniciativa sino porque una estudiante expresa que era difícil explicar la actividad que habían programado.

Durante la exposición de los enunciados explicativos de los alumnos, la docente los interrumpe para formular preguntas como si fuese el público de la actividad propuesta en dicha maratón. En ese marco deja en evidencia que la explicación que los alumnos realizaron no es precisa. Evalúa la interacción oral de los estudiantes con su público y la explicación sobre la forma poética limerick (destacado en negrita):

> A1: Por ahí era complicado de explicar encima.
> E:**¿Y cómo lo explicabas? A ver, yo estoy entrando al salón, yo entro al salón y vos me explicás, a ver.**
> A9: Que el Limerick es una forma poética
> E: **No, no qué es el Limerick, yo entro "Hola, ¿qué hacen ustedes acá?"**.
> A9: Trabajamos con el Limerick y el Limerick es una forma poética que está compuesto por cinco verbo
> E: ¿Cinco verbos? No entiendo.
> A9: Cinco versos, que tiene un esquema estricto que es que los dos primeros versos tienen que rimar entre sí, los dos segundos versos tienen que rimar entre sí pero distintos a los dos primeros y que el último tiene que rimar igual a los dos primeros.
> E: Ah, ¿lo tengo escrito en algún lado como para verlo?
> A9: Cuando ya había más de uno le dábamos ejemplos con las que estaban escritas.
> E: **¿Invento libre?**
> A9: No, y después tenés las palabras
> E: ¿Qué palabras tengo?
> A9: Tenés 10 frascos y tenés que sacar una palabra de cada frasco.
> A10: Cinco en total.
> A9: Hay 10 frascos y de esos 10 frascos son distintas categorías. Vos tenés que agarrar 5 palabras de la categoría que quieras y poder armar el Limerick.
> E: Bueno, ¿puedo agarrar todo de palabras olorosas?
> A9: No.
> A10: Sí, se podría
> E: Pero dijiste de la categoría que quiera, que tenía que agarrar 5 palabras.
> A9: Bueno, yo dije que no se podía, porque pensé que no se podía.
> E: No, no se podía, por eso te pregunto porque desconozco.
> A10: Si se podía, para mí sí.
> A11: Pero si la profe está diciendo que no se podía.
> E: **Si me atendía Camila se podía y si me atendía**
> A10: Claro, yo le hubiera dicho que sí (Clase Nº 12).

De este modo, pese a que la explicación oral no constituye el objeto de enseñanza indicado en la consigna estricta, la enseñante dedica una parte de la clase a valorar las producciones orales de los alumnos. Ante las dificultades que observa en la explicación de la actividad propuesta sobre la forma poética limerick considera que podrían haber preparado más la presentación oral (destacado en negrita):

> E: Bueno, fíjate que podés explicarlo un montón de veces, todavía ahora me lo estás explicando y hay algunas cosas que quedan flojitas.
> A9: A mí me entendieron bastante.
> E: Por ahí, bueno, pero **por ahí podríamos haber reforzado un poco la presentación oral y demás de lo que preparamos** (Clase Nº 12).

En esa observación de la docente, queda claro que el contenido que se percibe como poco planificado tiene que ver con lo que denomina "presentación oral".

Clase Nº 13 (primer año, ciclo básico)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad
Bueno, les traje un texto para trabajar hoy pero no me van a alcanzar para todos, van a tener que trabajar de a dos (Tarea 2).	Trabajar con un texto de a dos (Tarea 2).	El texto explicativo	Bueno, ¿alguien se anima a explicar de qué se trata el texto?	Explicación oral

TABLA XXXVI. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 13.

La clase 13 se organiza en tres tareas. En la consigna estricta de la segunda tarea la enseñaste anuncia que trajo un texto, que es del campo de la informática y trata sobre el cyber bullying. En la ampliación de la consigna inicial orienta la lectura en voz alta de dicho texto y su análisis centrado en el tema del que trata, su prototipo explicativo y los ejemplos que introduce.

En ese marco pregunta si alguien se anima a explicar de qué se trata el texto. El planteo del interrogante deriva en el tratamiento de una situación personal del curso, por lo tanto, es abandonado antes de que los alumnos respondan.

Clase Nº 15 (tercer año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad

E: Vamos a leer rápidamente, vamos a leer otro texto, este después lo vamos a terminar. Vamos a leer “Frente de tormenta” de Vicente Batista y necesito, bueno, vamos a hacer así. Va a actuar el señor A1: Yo E: Y la señorita. No, no, usted va a ser el narrador. Nosotros, Paula, para que sea más interactivo, los cuentos los leemos como si fueran obras de teatro como para que interactúen. Bueno, así que Magalí va a hacer obviamente de la señorita y el señor Viterola el del señor.	Leer el cuento “Frente de tormenta” como si fuera una obra de teatro.	Cuento “Frente de tormenta”	¿Qué explica Poe en “La carta robada”?	Explicación oral

TABLA XXXVII. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 15.

La clase 15 se organiza en torno a una tarea, la lectura en voz alta de forma grupal del cuento “Frente de tormenta” de Vicente Batista. Antes de comenzar la lectura, la docente especifica que para que el trabajo sea más interactivo la lectura se realizará como si fuera una obra de teatro.

En la reformulación de la consigna estricta, la enseñante interrumpe la lectura en voz alta llevada a cabo por tres alumnos (un narrador y dos personajes) para orientar la comprensión de la obra literaria respecto de la historia que se narra, la relación entre los personajes, la inscripción del cuento en el género policial, la relación de intertextualidad entre parte de la trama de la historia y “La carta robada” de Edgar Allan Poe.

En esa dinámica de lectura, interrupción, pregunta de la docente y respuesta de los estudiantes, la enseñante formula el interrogante que demanda un enunciado explicativo oral por parte de los alumnos: “¿Qué explica Poe en “La carta robada”?”. El interrogante de la docente permite indagar la relación de intertextualidad entre el cuento que leen y la obra de Poe.

E: ¿**Qué explica Poe en “La carta robada”**?
A4: Siempre lo más visible es lo que espera la gente.
E: Tal cual y ¿**por qué “La carta robada” se llama así**? Alguien que no sea Gas
A6: Porque hay una carta robada.
E: Bueno, pero ¿qué pasó con esa carta robada? ¿Cuál era
A4: *Ah*, arriba de la mesa estaba.
E: Bueno, justamente, ¿por qué? ¿**Qué relación habría entre esto que está diciendo Juan a Julia con respecto a esa carta**?
A12: (inaudible)
E: Claro, ¿se acuerdan que nosotros habíamos hablado de qué cosas que nos pasan o a ustedes en su casa?
A4: *Ah*, sí, que, por ejemplo, buscás algo por todos lados y después lo tenía acá en la oreja.
E: ¿Y qué dice mamá o la abuela o la tía? “¿Estás seguro, estás segura?” ¿Y vienen y qué pasa?
A4: Lo encuentran rapidísimo.
E: Tal cual, lo encuentran ahí porque uno no evalúa. Bueno, ¿seguimos?

La explicación oral sobre esa relación intertextual se vincula de manera más directa con el objeto de enseñanza de la clase debido a que propicia la comprobación, por parte de la docente, de la comprensión de la obra literaria que se está leyendo en voz alta. No obstante, la explicación oral no es un contenido de enseñanza explícito.

Clase Nº 16 (tercer año, ciclo orientado)

Consigna estricta	Tarea	Objeto de enseñanza	Consigna de actividad oral	Contenido de oralidad
1. E.: Tenían que leer unos capítulos en casa. ¿Cuáles eran? A.: 19 y 20. E.. ¿Y hasta ahora les viene gustando? A.: Sí. E.: ¿Quién puede empezar a contar, renarrar lo que leyeron? Dale. A.: Joseph le manda un mensaje a la hermana contándole lo que había pasado. E.: ¿Le manda un mensaje? A.: Una carta. E.: Una carta. Le manda una carta, pensemos, principios del siglo XX, ¿cómo sería esa carta? De papel, y nosotros nos damos cuenta de que es una carta porque hay un cambio en la letra, está toda en cursiva. Hace, de alguna manera, esta carta, además de tratarse de la primera comunicación que tiene directa Joseph con la hermana, también de alguna manera nos sirve a nosotros como una especie de ayudamemoria de lo que pasa en la historia. ¿Por qué es la primera vez que Joseph le escribe directamente a la hermana? (Un alumno le responde, inaudible) (…) 2. Bien, me parece que eso es todo respecto de estos dos capítulos. Bueno, ¿quién quiere seguir? ¿quién sigue? Dale (le indica a un alumno).	Renarrar los dos capítulos leídos de tarea (Tarea 1). Leer los capítulos de la novela que faltan (Tarea 2).	Novela	Bueno, y en el 20, ¿qué sucede? (Tarea 1). Como siempre, un poquito más alto. Shhh. (…) Trata de ponerte más derecha, hacia adelante como les digo siempre (…) Igual, muy bien como hiciste las entonaciones, parece bien diálogo oral (Tarea 2).	Renarración oral Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral

TABLA XXXVIII. Consignas y contenidos de oralidad implícitos de la clase 16.

La clase 16 presenta dos momentos, la primera consigna estricta es una instrucción para que los alumnos renarren de forma oral los dos capítulos leídos de tarea. La enseñante organiza esa primera tarea mediante preguntas concretas a los alumnos y comentarios que amplían sus respuestas. En la reformulación de la consigna pregunta por lo que "sucede" específicamente en el capítulo 20 (destacado en negrita). De ese modo, refuerza la tarea de renarración oral que indicó al comienzo de la clase, mediante la que comprueba la lectura y comprensión de los capítulos leídos entre clases:

> E.: ¿Sabemos qué le dice Francisco, la historia que contaba? Y aparentemente nunca lo sabrá. **Bueno, y en el 20, ¿qué sucede?**
> A.: Van a visitar….y después, primero la…..y después la interrogaban entre todos….
> E.: Misteriosamente aparece el… Pero bueno, este es un hecho importantísimo en la historia porque nos está evidentemente nos está dando la pista de que hay alguien que quiere que se sepa la verdad. También es un capítulo importante porque el juez hace como un relevamiento de los sospechosos. Hasta ahora ¿quiénes son los sospechosos?
> A.: Elisa.
> E.: Elisa. ¿Y por qué es sospechosa?
> A.: Porque está mucho tiempo con María (Clase Nº 16).

La segunda tarea indica la lectura en voz alta de los capítulos restantes de la novela ("¿quién quiere seguir? ¿quién sigue?"). En esa parte de la clase la docente asigna la responsabilidad de la lectura, direcciona la interpretación de lo leído mediante preguntas sobre los personajes, la historia, el significado de ciertas palabras que figuran en la novela.

En algunas ocasiones corrige la lectura en voz alta e indica el modo en que se debe leer:

> Como siempre, un poquito más alto. Shhh. (…) Trata de ponerte más derecha, hacia adelante como les digo siempre (…) Igual, muy bien como hiciste las entonaciones, parece bien diálogo oral (Clase Nº 16).

En sus comentarios la docente se refiere al volumen de la voz ("un poquito más alto"), a la postura corporal durante la lectura y al tono de voz, elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral que parecen formar parte de la rutina de lectura en voz alta: "como les digo siempre".

Como síntesis del análisis que realicé de los contenidos implícitos de oralidad, agrupo en la tabla XXXIII las actividades de comprensión y producción oral y oralización de un texto escrito que se indican en las consignas ampliadas, según su ocurrencia en las nueve clases delimitadas.

Nº de clase	Actividades de comprensión y producción oral y de oralización de un texto escrito
6, 12, 13, 15	Explicar el tema del texto o alguna idea de forma oral
10	Argumentar oralmente sobre una obra literaria (novela)
16	Renarrar de forma oral obras literarias (novelas)
6	Planificar de un cuestionario de preguntas

9 11	Comprensión oral para la toma apuntes de textos orales (exposición didáctica) Comprensión oral para la toma de apuntes de textos escritos oralizados
2, 11, 16	Oralización de textos literarios y no literarios

TABLA XXXIX. Actividades de comprensión y producción oral y oralización de un texto escrito por clase observada.

Como se observa en el detalle de la tabla XXXIII, no se abordan como contenidos implícitos de oralidad géneros de textos orales institucionalizados. Los textos se especifican por su prototipo secuencial (argumentativo, explicativo, narrativo) o por su género escrito (cuento, capítulo de novela). Únicamente en la clase 6 se indica como posibilidad futura el diseño de un cuestionario para entrevistar a escritores que van a participar como invitados en una jornada escolar.

4.2. El grado de abordaje técnico de los contenidos de oralidad implícitos

La mayor parte de los segmentos de textos de las consignas ampliadas en los que se indican actividades de comprensión oral, producción oral y oralización de un texto escrito no conforman series isotópicas (siete de nueve clases) debido a que dichas consignas se formulan en un único enunciado que no se reformula ni amplía.

Por otro lado, en la mayoría de las indicaciones, la noción teórica se infiere de los verbos dinámicos que organizan la consigna de tarea (*argumentar, explicar*), de complementos adjuntos que indican el modo en que se debe realizar la actividad (“con pausas”) o de los interrogantes que especifican la tarea que los alumnos deben efectuar (“¿qué significa?”, clase 6; ¿qué sucede?, clase 16).

En la clase 2 se instruye que la lectura en voz alta de narraciones escritas por los alumnos debe ser “con pausas”. La noción teórica *pausa*, elemento paraverbal de la comunicación oral, se reduce a un aspecto normativo cuya referencia es el sentido común (“como corresponde”).

En la clase 6 la elaboración de un cuestionario o planificación del género oral entrevista se formula como “traer preguntas”: “Pero bueno, también podrían traer ustedes preguntas, traer inquietudes al respecto ¿eh?”. Su marco de referencia es el sentido común.

La pregunta ¿qué significa? una de las ideas expresadas en el artículo de divulgación que se lee en voz alta en la clase 6 es contextualizada por el enseñante a partir de nociones teóricas (destacadas en negrita):

> Muy bien, algunas **palabras** importantes que, por ejemplo, fui marcando cuando leía este **texto**. Por ejemplo, qué **significa**, según lo que dice la autora, en la segunda **oración**, que “nuestra relación con los alimentos supera la mera necesidad biológica”. ¿Qué **significa**? A ver, levanten la mano, por favor. Si, Vale (Clase Nº 6).

En la formulación de esta consigna contextualizada, que indica de forma implícita la explicación oral por parte de los estudiantes, los marcos de referencia supuestos son la teoría gramatical (*palabra*, *oración*, *significado*) y la lingüística del texto (*texto*).

En la clase 9, la comprensión oral de una exposición didáctica sobre las características de la literatura se aborda desde el marco de referencia del sentido común como "lo que se dijo" y "lo que se habló": "hay que tener un especial cuidado, dijimos, con las palabras que voy a utilizar ¿por qué?". El objeto de enseñanza explicito con el que se articula, de modo implícito, el contenido de oralidad, también adopta como fuente de préstamo el sentido común por el tipo de anáforas nominales y pronominales con que se mantiene la identidad referencial de la unidad-origen ("apuntes"), a diferencia del tratamiento técnico que se hace del cuento que se lee en voz alta en la segunda parte de la clase (tarea 2) y del tema subordinadas que produce un desvío del esquema de la clase.

Unidad-origen "apuntes"
apuntes los les apuntes anáfora cero (*si coinciden todos y entienden lo que dicen*)

En la clase 11 la actividad de comprensión oral de un texto literario en función de la toma de apuntes se conceptualiza desde el sentido común como "prestar atención" y luego como "escucha": "Van a prestar atención porque después van a hacer un trabajo sobre eso (…) Pueden ir escuchando, anotar personajes, lugares".

En las clases 12, 13 y 15, la fuente de préstamo supuesta de los verbos que orientan la tarea es la teoría de los prototipos secuenciales de la lingüística textual: "¿Y cómo lo explicabas? A ver, yo estoy entrando al salón, yo entro al salón y vos me explicás, a ver" (clase 12); "Bueno, ¿alguien se anima a explicar de qué se trata el texto"? (clase 13) y "¿Qué explica Poe en "La carta robada"?" (clase 16).

La clase 12 es una de las dos clases de nueve en la que se conforma una serie isotópica, que se caracteriza por la repetición de la unidad-origen "explicabas":

Unidad-origen "explicabas"
explicás
explicarlo
explicabas
explicarlo

explicando

TABLA XL. Cadena anafórica del contenido “explicabas”.

En la clase 14, luego de preguntarles a los alumnos si les gustó o no la novela *La metamorfosis*, la enseñante les indica que deben *argumentar* su respuesta. Como el contexto de la consigna se reduce a ese enunciado, la unidad-origen *argumentar* no conforma una serie isotópica. El marco de referencia supuesto de la noción de *argumentar* es la lingüística del texto, pero la especificación posterior “*por qué sí, por qué no, por qué más o menos*” refiere al sentido común.

La clase 16 adopta el sentido común como referencia de la consigna que instrumenta la renarración oral del capítulo 20 (que ya se indicó en la consigna estricta) por la elección del verbo *suceder*: “Bueno, y en el 20, ¿qué sucede?”.

Como consecuencia, el abordaje implícito de los contenidos de oralidad que relevé en las consignas de actividades de comprensión y producción oral y oralización de un texto escrito oscila entre un enfoque basado en el sentido común y otro más técnico que toma como referencia principal la lingüística del texto. Sin embargo, en ambos casos las nociones que instruyen las tareas presentan una única ocurrencia, con excepción de dos clases, la clase 12 en la que se repite la misma noción (*explicar*) y la clase 6 que contextualiza teóricamente la actividad de explicación oral.

4.3. Razones, motivos e intenciones en el abordaje de los contenidos de oralidad implícitos

En las nueve clases en las que identifiqué contenidos implícitos de oralidad en el contexto de las consignas ampliadas, los docentes indican las diversas tareas sin explicitar intenciones, razones o capacidades para actuar.

Sin embargo, siete de esos mismos docentes sí expresan motivos, intenciones y capacidades respecto de las tareas que indican en la consigna inicial[39], que se asocian al objeto de enseñanza de la clase (clases 2, 6, 9, 10, 12, 13, 15), como muestro en la tabla XXXV.

Texto de la consigna	Docente solo protagonista del actuar formativo	Docente colectivizado protagonista del actuar formativo	Total de enunciados con el docente como protagonista del actuar formativo	Docente actor responsable del actuar formativo de contenidos que no son de oralidad
2	6 enunciados	12 enunciados	18 enunciados	3 enunciados
6	10 enunciados	16 enunciados	26 enunciados	4 enunciados

[39] En el apéndice Nº 1 (“Análisis de los datos”) se incluye el relevamiento de intenciones, razones y capacidades de hacer que no se vinculan con el contenido de oralidad implícito.

9	1 enunciado	11 enunciados	12 enunciados	1 enunciado
10	4 enunciados	11 enunciados	15 enunciados	1 enunciado
11	1 enunciado	-	1 enunciado	-
12	10 enunciados	4 enunciados	14 enunciados	3 enunciados
13	3 enunciados	11 enunciados	14 enunciados	2 enunciados
15	1 enunciado	7 enunciados	8 enunciados	2 enunciados
16	1 enunciado	1 enunciado	1 enunciado	-

TABLA XLI. Docentes como protagonistas y actores del actuar formativo en las clases en que se incluyen de forma implícita contenidos de oralidad.

Por ejemplo, en la clase 6, de un total de veintiséis enunciados en los que el docente es protagonista de las acciones que realiza (columna 4), aparece dotado de las dimensiones de la semántica de la acción en una parte menor del actuar formativo (columna 5). Por un lado, expresa razones, en el sentido de restricciones ("**tenemos** que organizar la jornada del 20/11 del Departamento") y motivos para organizar la jornada del Departamento de Lengua y Literatura ("lo que **quiero** hacer en esta parte de la hora es organizar un poquito y contarles cómo se va a desarrollar el Certamen de Lengua y Literatura"). En relación con la segunda tarea, verbaliza una intención ("esta clase **quiero** retomar el tema del texto expositivo") y capacidades que comparte con el alumno, asociadas al objeto de enseñanza, que es el texto expositivo ("no **podemos** hablar de tipos de textos de forma pura").

Por el contrario, cuando este mismo docente enuncia la consigna referida a un contenido de oralidad implícito no se posiciona como actor responsable de ese aspecto de su actuar formativo:

> Muy bien, algunas palabras importantes que, por ejemplo, fui marcando cuando leía este texto. Por ejemplo, qué significa, según lo que dice la autora, en la segunda oración, que "nuestra relación con los alimentos supera la mera necesidad biológica". ¿Qué significa? A ver, levanten la mano, por favor. Sí, Vale (Clase Nº 6).

Por consiguiente, las dimensiones de la semántica de la acción que posicionan a los docentes como actores responsables de la acción de enseñar contenidos de oralidad se registran en las consignas estrictas que indican tareas vinculadas con objetos de enseñanza explícitos, así como en las consignas que instruyen también de forma explícita, contenidos de otros ejes de contenidos. No ocurre lo mismo en las actividades de producción y comprensión oral y oralización de un texto escrito que se asocian con contenidos implícitos de oralidad.

4.4. Tipo de razonamiento que instruye el abordaje de los contenidos de oralidad implícitos

El tipo discursivo que domina los enunciados en los que se indican tareas vinculadas con contenidos de oralidad implícitos es el interactivo[40] debido a que, por un lado, los enseñantes entran en materia de forma inmediata cuando verbalizan la consigna. Por otro, porque los parámetros de la acción verbal en curso se encuentran implicados en unidades lingüísticas que reenvían a la situación de acción (destacadas en negrita).

En efecto, se registran unidades deícticas que remiten al agente productor -el enseñante-, a su interlocutor -el grupo de alumnos- y al momento de la interacción. Por ejemplo, en el enunciado de la clase 10 ("Bueno, a ver, primera pregunta que **yo voy** a hacer: ¿**les** gustó? / ¿**Les** gustó? **Van** a argumentar por qué sí, por qué no, por qué más o menos") las unidades deícticas personales se relevan en los rasgos flexivos de los verbos que refieren a la docente (*voy*) y a los estudiantes (*van*); así como en los pronombres personales (*yo*) y clíticos dativos (*les*).

Asimismo, reconocí deícticos temporales principalmente en las formas verbales que expresan el valor de simultaneidad con la situación de interacción: "¿Quién se **anima** a explicar el tema del texto?" (Clase Nº 13) y, en menor medida, de anterioridad: "¿Quién puede empezar a contar, renarrar lo que **leyeron**?" (Clase Nº 16).

En la clase 9 relevé un deíctico de ostensión que refiere a la carpeta del alumno: "¿Qué es lo primero que tienen **ahí**?".

Por otro lado, las formas no declarativas que delimité en casi todos los enunciados de las consignas ampliadas que refieren a contenidos de oralidad implícitos se dirigen al destinatario-alumno: "¿Qué explica Poe en "La carta robada"?" (Clase Nº 16).

Ahora bien, en estas consignas no identifiqué segmentos inscriptos en el tipo discursivo teórico, como sí relevé en las clases en las que se enseñan contenidos explícitos de oralidad (cfr. 3.4.).

Por último, en relación con la planificación secuencial del contenido temático, los enunciados en los que las enseñantes indican tareas de contenidos implícitos de oralidad se organizan mayormente en una secuencia prescriptiva no canónica o "diferente" (Bronckart, 2004) debido a que aunque su finalidad es hacer actuar a los estudiantes de determinada manera, las instrucciones se expresan de forma indirecta. Principalmente se formulan preguntas ("¿Quién puede empezar a contar, renarrar lo que leyeron?", clase 16) o se indican las tareas mediante aserciones que asumen indirectamente un valor normativo ("Como corresponde, con pausas", clase 2). También registré formas de futuro

[40] En el apéndice Nº 1 ("Análisis de los datos") se incluye la descripción completa de las características discursivas de las nueve clases en las que se incluyen contenidos implícitos de oralidad, que en este punto presento de forma sistematizada.

perifrástico ir + a + infinitivo (“Van a argumentar por qué sí, por qué no, por qué más o menos”, clase 10).

4.5. Síntesis del abordaje implícito de la oralidad

Los enunciados que verbalizan las consignas vinculadas con contenidos implícitos de oralidad en nueve de las dieciséis clases observadas son escuetos y no presentan un encuadre de la tarea que deben realizar los estudiantes. Tampoco son consignas que se reformulen, ni se que se extiendan en la dinámica interactiva de la clase. Por el contrario, la tarea suele resolverse rápidamente.

Por otro lado, las nociones que instruyen las tareas a realizar no conforman series isotópicas en siete de las nueve clases analizadas. Los marcos disciplinares de referencia supuestos de esas nociones que se verbalizan una única vez son el sentido común y la lingüística textual.

En este sentido, la inscripción de estas consignas en el tipo discursivo interactivo, sin inserción de enunciados teóricos, refuerza que el abordaje de los contenidos implícitos de oralidad se efectiviza desde un escaso nivel de tecnicidad en el contexto de desarrollo del objeto de enseñanza de la clase, indicado en la consigna estricta.

Los docentes no se posicionan como actores responsables de esa porción del actuar formativo en las nueve clases en las que identifiqué contenidos implícitos de oralidad, aunque siete de esos mismos enseñantes asumen motivos, intenciones y capacidades de acción en relación con el objeto de enseñanza de la clase que se delimita en la consigna inicial.

La inclusión implícita de contenidos de oralidad en las clases observadas transcurre, por un lado, en actividades de lectura en voz alta de textos escritos literarios y no literarios que se indican o evalúan a partir del uso de los elementos paraverbales y no verbales, contenidos del eje “En relación con la comprensión y producción oral”. Por eso denomino a estas actividades “oralización de un texto escrito” y no solamente “lectura en voz alta” (tres de nueve clases).

Por ejemplo, en la clase 2 se orienta el modo de lectura (“con pausas”) y en la clase 16 se corrige la entonación de la voz (“Igual, muy bien como hiciste las entonaciones, parece bien diálogo oral”).

Por otro, la oralidad se aborda de forma implícita en la dinámica interactiva pregunta del docente-respuesta del alumno en cuyo contexto los estudiantes explican, narran o argumentan de forma oral (seis de nueve clases). En la clase 15, por ejemplo, los alumnos explican oralmente un concepto por solicitud de la enseñante (“¿Qué explica Poe en “La carta robada”?”). Cabe destacar que en cuatro de esas seis clases las preguntas de los docentes que indican la narración, argumentación y explicación oral por parte de los alumnos se inscriben en el contexto de la lectura en voz alta de un texto escrito literario y no literario (clases 6, 13, 15, 16).

En dos clases se indican actividades de comprensión oral de textos orales (clase 9) y escritos oralizados (clase 11). En una clase de nueve se indica la planificación del cuestionario de una entrevista (clase 6).

A partir de este análisis diferencio dos grupos de clases en las que se abordan de forma implícita contenidos de oralidad en la reformulación de las consignas estrictas:

1. La inclusión implícita del uso de elementos paraverbales y no verbales en actividades de oralización de un texto escrito literario o no literario (clases 2, 11, 16).
2. La inclusión implícita de la producción oral de enunciados inscriptos en distintos prototipos secuenciales, como respuesta a las preguntas de los docentes que buscan comprobar la comprensión escrita de textos literarios y no literarios en la dinámica interactiva de la clase (clases 6, 10, 12, 13, 15, 16).

En ninguno de los dos grupos de clases se incluyen géneros de textos orales.

5. La comprensión y producción oral de géneros de textos y prototipos secuenciales

El análisis del esquema de las clases y de las consignas estrictas y sus reformulaciones que realicé en los puntos 3 y 4 me permitió determinar qué géneros orales y prototipos secuenciales en la modalidad oral circulan en el conjunto de clases observadas debido a que los enseñantes identifican a los textos o por su género textual, que se enuncia como núcleo de sintagmas nominales (exposición oral); o por su prototipo secuencial, referenciado a partir de la adjunción de un adjetivo al sustantivo *texto* (texto argumentativo) o como núcleo de un sintagma nominal (argumentación oral).

Como expuse anteriormente, únicamente en dos clases circulan géneros de textos orales. En la clase 6, el contenido implícito "planificación textual" alude al género oral *entrevista*, pero su tratamiento se reduce a un único enunciado. Por su parte, la *exposición oral*, que constituye un contenido explícito de la clase 5, se conceptualiza como "instancia oral" de un trabajo evaluativo; por lo tanto, su abordaje actualiza la "actividad social" de presentación oral que se regula como contenido de enseñanza en los documentos curriculares, pero sin identificar sus características específicas y sin una distinción clara del género *exposición oral*, cuya enseñanza se predefine de manera concreta en los textos oficiales.

En una clase se adopta como referencia de la producción oral, la actividad "representación teatral" (clase 1).

En nueve de las catorce clases en las que se incluyen de modo implícito contenidos de oralidad, los estudiantes explican (clases 6, 12, 13, 15), argumentan (clases 7, 8, 10, 14) y narran (clase 16) oralmente.

Por su parte, en dos de las catorce clases de oralidad analizadas, las actividades de comprensión oral, que se orientan a la toma de apuntes, parten de la lectura en voz alta y escucha de un cuento (clase 11) y de la escucha de la exposición didáctica sobre las características de la literatura que realiza la docente (clase 9). Es decir, escenifican un género de texto escrito literario y un texto oral secuencialmente explicativo.

Por último, en las tres clases en las que se abordan como contenidos implícitos de oralidad los elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral (clases 2, 11, 16), los textos que se oralizan se indican por su género literario (cuento o novela) (clases 11, 16) y en una clase por su prototipo secuencial narrativo (clase 2).

En este marco, observé una diferencia en la referencia más estabilizada de los textos según su género cuando estos son escritos y ajenos. En función de esta observación, en la tabla XLII clasifico los géneros de textos que identifiqué en las clases analizadas, según su modalidad (oral/escrita) y tipo de actividad con la que se vinculan (literaria o no literaria). Para ello, tuve en cuenta no solo las clases que indican en las consignas ampliadas contenidos de oralidad explícitos (clases 1, 5, 7, 8, 14) e implícitos (clases 2, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16), sino también las que instruyen contenidos de enseñanza de escritura y literatura (clases 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 16).

Nº de clase	**Géneros de textos**	**Modalidad**		**Actividad**	
		Oral	**Escrito**	**Literaria**	**No literaria**
2	Relato poliical	-	1	1	-
3	Polémica	-	1	-	1
3	Informe de lectura	-	1	-	1
5	Exposición oral	1	-	-	1
6	Entrevista	1	-	-	1
9, 11, 15	Cuento	-	3	3	-
9, 11	Apunte de clase	-	2	-	2
4, 10, 16	Novela	-	3	3	-
12	Limerick	-	1	1	-
11	Historieta	-	1	1	-
3, 13	Resumen	-	2	-	2

6, 13	Artículo de divulgación científica	-	2	-	2
-	**Total**	2	17	9	10

Tabla XLII. Géneros de textos relevados por modalidad (oral/escrita) y actividad (literaria/no literaria).

De esta manera, de los diecinueve géneros que circulan en las dieciséis clases observadas dos son orales (*exposición oral*, clase 5; *entrevista*, clase 6). Los otros diecisiete géneros textuales son escritos (nueve literarios y diez no literarios).

A su vez, los géneros escritos de mayor recurrencia son literarios (el cuento, en las clases 9, 11, 15; y la novela, en las clases 4, 10, 16). En las clases en las que se enseñan contenidos de oralidad, los cuentos y las novelas se leen en voz alta (clases 9, 11, 15, 16). En menor medida, se lee un género escrito no literario como el *artículo de divulgación científica* (clases 6, 13).

En el conjunto de catorce clases que enseñan contenidos de oralidad de forma explícita o los incluyen y abordan de manera implícita, los prototipos secuenciales (Adam, 1992, 1999; Bronckart, 2004) son los que operacionalizan las actividades de producción de textos orales por parte de los estudiantes. Se trabaja la argumentación oral (clases 7, 8, 10, 14), la explicación oral (clases 6, 12, 13, 15) y la narración oral (clase 16).

La mayor diversidad de prototipos secuenciales se registra en las consignas que indican contenidos implícitos de oralidad: se explica (clases 6, 12, 13, 15), se argumenta (clase 10) y se narra (clase 16) en la modalidad oral (siete clases de nueve). La argumentación oral se enseña como contenido explícito en tres clases (clases 7, 8, 14) (tres clases de nueve), como detallo en la tabla XLIII.

Prototipos secuenciales en la modalidad oral	Objeto de enseñanza explícito	Contenido implícito
Argumentación oral	7, 8, 14	10
Explicación oral	-	6, 12, 13, 15
Narración oral	-	16
Total	3	6

Tabla XLIII. Prototipos secuenciales en la modalidad oral como contenidos de enseñanza explícitos e implícitos.

La argumentación en la modalidad oral se vincula mayormente con una opinión espontánea, basada en la experiencia, tanto en clases en las que es un contenido de enseñanza explícito (clases 8, 14), como en las que se trabaja de modo implícito (clase 10). Únicamente en la clase 7, la textualización oral argumentativa se enseña de forma explícita como un texto planificado y

monologal, de modo semejante al texto argumentativo que escriben en la segunda tarea de la clase 8. Sin embargo, en esta clase la escritura del texto argumentativo se basa en la experiencia debido a que los argumentos que se incluyen son los que se definieron de manera espontánea en la primera parte de la clase en la que se trabajó de modo oral.

La explicación oral es un contenido implícito que se aborda en la dinámica interactiva de la clase como parte de la comprobación de lectura de textos escritos (literarios y no literarios). Así, en las clases 6 y 13 se realizan actividades de lectura de artículos de divulgación científica en forma grupal, mediadas por los enseñantes, quienes valoran enunciados explicativos orales de los alumnos como respuesta a sus preguntas ("Perfecto, muy bien, Valen. Excelente exposición", clase 6; "Muchas gracias, Mariana, lo explicaste muy bien", clase 13). En la clase 15 la explicación oral se solicita en el contexto de lectura y análisis de un cuento.

En la clase 12, la docente recrea la maratón de lectura en la que los alumnos explicaron un juego con la forma poética limerick al público asistente. Sus correcciones son en función del contenido de la explicación.

La renarración oral se configura en la clase 16 como una actividad destinada a evaluar la comprensión escrita de los sucesos de una novela.

En síntesis, la clasificación de los textos que circularon en las dieciséis clases observadas, según su género textual y prototipo secuencial, puso de relieve que los textos orales se identifican principalmente por su prototipo secuencial, en contraposición con los textos escritos que se referencian por su género y, en menor medida, por su prototipo secuencial.

Por otra parte, en las catorce clases en las que se enseñan de forma explícita y se abordan de manera implícita contenidos de oralidad, la clasificación de los textos que se trabajan varía según si los alumnos leen textos ajenos o producen textos propios. En efecto, los estudiantes leen en voz alta textos escritos ajenos inscriptos en géneros literarios (clases 11, 15, 16) y no literarios (clases 6, 13) y producen textos o enunciados orales organizados en las secuencias textuales argumentativa (clases 7, 8, 10 14), explicativa (6, 12, 13, 15) y narrativa (clase 16). En la clase 5 realizan una *exposición oral*.

Por el contrario, en las actividades de producción escrita la identificación que prevalece refiere a géneros de textos como el resumen (clases 3, 13), los apuntes de clase (clases 9, 11) y la historieta (clase 11). En menor medida, se escenifican textos argumentativos (clase 10) y narrativos (clase 2).

Por consiguiente, la noción de *género* es una referencia estabilizada para identificar los textos escritos literarios y no literarios ajenos que se leen en voz alta en las clases observadas, así como para indicar la producción escrita de los estudiantes. En cambio, los textos orales que los

estudiantes producen en clase se clasifican preponderantemente por su prototipo secuencial, con excepción de la clase 5.

Por último, si los estudiantes oralizan textos ajenos y escriben textos, en las instancias de producción oral elaboran enunciados y no textos orales, con excepción de las clases 5 y 7 en las que se enseña la exposición oral y la textualización oral argumentativa, respectivamente.

Ahora bien, en la clase 5, durante la exposición oral sobre la historia del español la enseñante interrumpe a las alumnas que exponen para hacerles preguntas sobre el contenido de la exposición. Por lo tanto, el texto plurigestionado por el grupo de alumnas presenta una dinámica interactiva por las intervenciones de la docente quien, como apunté anteriormente, caracteriza a la exposición oral como una instancia de presentación oral de un trabajo evaluativo.

En la clase 7, en cambio, las textualizaciones orales argumentativas constituyen textos monogestionados que los estudiantes exponen en el frente y sobre los que luego reciben una devolución de la docente y de sus compañeros. Asimismo, esta clase es la única en la que los alumnos escuchan, comprenden y comentan metalingüísticamente un texto oral, y no un texto escrito oralizado.

En las doce clases restantes en las que se trabajan contenidos de oralidad de forma explícita e implícita, los alumnos producen enunciados orales en el dinámica interactiva de la clase, como respuesta a las indicaciones de los docentes quienes solicitan que expliquen, argumenten o narren de forma oral.

6. Conclusiones

El análisis del trabajo docente pone en evidencia las características reales de las prácticas concretas de los enseñantes realizando su tarea. Por lo tanto, permite conocer cómo los proyectos de enseñanza se realizan en el marco de una clase (Bronckart, 2007a; Riestra, 2010a).

En este capítulo analicé las dieciséis clases en las que observé a los docentes que previamente había entrevistado con el objetivo de saber qué contenidos de oralidad y géneros orales enseñan en el nivel secundario y cómo.

La elaboración del esquema de las clases y el análisis de las consignas en sentido amplio puso de relieve que circulan más contenidos implícitos de oralidad que explícitos, en clases cuyo proyecto de enseñanza no sufre desvíos. De este modo, su estatus implícito, es decir, su estatus de contenidos que se incluyen en el marco de actividades de oralidad que se realizan en la clase, responde a una programación didáctica deliberada.

En efecto, en catorce de las dieciséis clases analizadas se identifican contenidos de oralidad. En nueve de esas clases los contenidos de oralidad se incluyen y abordan de forma implícita en el marco de la reformulación de las consignas estrictas, cuando los docentes indican actividades de producción oral (clases 6, 10, 12, 13, 15), oralización de un texto escrito (clases 2, 11, 16) y comprensión oral (clases 9, 11). Principalmente se indica la producción de explicaciones, argumentaciones y narraciones orales y la lectura en voz alta de textos escritos cuidando los aspectos paraverbales de la comunicación, es decir, se aborda la oralización de textos escritos.

En cinco clases de catorce registré contenidos de oralidad que se formalizaron como objetos de enseñanza en las consignas estrictas al comienzo de la clase. En esas clases se enseña el uso de elementos paraverbales en la representación teatral (clase 1), a argumentar de forma oral (clases 8, 14), a textualizar y comprender textos orales argumentativos (clase 7) y a exponer oralmente en el sentido de presentar un trabajo evaluativo de manera oral (clase 5).

La comprensión de textos orales, no de textos escritos oralizados, es un objeto de enseñanza prácticamente ausente en las clases analizadas. La clase 7 es la única en la que se trabaja de modo específico como parte de la tarea indicada en la consigna estricta.

La diferenciación entre la enseñanza explícita de los contenidos de oralidad como parte del proyecto de clase que se anuncia al comienzo de esta, y el abordaje implícito en el contexto de reformulación y ampliación de las consignas iniciales, se asocia con el modo en que los contenidos identificados se trabajan.

En general, los contenidos implícitos de oralidad se abordan desde un enfoque escasamente técnico que se apoya en el sentido común. Los docentes no contextualizan la tarea que indican (de producción oral o de oralización de un texto escrito), tampoco exponen enunciados teóricos sobre dichas tareas ni se posicionan como actores responsables que expresan motivos, intenciones o capacidades de esa porción de su actuar formativo.

Por el contrario, los contenidos explícitos de oralidad presentan un grado de abordaje técnico superior, aunque existen diferencias entre las cinco clases analizadas. En la clase 7 la docente se posiciona como actora responsable de la enseñanza técnica de la textualización oral argumentativa. En las clases 1, 5, 8 y 14, en cambio, las actividades de producción oral y oralización de un texto escrito movilizan contenidos secundarios en el proyecto de clase, que se trabajan desde el sentido común, en combinación con algunas categorías de la lingüística del texto. Los docentes-actantes no se posicionan como actores con intenciones respecto de la acción de enseñanza de esos contenidos, sino que expresan capacidades que comparten con los alumnos (clases 8, 10).

Por último, respecto de los géneros de textos orales institucionales como el debate, la exposición oral, la entrevista, observé que la enseñanza de la *exposición oral* en la clase 5 no se corresponde

con el enfoque técnico de este género oral tal como se prescribe en los documentos nacionales y provinciales, sino que se concretiza como "actividad social" de presentación oral.

Son los textos escritos ajenos que se leen en voz alta, literarios y no literarios, y los textos que los alumnos escriben en clase los que se identifican mayormente por su *género* (se lee un cuento o un artículo de divulgación científica, se escribe un resumen) y en menor medida por el prototipo que movilizan (se escribe un texto argumentativo).

Por el contrario, los estudiantes producen enunciados orales que se inscriben en prototipos secuenciales argumentativos, explicativos y narrativos en el marco de actividades que los docentes indican en la interacción dialógica de la clase. En una clase de dieciséis los alumnos producen un texto oral argumentativo, monogestionado y planificado con el que participarán en un Certamen de oratoria.

En función de este análisis, es posible concluir que la observación del trabajo efectivamente realizado en dieciséis clases de nivel secundario delimita dos estados de situación de la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales.

Por un lado, se identifica en cinco de las clases observadas la **formalización de la enseñanza de la oralidad** como parte del proyecto de clase que se indica de modo explícito en la consigna estricta. De esas cinco clases, en una sola el contenido de oralidad es el objeto de enseñanza principal de la clase.

Por otro, en nueve de las dieciséis clases observadas se incluyen y abordan de forma implícita contenidos de oralidad en el contexto de reformulación de la consigna inicial en la que se define como objeto de enseñanza un contenido que no es de oralidad. En estas clases los contenidos de oralidad no se delimitan como objetos de enseñanza sino que se presentan como **contenidos no formalizados** en la enseñanza de la lengua materna.

Por consiguiente, la mayor parte del trabajo concretamente realizado posiciona a la oralidad, primero, como un objeto de enseñanza no jerarquizado y, segundo, como un contenido curricular no formalizado como objeto de enseñanza.

Con relación a los géneros de textos orales específicamente, se registra la enseñanza de la exposición oral en una clase del conjunto de cinco clases en las que la oralidad es un objeto de enseñanza formalizado; y el abordaje del género entrevista en un enunciado de una clase de las nueve en las que se incluyen de modo implícito contenidos de oralidad.

Capítulo 9

La enseñanza de los géneros de textos orales en el nivel secundario o "la utopía indispensable"

Sólo se puede actuar sobre la escuela, si se tiene muy en cuenta la realidad de su 'estado' actual.
Bronckart, 2007a

En este capítulo expongo las conclusiones acerca del estado actual de la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario.

En pos de ese propósito global, analicé las relaciones que contemplé entre tareas realizadas, concepciones y prescripciones respecto de este aspecto de la enseñanza de la lengua materna que se desconoce y que, en mi trayectoria profesional, percibí como problemático.

En primer lugar, me detuve en el análisis de las dieciséis clases que observé correspondientes a los dos ciclos del nivel secundario. En segundo lugar, puse en relación esa dimensión del trabajo docente con las concepciones de los enseñantes observados acerca de su actuar formativo concreto.

En tercer lugar, indagué cómo se realiza la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales predefinida en los documentos oficiales nacionales y provinciales (caso Santa Fe) en el conjunto de clases analizadas.

En cuarto lugar, expuse algunas consideraciones acerca de la enseñanza de los géneros orales observada en las clases, desde la perspectiva teórica del ISD.

Por último, tracé posibles líneas de trabajo futuro para continuar interrogándome acerca del desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral de las personas.

1. La enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales en las clases de nivel secundario

En las dieciséis clases analizadas los docentes anuncian al comienzo el proyecto de enseñanza (su finalidad, contenidos, tareas) que se completa en todas las clases.

En cinco de las dieciséis clases las tareas que se indican en la consigna inicial y se clarifican durante la interacción posterior delimitan la enseñanza explícita de contenidos curriculares de oralidad. En las once clases restantes las tareas que organizan el esquema de las clases observadas definen la enseñanza de contenidos de lectura, escritura y literatura.

No obstante, en nueve de esas once clases identifiqué instrucciones para realizar actividades de producción oral, oralización de un texto escrito y comprensión oral que se verbalizan en las

reformulaciones de las consignas estrictas como parte del abordaje de los contenidos que en ellas se enseñan.

En función de este análisis, en primer lugar, observé que en el conjunto de clases analizadas prepondera la formación de contenidos que corresponden a los otros ejes de contenidos prescriptos (once clases de dieciséis).

En segundo lugar, distinguí dos estados de situación con respecto al abordaje de los contenidos de oralidad y géneros orales. Por un lado, la **enseñanza formalizada** de contenidos que se explicitan en las tareas indicadas en las consignas estrictas y que se delimitan, por lo tanto, como el objeto de enseñanza de la clase (cinco clases de dieciséis).

Por otro, el **abordaje no formalizado** de contenidos de oralidad que se incluyen de forma implícita en las tareas verbalizadas en las reformulaciones de las consignas iniciales, en el marco de la enseñanza de otros contenidos curriculares (nueve clases de dieciséis).

De esta manera predomina un enfoque no formalizado de los contenidos de oralidad y géneros de textos orales.

1.1. El abordaje formalizado de la oralidad y los géneros orales

En cuanto al abordaje formalizado de la oralidad, los contenidos que se delimitaron como objetos de enseñanza son los elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral (clase 1), la exposición oral (clase 5), la textualización oral argumentativa (clase 7), el texto argumentativo oral (clase 8) y la argumentación oral (clase 14).

De este modo, en este conjunto de cinco clases se enseña la producción oral. La comprensión oral se aborda como contenido de enseñanza en dos clases. En la clase 1 asume, como contenido circunstancial, el sentido de escucha. En la clase 7 se indica de manera intencional la escucha y comprensión oral debido a que los estudiantes tienen que seleccionar las textualizaciones orales más persuasivas que representarán al curso en el Certamen de oratoria.

Las instancias de producción oral se centran en la enseñanza del prototipo argumentativo (tres clases de cinco). No obstante, el análisis de las consignas ampliadas mostró que en dos de esas clases no se enseña a argumentar oralmente, sino a argumentar mediante la modalidad oral debido a que el foco está puesto en la definición de argumentos para una tarea posterior (clases 8, 14). En la clase 7, por su parte, el objeto de enseñanza se delimita como puesta en texto o textualización oral argumentativa. La exposición oral en la clase 5 consiste en la presentación oral por parte de un grupo de alumnas del trabajo evaluativo sobre la historia del español. En la clase 1 los elementos paraverbales y no verbales son contenidos que indican cómo realizar una representación teatral.

De este modo, el análisis de los contenidos formalizados de oralidad que se asocian con la tarea indicada explícitamente en las consignas estrictas permitió delimitar, por un lado, un **objeto de enseñanza principal** (clase 7) y, por otro, cuatro **objetos de enseñanza secundarios** (clases 1, 5, 8, 14).

En este sentido, llamó la atención que la única de las cinco clases en las que se enseña de manera explícita, formalizada y jerarquizada un contenido de oralidad, indique una sola tarea en la consigna estricta. Las clases 1, 5, 7 y 14 definen dos tareas en la consigna inicial, la primera de ellas referida a contenidos de oralidad.

En relación con la enseñanza de los géneros orales, en las cinco clases en las que se formaliza la enseñanza de contenidos de oralidad, no se identifica claramente la enseñanza de géneros de textos orales institucionalizados debido a que la clase 5, que instruye la realización de una exposición oral, en realidad actualiza la actividad social (Bronckart, 2004) de presentación oral de un trabajo evaluativo sobre el contenido "historia del español".

En las clases 8 y 14 algunas de las acciones que se realizan se corresponden con la instancia de planificación prescripta en los documentos oficiales respecto del género debate (clases 8, 14), pero se indica la elaboración de un texto argumentativo o argumentación oral, sin especificar su género. Por su parte, las acciones de enseñanza de la textualización oral argumentativa en la clase 7 son acordes a las características del género exposición oral aunque no se denomina así el texto que los alumnos producen. Finalmente, la clase 1 delimita una actividad de representación teatral, sin indicar el género movilizado.

1.2. El abordaje no formalizado de la oralidad y los géneros orales

Con relación al abordaje no formalizado de contenidos de oralidad que se observa en nueve de las dieciséis clases analizadas, este se diversifica, por un lado, en actividades de producción oral de enunciados explicativos (clases 6, 12, 13, 15), argumentativos (clase 10) y narrativos (clase 16). En segundo lugar, relevé actividades de oralización de textos literarios y no literarios (clases 2, 11, 16). En tercer lugar, identifiqué dos actividades de comprensión oral para la toma de apuntes (clases 9, 11). Por último, en una clase se aborda como contenido implícito la planificación del cuestionario de una entrevista (clase 6).

De este modo, como en las clases en las que se enseñan de forma explícita contenidos de oralidad, en el abordaje implícito de la oralidad preponderan actividades de producción oral (seis clases de nueve), por sobre las de comprensión oral (dos clases de nueve).

Una de las actividades que se singulariza en el análisis de este grupo de clases es la lectura en voz alta. Por medio de esta actividad los docentes enseñan la comprensión de obras literarias (cuentos o capítulos de novelas) y comprueban la resolución de consignas (la escritura de un texto narrativo que escenifica la visión de un personaje de un relato policial). En el marco de esa actividad los enseñantes indican y, en algunas clases valoran, el uso de elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral, que circulan como contenidos implícitos en tres de nueve clases.

La instrucción acerca del modo en el que se debe leer, con especial cuidado de los elementos paraverbales o aspectos suprasegmentales de la lengua, determina que en realidad la lectura en voz alta consiste en una actividad de oralización de un texto escrito.

En cuanto a los géneros de textos orales, solo en la clase 6 se hace referencia al género entrevista, pero de manera muy tangencial. En realidad, las producciones orales que se realizan en este grupo de nueve clases se especifican por su prototipo secuencial (argumentativo, explicativo, narrativo). En cambio, los textos escritos que se oralizan sí se identifican por el género en el que se inscriben (cuento, capítulo de novela, artículo de divulgación científica).

1.3. Síntesis del abordaje formalizado y no formalizado de la oralidad y los géneros de textos orales

En las clases analizadas predomina el abordaje implícito y no formalizado de los contenidos de oralidad (nueve clases de dieciséis).

A su vez, de las cinco clases en las que se enseñan de manera explícita contenidos de oralidad, una sola aborda dicho contenido como el objeto de enseñanza principal del proyecto de clase.

Por consiguiente, los contenidos de oralidad formalizados y no formalizados se configuran como contenidos secundarios en el conjunto de clases observadas, con excepción de una clase de dieciséis (clase 7).

En este sentido, el análisis del grado de especificidad técnica con el que se abordan los contenidos de oralidad, así como de los tipos discursivos que configuran las clases y del modo en que los docentes se posicionan ante las acciones formativas que realizan, es consecuente con la distinción, primero, entre contenidos de oralidad formalizados y no formalizados como objetos de enseñanza. Segundo, entre contenidos principales y secundarios debido a que la clase 7 es la única en la que se observa una programación didáctica motivada, intencional y técnica del objeto de enseñanza principal “textualización oral argumentativa”. En cambio, en las trece clases restantes en las que se abordan de manera formalizada y no formalizada contenidos de oralidad, se configura un enfoque mayormente no motivado ni intencional que se apoya en el sentido común.

Por otra parte, en esas trece clases se prioriza la producción de los alumnos de enunciados inscriptos en distintos prototipos secuenciales y en el uso de los elementos paraverbales de la comunicación oral durante la lectura en voz alta u oralización de un texto escrito.

Por lo tanto, el análisis de las acciones efectivamente realizadas en las clases observadas pone de relieve que en las prácticas escolares actuales, correspondientes a la última instancia obligatoria de la educación formal, los géneros de textos orales no se visualizan como objetos de enseñanza prioritarios.

2. Relación entre lo que hacen y lo que dicen los docentes

El análisis de lo que los docentes de nivel secundario dicen en las entrevistas acerca de la enseñanza de la lengua materna en general, y de la oralidad y los géneros de textos orales en particular, en general, mostró coincidencias con las acciones que realizan en las clases observadas.

2.1. Lugar de la oralidad en el trabajo interpretado y realizado

En coincidencia con lo observado como trabajo real, el análisis de las concepciones de los docentes acerca de los contenidos curriculares que consideran más importantes y de las problemáticas de su trabajo que definen como principales puso en evidencia que los contenidos del eje “En relación con la comprensión y producción oral” no son percibidos como prioritarios por la mayor parte de los enseñantes (dos docentes de dieciséis destacaron contenidos de oralidad). Por el contrario, los docentes consideran la enseñanza de la lectura y la producción escrita, de la literatura y de contenidos gramaticales y de coherencia y cohesión como los más importantes.

Por su parte, en las clases, once enseñantes de dieciséis delimitan como objetos de enseñanza en las consignas estrictas contenidos de los ejes “En relación con la literatura”, "En relación con la lectura y comprensión escrita” y “Reflexión sobre el lenguaje”. En cinco clases se definen, en las consignas iniciales, contenidos explícitos del eje “En relación con la comprensión y la producción oral”.

A su vez, el análisis de las consignas ampliadas mostró que en nueve clases los docentes incluyen contenidos de oralidad de manera implícita, pero estos no se formalizan como objetos de enseñanza.

Una sola clase de las catorce en las que se abordan contenidos de oralidad posiciona al contenido específico como el objeto de enseñanza principal de la clase, en concreto, la puesta en texto y comprensión de exposiciones orales persuasivas.

En este sentido, las palabras de Bronckart (2007: 160) sobre el discurso oral ("El discurso oral, campo reconocido unánimemente como indispensable para el éxito de los estudiantes, muy raras veces es considerado un objeto escolar autónomo, diferente del escrito") se corresponden con el actuar formativo observado en la mayoría las clases y con el modo en que los docentes interpretan la enseñanza de la oralidad.

2.2. La enseñanza de géneros de textos y prototipos secuenciales orales

Con respecto a los géneros de textos orales, el trabajo realizado no coincide con lo que los docentes expresaron en las entrevistas debido a que en una clase de dieciséis se indica en las consignas de tareas el contenido "exposición oral", aunque lo que se enseña es la "actividad social" de presentación oral (clase 5); y en otra se enseña efectivamente la exposición oral persuasiva, pese a que no se denomina de ese modo en la consigna estricta y sus reformulaciones (clase 7). Como contenido implícito no formalizado se incluye también la entrevista (clase 6). En cambio, en los textos de las entrevistas los docentes manifestaron enseñar distintos géneros de textos orales como el debate, la entrevista, la conversación y la reseña oral.

Ahora bien, este desajuste entre el trabajo real de enseñanza de los géneros orales y su interpretación por parte de los docentes tiene planos, que examino a continuación.

En un primer plano, en las entrevistas identifiqué dos percepciones distintas respecto de la enseñanza de los géneros orales. Por un lado, los docentes dicen enseñar la exposición oral, el debate, la reseña oral, la entrevista y la conversación; sin embargo, interpretan su actuar formativo en géneros orales desde un enfoque diversificado: son actividades que se realizan en el contexto de la enseñanza de otros contenidos y son objetos de enseñanza (trece ocurrencias en ambos casos).

Ahora bien, más allá de esta distinción, los enseñantes perciben como instancias formativas las actividades con géneros orales (en la conversación en clase "se paran de otra manera y piensan lo que van a decir y exponen y hablan", entrevista 13). La docente en la entrevista 9 expresa que cuando enseña argumentación y trabaja el debate "pone la oralidad": "la oralidad la trabajo desde el primer día hasta el último" (entrevista 9). Por lo tanto, según el decir de los docentes, la oralidad y los géneros orales participan de la formación de los alumnos, aunque no se delimiten como objetos de enseñanza formalizados.

En un segundo plano, la enseñanza del contenido "exposición oral" en la clase 5 consiste en la "actividad social" de presentación oral del trabajo evaluativo sobre la historia del español por parte de un grupo de alumnas. Este enfoque didáctico resulta coincidente con el modo en que los

docentes conciben los géneros orales, entre ellos la exposición oral, no solo como objetos de enseñanza sino también como actividades de enseñanza.

De hecho, la docente en la entrevista 5 interpreta la exposición oral como una instancia del trabajo evaluativo por medio del que enseña el contenido "historia del español": "con tercer año, que trabajan la historia del español, yo asigno a cada grupo una etapa del español y lo tienen que presentar en un formato escrito (…) y después lo tienen que exponer oralmente" (entrevista 5).

Como he dicho anteriormente, en la clase 5 no se observa un tratamiento de la exposición oral como género de texto institucionalizado, sino como "actividad social" de presentación oral, que es el término con el que la docente también interpreta su hacer: "ellos me preguntan "¿y cómo lo decimos?" (…) Les digo: "fíjense qué diferente a lo que ustedes escribieron a lo que ustedes la forma de expresión, la oralidad requiere otro ritmo, otro tipo de presentación que la que hicimos por escrito" (entrevista 5). De esta manera, la percepción de la exposición oral como una actividad de presentación o como "clases orales de los alumnos, por grupos, individuales, de a dos" (entrevistas 5, 10, 11) coincide con el trabajo realizado en la clase 5.

De modo similar, la relación entre el trabajo representado y el real echa luz en el análisis de la enseñanza de la textualización oral argumentativa de la clase 7. En efecto, en la entrevista 7 la docente se refiere de modo explícito a la enseñanza de la exposición oral, a la que caracteriza como "práctica oral" y "argumentación" con el aporte de la "oratoria". Por lo tanto, el género que delinea en su decir es la exposición oral que busca convencer o la exposición oral persuasiva.

En la clase observada los estudiantes exponen en el frente un texto monologal argumentativo y la enseñante y sus compañeros, luego de escuchar la exposición, realizan comentarios sobre diversos aspectos, entre ellos los referidos al uso de los elementos paraverbales y no verbales como el volumen y la velocidad de la voz, la postura corporal, la mirada; pero también la estructura del texto, el uso de recursos, el uso del ayudamemoria, la persona gramatical elegida, entre otros.

A partir de este análisis, consideraré en el tramo final de esta tesis, como contenido de oralidad de la clase 5 la "actividad social" de presentación oral y de la clase 7 la exposición oral persuasiva. Ambos contenidos están prescriptos en los documentos curriculares vigentes a nivel nacional y provincial (Santa Fe) como "presentación oral" y "exposición oral", respectivamente.

Ahora bien, la puesta en relación del trabajo representado y realizado por dos de las enseñantes entrevistadas y observadas (clases y entrevistas 5 y 7) no muestra de forma clara qué se entiende por exposición oral como género, pese a que es uno de los contenidos de enseñanza del eje "En relación con la comprensión y la producción oral" más claramente descripto y prescripto en los documentos oficiales actuales (cfr. capítulo 6).

En la clase 7, la docente denomina “texto” a todas las producciones orales de los estudiantes, en cambio, en la entrevista describe cómo enseña la exposición oral para el Certamen de oratoria. Pese a esta discordancia, las acciones que realiza en la clase se inscriben en la enseñanza de ese género oral de forma concreta. En contraposición, en la entrevista 7 se constata una denominación fluctuante del contenido de oralidad como “presentación oral” y “exposición oral” y en la clase el abordaje del texto que produce el grupo de alumnas se ciñe a la actividad de presentación oral.

En relación con estas consideraciones, del análisis de las entrevistas surge que los prototipos textuales y secuenciales operacionalizan de forma general la enseñanza de la lengua materna en los dos ciclos del nivel secundario. Este aspecto del trabajo interpretado coincide con lo que los docentes hacen en sus clases debido a que indican la producción oral de enunciados y textos según su prototipo argumentativo, explicativo o narrativo.

Si la producción oral de los alumnos se identifica principalmente por su prototipo; en contrapartida, los textos que se leen y escriben en las clases observadas se identifican por su género, de modo coincidente a la interpretación estabilizada en las entrevistas que vincula esta categoría con la actividad literaria principalmente.

No obstante, en las clases se presenta una concepción más diversificada debido a que los géneros que se leen y escriben corresponden, en primer lugar, a la actividad literaria (ocho clases), en segundo lugar, a la actividad de estudio (cuatro clases) y, en último lugar, a la actividad periodística de divulgación científica (dos clases).

De este modo, la clasificación según su género de los textos escritos que se leen y escriben en las clases de nivel secundario no presenta el mismo enfoque escurridizo que observo en relación con los textos orales.

2.3. Motivos e intenciones para enseñar la oralidad y los géneros orales

En las clases observadas predominan las tareas de producción oral por sobre las de comprensión (diez y tres clases, respectivamente). Este aspecto del trabajo real es coincidente con lo que los docentes dicen en las entrevistas, puesto que la intención mayoritaria que orienta la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales, según su percepción, es que los estudiantes puedan expresarse de forma oral y desarrollen esa capacidad.

En menor medida piensan la enseñanza de la oralidad y los géneros orales como formación de la escucha y la comprensión oral. A su vez, la escucha, entendida como posibilidad de entendimiento y respeto por la palabra ajena, es percibida como más importante que el desarrollo de la comprensión crítica de los textos.

En cuanto a la lectura en voz alta, dos enseñantes la consideran como contenido específico del bloque de oralidad. Una de las docentes especifica que trabaja la lectura en voz alta "para captar e interesar en la lectura" (entrevista 1). Pese a que distingue el "texto escrito leído" del texto oral, interpreta la lectura en voz alta como contenido de oralidad. De acuerdo con esta concepción, en tres de las clases observadas, el abordaje no formalizado de los elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral se inscribe en lo que la docente en la entrevista 1 califica como "lectura expresiva" precisamente porque se atiende al aspecto suprasegmental de la lengua oral.

Por otro lado, el análisis de los motivos e intenciones para enseñar la oralidad y los géneros orales puso de manifiesto que en las entrevistas los docentes perciben las actividades con géneros orales como instancias formativas, aunque estos no sean concebidos como objetos de enseñanza.

De hecho, dos enseñantes verbalizan intenciones y motivos respecto de actividades de conversación ("yo porque **quiero** saber qué piensan ellos y cómo pueden desarrollar lo que están pensando", entrevista 13) y exposición oral ("yo les hago preparar Powerpoint, **para** que ellos puedan tener una guía", entrevista 5).

Sin embargo, en las clases observadas, los docentes expresan motivos e intenciones únicamente en las tareas vinculadas con contenidos de oralidad formalizados como objetos de enseñanza y de esas cinco clases, una sola docente verbaliza intenciones referidas al objeto de enseñanza específico que es la exposición oral persuasiva: "**necesito** que acompañen al compañero con un silencio absoluto **para que no se distraiga**" (entrevista 7).

En cambio, en las nueve clases en las que identifiqué contenidos implícitos de oralidad en el contexto de las consignas ampliadas, los docentes indican las tareas en enunciados escuetos y sin explicitar intenciones, razones o capacidades para actuar.

2.4. Marcos y modelos de referencia para la enseñanza de la oralidad y los géneros orales

En las entrevistas, pocos profesores distinguen los materiales que leen para preparar sus clases de los que elaboran para sus estudiantes y solo dos docentes problematizan la escasez de materiales teóricos y didácticos para enseñar la oralidad y los géneros orales.

Cinco de dieciséis docentes indican las fuentes de préstamo que consultan para enseñar la oralidad y los géneros orales. De esas fuentes dos son específicas (Ong, Loprete) y las seis restantes combinan marcos de referencia para enseñar textos y discursos (Kerbrat-Orecchioni, van Dijk, Ducrot y Todorov) y autores del campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

Llamó la atención que en las entrevistas los docentes mencionan a Bajtín como fuente de préstamo de la enseñanza de los *géneros*, categoría que vinculan de modo estable con la actividad

literaria, pero la teoría del lingüista ruso no se percibe como marco de referencia para la enseñanza de los géneros orales en particular.

En el trabajo realizado se observa una diferencia entre las clases en las que los contenidos de oralidad se delimitan como objetos de enseñanza formalizados y las clases en las que estos circulan de manera implícita como contenidos no formalizados. Las primeras presentan un enfoque más técnico debido a que los docentes se apoyan en nociones teóricas y didácticas cuyas fuentes de préstamo son la lingüística del texto y el sentido común y, en menor medida, el análisis del discurso, la teoría de la argumentación y el análisis de la conversación.

Por el contrario, en las nueve clases en las que la oralidad se incluye de modo implícito, la fuente de préstamo preponderante es el sentido común. En mucha menor medida se posiciona como marco de referencia la lingüística textual para las clases que indican actividades de producción oral de enunciados y textos explicativos, argumentativos y narrativos y el análisis de la conversación para las clases en las que se oralizan textos escritos cuidando los elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral.

En la clase 5, la enseñanza de la "actividad social" de presentación oral se apoya en el sentido común. Por su parte, en la clase 7, la enseñanza explícita de la exposición oral persuasiva adopta como marcos de referencia distintas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje, como la lingüística textual, la pragmática, la teoría de la argumentación, el análisis de la conversación. Se destaca como fuente de préstamo la retórica para planificar y memorizar el texto que los estudiantes expondrán en un Certamen de Oratoria. En coincidencia con el trabajo realizado, en la entrevista 7, la docente problematiza el acceso a materiales específicos sobre oralidad y menciona como fuente de préstamo el libro "Oratoria moderna" de Carlos Loprete, al que concibe como material desactualizado pero útil para enseñar la oralidad, específicamente los elementos paraverbales y no verbales.

En síntesis, el sentido común se posiciona como la referencia preponderante del abordaje de los contenidos oralidad y géneros orales según el punto de vista de los docentes y de acuerdo con su actuar formativo concreto.

Con respecto a los modelos de referencia para la enseñanza de las producciones orales de los estudiantes, de acuerdo con lo que declaran los docentes en las entrevistas son escritos y orales. Estos últimos son principalmente textos producidos en clase por los alumnos o por la propia enseñante de modo tal que los docentes manifiestan que enseñan los géneros orales "con la práctica".

En otros casos, un género oral como la entrevista se enseña desde un modelo escrito: “leemos antes alguna entrevista. Fundamentalmente entrevistas que hay, por ejemplo, en los manuales de libros, de lengua. O a veces tratamos de elaborar entrevistas imaginarias, algún personaje que ellos les interesara entrevistar” (entrevista 6).

En relación con este aspecto, tres de los docentes indican que trabajan con textos orales ajenos a la escena escolar, como programas de televisión, conferencias TED y reportajes, y dos docentes expresan las dificultades de compartir con los estudiantes modelos de textos orales “genuinos”.

Esta interpretación de la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales se corresponde con el trabajo realizado en las clases observadas porque en ellas los alumnos no escuchan textos orales ajenos. En cambio, sí oralizan géneros de textos escritos literarios y no literarios ajenos.

De este modo, no se observa una práctica sistemática de frecuentación con textos orales vinculados a prácticas sociales de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996) que movilizan textos ajenos a los que se producen en la institución educativa; sino que el modelo de referencia principal es la producción oral de los alumnos que se realiza en el contexto escolar áulico.

2.5. Síntesis de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales como tarea interpretada y realizada

En las clases se delimitan, por un lado, contenidos de oralidad y géneros orales formalizados como objetos de enseñanza y, por otro, contenidos de oralidad implícitos que no se formalizan como objetos de enseñanza. Los primeros se indican en las consignas estrictas como parte del proyecto de clase, aunque en el trayecto formativo posterior, de cinco clases, una sola consolida como objeto de enseñanza principal el contenido de oralidad. En las nueve clases en las que se incluyen de manera implícita contenidos de oralidad en las consignas ampliadas, estos son secundarios en el contexto global del proyecto de clase puesto en marcha.

En las entrevistas los docentes no interpretan la enseñanza de la oralidad como una tarea principal del trabajo de enseñanza de la lengua materna y aunque dicen enseñar géneros orales, se observa una percepción diferenciada de estos como objetos de enseñanza y como actividades que realizan en el contexto de la enseñanza de otros contenidos curriculares, desde un enfoque escasamente técnico-profesional y desde una programación no motivada ni intencional.

En este sentido, el trabajo interpretado es clave para comprender el trabajo real o efectivamente realizado debido a que la oralidad que, según el decir de los docentes, “se filtra” (entrevista 6) o está presente en las clases de lengua “en el momento que das literatura, en el momento en que leen, en el momento en que producen textos” (entrevista 14), se concretiza en prácticas didácticas configuradas

de modo no intencional y desde el sentido común, es decir, en un tratamiento no formalizado de los contenidos de oralidad como objetos de enseñanza autónomos y jerarquizados.

3. Relación entre el trabajo prescripto de enseñanza de la oralidad y los géneros orales y el trabajo realizado

El análisis del hacer docente en dieciséis clases de nivel secundario puso en evidencia que la propuesta de formación en oralidad y géneros orales regulada en los documentos oficiales no se hace realidad "en todas las aulas" como se indicó en 1995 en los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica ("*Por eso, esta propuesta se hará realidad en todas las aulas*" (1995: 18)). Profundizaré esta interpretación en los siguientes puntos.

3.1. Lugar de la enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en los documentos oficiales y en el actuar formativo concreto

En los documentos curriculares de la Reforma educativa de 1993, así como en los textos oficiales más recientes, se prefiguró la enseñanza de la oralidad (como lengua oral, en el primer caso y como comprensión y producción oral, en el segundo). En el marco formativo de ese bloque específico de contenidos se prescribió la enseñanza de géneros de textos orales como el debate, la exposición oral, la entrevista y la conversación formal.

De este modo, la enseñanza de la oralidad y los géneros orales formó parte de la transformación curricular predefinida para el nivel secundario en Argentina en 1997, cuando el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación publicó los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación Polimodal.

Más recientemente, en el proyecto de renovación educativa instaurado con la Ley de Educación Nacional (2006), que extendió la obligatoriedad de la escolaridad al nivel secundario, se definió la comprensión y la producción oral como un núcleo de aprendizajes prioritarios, es decir, "un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos" que se incorporan en la escuela como objetos de enseñanza para "desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales" de los estudiantes (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, ciclo básico, 2011: 10).

En resumen, en la documentación prescriptiva que atraviesa más de veinte años, la enseñanza de la oralidad, en general, y de los géneros orales, en particular, presenta un encuadre explícito, autónomo de otros contenidos curriculares y jerarquizado en el marco del trabajo de enseñanza de la lengua materna.

En términos generales, las tareas de enseñanza observadas en las clases no llevan a cabo los lineamientos oficiales debido a que, como ya expuse, en ellas la mayor parte de los contenidos de oralidad no presenta un abordaje formalizado como objetos de enseñanza jerarquizados en el proyecto de clase, sino que se incluyen como contenidos no formalizados y secundarios que se abordan, en general, de manera implícita. En coincidencia con su actuar formativo concreto, en las entrevistas, la mayoría de los docentes no concibe como prioritario el eje de contenidos "En relación con la comprensión y producción oral".

En cuanto a los géneros orales específicamente, en una sola clase de dieciséis se concretiza la enseñanza de uno de los géneros de textos orales prescripto como contenido del eje "En relación con la comprensión y la producción oral", la exposición oral.

No obstante este estado de situación de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales, en el conjunto de clases observadas se realizan actividades de producción oral, oralización de un texto escrito y comprensión oral en las que circulan contenidos del eje "En relación con la comprensión y producción oral", cuyo análisis expongo en el punto siguiente.

3.2. Actividades de comprensión oral, oralización de un texto escrito y producción oral

El nombre del eje de saberes prioritarios prescripto distingue y articula la comprensión oral y la producción oral. En las clases observadas relevé ambos tipos de actividades, además de un trayecto formativo que no se prescribe como parte del marco del eje específico: la oralización de textos escritos. A continuación analizaré las relaciones que observé entre las tareas realizadas y el trabajo prescripto en los documentos curriculares diferenciando estos tres tipos de actividades.

3.2.1. Comprensión oral

La puesta en relación del trabajo predefinido en los documentos curriculares y el trabajo real expone dos estados de situación con respecto a la comprensión oral.

En las cinco clases en las que se delimita la oralidad como objeto de enseñanza formalizado, la comprensión oral se enseña en dos clases con distinto sentido. En la clase 7 como escucha comprensiva y crítica debido a que los alumnos deben escuchar atentamente las exposiciones de sus compañeros para poder realizar comentarios críticos y elegir las mejores exposiciones orales persuasivas. En la clase 1 la escucha se interpreta como un saber social (Riestra, 2014) vinculado con el respeto por la palabra ajena. Por otro lado, en dos de las nueve clases en las que la oralidad se aborda de manera implícita y, por ende, no se formaliza su estatus como objeto de enseñanza, la

escucha de un texto escrito oralizado y de una exposición didáctica oral se orientan a la toma de apuntes de clase pero sin abordar específicamente el contenido de comprensión oral (clases 9 y 11).

En este sentido no se manifiestan en las clases los lineamientos de las prescripciones oficiales debido a que en ellas la escucha asume la significación de escucha comprensiva y crítica, tal como se registra en la clase 7.

Ahora bien, la enseñanza de este contenido oral coincide con el trabajo prescripto porque aunque el bloque de contenidos específico de oralidad se denomina "En relación con la comprensión y la producción oral" y en él se incluyen contenidos de escucha y comprensión oral (comprensión de entrevistas, práctica de escucha de estilos formales, tomar notas), se privilegian las actividades de producción oral. En las clases, la enseñanza de la comprensión oral también ocupa un lugar menor, en privilegio de la formación en producción oral.

3.2.2. Oralización de un texto escrito

En los textos oficiales la lectura en voz alta no figura como contenido del eje "En relación con la compresión y la producción oral", sino de otros ejes de contenidos. Por ejemplo, el documento oficial *Núcleos de aprendizajes prioritarios* del ciclo orientado prescribe la lectura en voz alta como contenido del eje "Lectura y escritura de textos no literarios" pese a que se indica leer "con fluidez" ante un "auditorio": "Leer con fluidez frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica (en el aula, en jornadas institucionales, presentaciones, etc.)" (2012: 28). Desde esta concepción, la lectura en voz en el aula es un tipo de lectura frente a un auditorio.

Del mismo modo, en los documentos de los años 90´, las tres especialistas de las Ciencias del lenguaje que fueron consultadas consideraron el contenido "lectura en voz alta" como práctica vinculada con la enseñanza de la lectura. A modo ilustrativo, Kovacci incluye en el bloque que denomina "Lectura y escritura" correspondiente al 3º ciclo de la Educación General Básica el contenido "lectura en voz alta de textos escolares, noticias, textos literarios (prosa y poesía)" (1996: 156).

En el grupo de nueve clases en las que los contenidos de oralidad no se formalizan como objetos de enseñanza sino que circulan de modo implícito en el contexto de las consignas ampliadas se indica la práctica de lectura en voz alta cuidando los elementos paraverbales y, en menor medida, no verbales de la comunicación oral (clases 2, 11, 16).

Es cierto que los rasgos suprasegmentales de la lengua oral se pueden enseñar en actividades de comprensión y producción oral, como lo hacen las docentes en las clases 1 y 7. No obstante, la recurrencia del abordaje de los elementos paraverbales como contenido implícito de lo que una

docente conceptualiza como "lectura expresiva" expresa la autonomía que los propios docentes verbalizan en las entrevistas con respecto a las prescripciones oficiales (cfr. capítulo 7).

3.2.3. Producción oral

Actualmente, la formación del saber hacer oral público, formal e institucional que se prescribe en los documentos oficiales nacionales y provinciales (Santa Fe) moviliza como contenidos socialmente significativos actividades sociales (panel, mesa redonda, presentación oral), géneros de textos orales (debate, exposición oral, entrevista, conversación formal) y prototipos secuenciales (argumentativo, narrativo y, en un segundo plano, descriptivo e instruccional).

En las clases observadas, esta finalidad formativa global se realiza con distinto grado de concreción, como expongo a continuación.

Con respecto a la diversificación de la producción oral, en las clases analizadas esta se realiza en actividades sociales como la representación teatral y la presentación oral (clases 1, 5), géneros orales como la exposición oral (clase 7) y prototipos secuenciales como la explicación, la argumentación y la narración (clases 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16).

Sin embargo, la preponderancia de formación en las secuencias textuales (ocho clases de catorce en las que se identificaron contenidos de oralidad) recorta una parte del trabajo predefinido en los documentos oficiales. Ahora bien, se registra una diferencia en este sentido entre las clases en las que los contenidos de oralidad se formalizan como objetos de enseñanza explícitos debido a que se identifican tanto actividades sociales (clase 5), como géneros orales (clase 7) y prototipos secuenciales (8, 14). En cambio, en las nueve clases en las que la oralidad se incluye de manera implícita, sin alcanzar el estatus de objetos de enseñanza formalizados, se movilizan secuencias textuales (seis clases de nueve).

Por otro lado, con relación a la unidad de producción oral, en la mayor parte de las clases los alumnos no producen textos sino enunciados explicativos, argumentativos y narrativos, en realidad verbalizan enunciados cuyo contenido se desarrolla en las fases principales de esas secuencias textuales (Adam, 1992, 1999; Bronckart, 2004), a saber: la explicación propiamente dicha (clases 6, 12, 13, 15), la presentación de argumentos (8, 10, 14) y la narración de acciones y sucesos (16).

En cambio, en los documentos oficiales se prescribe la enseñanza de la producción de "textos orales cotidianos y escolares monogestionados y plurigestionados" (*Diseño curricular para la educación secundaria orientada*, 2014: 28), no de enunciados, y cuando se prescribe la enseñanza de la secuencia argumentativa esta se identifica como unidad de nivel inferior al texto que, por

ejemplo, se articula con el debate, que es el género que deben realizar los estudiantes (*Núcleos de aprendizajes prioritarios*, 2012).

Las dos únicas clases en las que los estudiantes producen textos orales completos presentan características semejantes: son clases en las que se enseñan de forma explícita y formalizada los contenidos de oralidad. Por otro, los alumnos no intervienen desde su asiento sino que pasan al frente del salón. Además, son producciones que se articulan a actividades sociales (presentación oral) (clase 5) y géneros orales (exposición oral) (clase 7), no a prototipos secuenciales.

En cuanto a los distintos niveles del funcionamiento discursivo y textual en el que se concretiza la producción oral (actividades sociales, géneros de textos, tipos textuales y prototipos secuenciales), en las tareas indicadas en las consignas no se registran articulaciones y distinciones precisas. A modo ilustrativo, en la clase 7, la docente no identifica de manera explícita el género oral en el que se inscriben los textos de los alumnos sino que refiere, por un lado, a la unidad *texto* y, por otro, a la enseñanza de la *argumentación*. Sin embargo, en la entrevista indica que enseña la exposición oral, la argumentación y la oratoria. En esa confluencia de contenidos de enseñanza se intercalan géneros, tipos y actividades, en ese orden.

En coincidencia con este aspecto, con excepción de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del nivel secundario (2011, 2012) en los que se relaciona el género debate con la secuencia argumentativa, en los documentos curriculares analizados los niveles de funcionamiento discursivo y textual tampoco se delimitan. Por ejemplo, la "exposición oral" y la "presentación oral" se prescriben como contenidos autónomos pero no se especifican sus diferencias. De modo semejante, se inscriben en una misma categoría ("formas de intercambio oral") géneros como la conversación, la exposición, la entrevista y el debate; y tipos como la argumentación.

Por otro lado, tampoco se problematiza la articulación entre los distintos niveles del funcionamiento discursivo, lo que indica un enfoque simplificado de la actividad de lenguaje (Bronckart, 2004) que desatiende la relación de interdependencia entre las formas de la comunicación y las formas discursivas (Voloshinov, 2009).

En coincidencia con este análisis, en las entrevistas algunos docentes manifiestan "hacerse lío" con la distinción entre géneros y tipos.

Por último, en relación con la formación de los estudiantes en el desempeño oral, público y formal, propio de ámbitos institucionales, esta alcanza mayores niveles de concreción en las clases en las que la oralidad es un objeto de enseñanza formalizado (cinco clases), que en aquellas que abordan implícitamente contenidos de oralidad (nueve clases). A su vez, entre las cinco clases que

instruyen la enseñanza explícita de la oralidad, la formación de los estudiantes en la oralidad formal y pública también presenta distintos niveles de realización del trabajo prescripto.

Efectivamente, las acciones de enseñanza de la exposición oral, que es el objeto principal de la clase 7, adoptan los lineamientos de las prescripciones oficiales. En cambio, en las clases en las que la oralidad se configura como un objeto de enseñanza secundario, la realización del trabajo prescripto resulta parcial.

En este sentido, la clase 7 se distingue en el conjunto de clases observadas por diversos motivos. Por un lado, es la única clase en las que se articulan como instancias formativas la producción y la comprensión oral. Por otro, es la única clase en la que los estudiantes producen y escuchan textos monogestionados, que asumen forma de monólogo, sin interrupciones. Es decir, se enseña la producción oral en sus usos más formales y monologales (Camps, 2002) que hacen ingresar los hechos verbales en el campo de la conciencia (Jakubinskij, 2015).

En tercer lugar, es la única clase en la que la docente realiza devoluciones técnicas a los alumnos luego de que exponen su texto oral en el frente del salón, integrando saberes de diverso orden, entre los que se destacan aspectos específicos de una textualización oral, formal, planificada, en definitiva "calculada" (Blanche-Benveniste, 2005), como el uso de recursos verbales (anécdota) y no verbales (ayudamemoria).

En cuarto lugar, la adecuación de los textos orales que producen los alumnos a un registro formal transciende el espacio áulico debido a que tres de los seis textos seleccionados en la clase observada (los otros tres son suplentes) se expondrán en un Certamen de oratoria en el que participará un jurado externo que es el que elegirá la mejor producción oral. En este sentido, la programación didáctica del género exposición oral explicita su interdependencia con una actividad social concreta (Bronckart, 2004).

Por último, es la única clase en la que la enseñante expresa motivos e intenciones para enseñar la exposición oral "que busca convencer" y lo hace desde un marco referencial diverso, que abreva en distintas perspectivas de las ciencias del lenguaje y en la retórica.

Las clases 1, 5, 8, 14, en las que también se enseñan de manera explícita contenidos de oralidad, hacen realidad el trabajo prescripto de enseñanza de la producción oral formal y pública debido a que, por ejemplo, en la clase 5 las estudiantes acudieron a diversas fuentes de información para definir el contenido del texto de la exposición. Además, elaboraron materiales de soporte, como afiches, y "planes de exposición", aspectos técnicos de una producción oral, formal y planificada.

Sin embargo, la exposición del grupo de alumnas es interrumpida en la clase por la enseñante para formular preguntas acerca de la historia del español, tema de la "actividad social" de

presentación oral. De esta manera, un texto plurigestionado que se proyecta exponer de forma monologal se realiza como una dinámica interactiva que debilita el desempeño autónomo de las alumnas. A su vez, se invisibiliza el auditorio compuesto por los otros estudiantes debido a que la docente es la única que interactúa con las expositoras durante la puesta en texto. A su vez, es quien, culminada la exposición, realiza comentarios sobre el trabajo en equipo y el compromiso con la tarea, que se apoyan en el sentido común, es decir, en una conceptualización basada en una opinión estabilizada en la tradición escolar (Riestra, 2008), en este caso, se focaliza en las exigencias de un trabajo grupal.

En la clase 1 la correlación entre la indicación del cuidado de la vocalización antes de la representación teatral y los comentarios posteriores a su ejecución realizan parcialmente las prescripciones oficiales porque la formación en el desempeño oral, público, formal se ciñe a los aspectos suprasegmentales de la lengua, que la docente califica como vocalización, y al silencio entendido como respecto por quien realiza la representación, a partir de nociones que adoptan como fuente de préstamo, en parte, el sentido común y, en parte, el análisis de la conversación.

En las clases 8 y 14, las acciones de las enseñantes orientan la selección de argumentos, contenido prescripto en los documentos oficiales de tercer año como parte de la planificación del género oral debate. Esta etapa de definición deriva en ambas clases en una tarea posterior, que no es oral (escribir una conclusión, escribir un texto argumentativo). Además, la elección de argumentos se sustenta en la experiencia personal y no en la consulta en fuentes externas, como se prescribe en los textos oficiales (“la diferencia entre los argumentos basados en datos y los basados en opiniones personales”, *Núcleos interdisciplinarios de contenidos*, 2017a: 26). Por otro lado, los alumnos verbalizan sus argumentos sin posicionarse como expositores autónomos de un texto oral formal y planificado. Sin embargo, la definición de argumentos implica, aunque sea parcialmente, el desarrollo de las variantes formales y planificadas de la oralidad, de acuerdo con el contexto institucional escolar en que la tarea se lleva a cabo.

Por último, en las seis clases en las que los alumnos producen enunciados inscriptos en fases de las secuencias explicativa, argumentativa y narrativa en el contexto de la dinámica interactiva oral que caracteriza al género clase no se asume el marco actual de enseñanza de la producción oral debido a que los alumnos producen enunciados orales, y no textos. Dichos enunciados se reconocen por el prototipo secuencial en el que se inscriben, en realidad, coinciden con la fase principal del prototipo respectivo (la fase de explicación propiamente dicha de la secuencia explicativa, por ejemplo).

Sin embargo, los enseñantes parecen percibir que la indicación de que los estudiantes realicen enunciados orales explicativos, argumentativos y narrativos forma parte de su desarrollo oral. Por eso valoran sus enunciados ("Perfecto, muy bien, Valen. Excelente exposición", clase 6), aunque sus comentarios son escuetos y no presentan el grado de tecnicidad que se registra en los comentarios de la enseñante en la clase 7 cuando enseña la exposición oral desde una programación didáctica intencional y técnica.

En síntesis, en una clase de dieciséis se realizan de forma precisa los lineamientos de los documentos curriculares actualmente vigentes para la enseñanza de la producción oral en el nivel secundario, que implica la enseñanza de un género de texto oral institucionalizado.

3.3. Finalidades, motivos e intenciones de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales

El análisis de los documentos oficiales (nacionales y provinciales) correspondientes a dos contextos históricos indica que la finalidad global del espacio curricular *Lengua y Literatura* que se predefine para el nivel secundario es el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. En relación con el objeto de estudio de esta tesis, la finalidad consiste en el perfeccionamiento de la lengua oral en función del desempeño oral, público y formal de los estudiantes, en cuyo marco se inscribe la práctica controlada de la expresión oral.

Los dos verbos que concentran la finalidad del bloque de contenidos específicos de oralidad en los documentos oficiales de los años 90´ visibilizan que la formación en lengua oral se concibió de forma independiente a la oralidad adquirida en el seno social y familiar debido a que se regula "desarrollar" y "perfeccionar" el lenguaje oral. Por eso se hace referencia a la lengua oral estándar y a sus registros más formales cuyo aprendizaje precisa mediación didáctica.

El saber oral que se define en los textos oficiales de los dos contextos históricos que analicé es de tipo praxeológico debido a que se proyecta "intensificar la práctica de la palabra pública", "la participación activa en situaciones de comunicación oral formal" y el "manejo de la palabra pública". En el marco de esta educación oral formal se predefine la enseñanza del debate, la exposición oral, la entrevista, el panel, la mesa redonda, la discusión pública.

Consecuentemente con los textos oficiales de la Reforma de 1993 en los que se diferenciaron los géneros orales formales y los espontáneos (*Fuentes para la transformación curricular Lengua*, 1996), en los documentos curriculares actuales se indica que hay géneros orales que se aprenden en el ámbito escolar y, por lo tanto, necesitan ser enseñados (*Diseño curricular para la educación secundaria orientada*, 2014).

De hecho, los dos documentos oficiales de la provincia de Santa Fe se refieren específicamente a la apropiación de ciertos géneros, a la distinción de unidades de sentido distintas, entre ellas géneros discursivos orales y escritos y a la diferenciación de discursos primarios y secundarios (*Diseño curricular para la educación secundaria orientada*, 2014; *Núcleos interdisciplinarios de contenidos*, 2017a).

En las clases en las que se incluyen implícitamente contenidos de oralidad los docentes no verbalizan motivos e intenciones. Por otra parte, cuatro de las cinco clases en las que la oralidad se enseña de forma explícita como objeto formalizado, los motivos e intenciones que se verbalizan no refieren de manera específica a los contenidos de oralidad.

Sin embargo, las tareas que se indican en las consignas ampliadas son coincidentes con la finalidad de perfeccionar el lenguaje oral de los estudiantes, aunque circunscripto al contexto institucional específicamente escolar en cuyo marco se promueve un saber oral de tipo praxeológico (por ejemplo, explicar oralmente el significado de una oración o leer con pausas un texto narrativo).

Únicamente la docente en la clase 7 realiza una enseñanza explícitamente motivada e intencional del objeto de enseñanza de la clase. Concretamente expresa las razones para elegir las textualizaciones de los estudiantes que exponen, vinculados a los objetos de enseñanza "argumentación" y "oratoria", e indica la intención de la escucha silenciosa "para que el compañero no se distraiga" durante la exposición.

Por lo tanto, en esa clase la finalidad global de formación en el manejo de la palabra pública coincide con los motivos e intenciones que orientan la enseñanza de la exposición oral en particular. Por otro lado, se promueve la formación de un saber hacer oral en un género de texto oral institucionalizado que requiere mediación didáctica.

De este modo, un aspecto importante del proyecto de educación en comprensión y producción oral prescripto en los documentos oficiales para el nivel secundario no se realiza en el conjunto de clases observadas (trece de catorce clases no enseñan géneros de textos orales). Como consecuencia, no se proyecta la formación de los estudiantes secundarios desde los géneros como formas comunicativas sociodiscursivas que articulan los distintos niveles del funcionamiento del lenguaje.

En los textos de las entrevistas los docentes manifiestan como intención principal de la enseñanza de la oralidad que los estudiantes puedan expresarse de forma oral, pero no refieren específicamente a la enseñanza de una "oralidad calculada" (Blanche-Benveniste, 2005).

En cambio, con respecto a la formación en géneros orales específicamente, consideran que estos aportan al desarrollo de la capacidad de expresión oral de los alumnos, así como a su

desenvolvimiento en ámbitos académicos y laborales y a nivel social. De esta manera vinculan los géneros orales con el desarrollo de la oralidad formal e institucional prescripta oficialmente de manera más precisa.

Por otro lado, en la verbalización de su actuar formativo concreto expresan motivos e intenciones más específicos sobre los géneros orales: “yo les hago preparar Powerpoint, para que ellos puedan tener una guía” (entrevista 5). En su decir la enseñante en las entrevista 5 refiere a un aspecto técnico del género exposición oral, como lo es la preparación de un soporte visual, que es coincidente con la finalidad de formar a los alumnos secundarios en la práctica controlada de la expresión oral.

Sin embargo, en la clase observada, las acciones de la misma enseñante se inscriben parcialmente en la documentación prescripta vigente debido a que las interrupciones que realiza al grupo de expositoras se ciñen al contenido del texto, la historia del español, y no al afiche que acompaña la exposición, al que tampoco valora en su devolución de la exposición realizada.

3.4. Marcos y modelos de referencia para la enseñanza de la oralidad y los géneros orales

En los documentos oficiales actualmente vigentes, las fuentes de préstamo supuestas para la enseñanza de la oralidad son principalmente el análisis del discurso y la lingüística del texto. En un segundo plano, la pragmática, el análisis de la conversación, la lingüística sistémico-funcional, la retórica y la sociolingüística.

El documento *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Santa Fe (2017a) caracteriza el objeto de enseñanza “oralidad” a partir de una fuente explícita (Walter Ong), específicamente se recupera el concepto de *oralidad secundaria*.

La noción de *género* no es una categoría visible en los documentos de los años 90`, se los caracteriza de manera indirecta como “formatos discursivos validados socialmente” (*Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*, 1997: 5). Los prototipos secuenciales, por su parte, se referencian como "estructuras textuales básicas”.

En los documentos actuales, la enseñanza de los géneros adopta como marco de referencia el análisis del discurso. La teoría de Bajtín parece ser la fuente de préstamo de la distinción entre discursos prácticos y discursos ideológicos/secundarios que se predefinen como objetos de enseñanza en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* (2014).

En las clases, por el contrario, el sentido común se posiciona como fuente de préstamo para el abordaje de contenidos implícitos de oralidad que no se delimitan como objetos de enseñanza formalizados. Con respecto a los contenidos formalizados, la clase 7 proyecta una enseñanza

técnica de la exposición oral a partir de diversas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje y de la retórica. En las cuatro clases restantes que enseñan la oralidad de forma explícita, las fuentes de referencia combinan el sentido común y nociones provenientes de la lingüística del texto.

Por ende, los marcos de referencia que se adoptan para enseñar la oralidad y los géneros orales no coinciden con el trabajo prescripto en los textos oficiales debido a que este es técnico-disciplinar y el trabajo real presenta, en términos generales, un abordaje escasamente técnico de los contenidos de oralidad.

En las entrevistas solo dos de dieciséis docentes indican explícitamente marcos de referencia para la enseñanza de la oralidad, una referencia es de tipo disciplinar (Ong) y otra divulgativa instruccional (Loprete). La fuente de préstamo para la enseñanza de los géneros es Bajtín, en coincidencia con las referencias de los documentos oficiales, aunque los docentes asocian esta categoría a la actividad literaria principalmente.

Por otro lado, el análisis de los criterios a partir de los cuales los docentes dicen evaluar las textualizaciones orales de sus estudiantes posiciona al sentido común como la fuente de préstamo preponderante debido a que predomina una valoración de un saber social (Riestra, 2014), que no es específico de los contenidos de oralidad y géneros orales (compromiso con el trabajo).

En cuanto a los modelos de referencia para la enseñanza de la compresión y la producción de textos orales, en el documento *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* del ciclo orientado (2012) se hace hincapié en que las interacciones orales deben ser genuinas. Por su parte, en el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe se regula que "las muestras de conversaciones, discusiones o debates se pueden obtener de programas de televisión, radio, algún sitio de internet adecuado" (2014: 25).

Por lo tanto, dos de los cuatro documentos oficiales que prescriben la enseñanza de la lengua materna en el nivel secundario en Santa Fe indican de manera explícita los modelos que deben orientar la enseñanza de los contenidos del eje "En relación con la compresión y la producción oral". Ambos, de modo distinto, hacen hincapié en que deben ser genuinos. En ese sentido, proyectan el contacto de los estudiantes con textos orales ajenos, que se obtienen de diversas fuentes y son, por lo tanto, mediatizados.

En los *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* (2017a), en cambio, no se incluyen textos orales en los recursos literarios que se proponen como material de trabajo, son solo textos escritos.

En las clases observadas se leen en voz alta cuentos y capítulos de novelas (cinco clases de dieciséis), artículos de divulgación científica (dos clases de dieciséis) y textos narrativos (una clase de dieciséis). En voz baja, cuadernillos de la materia (una clase de dieciséis).

En dos de las clases observadas los alumnos exponen en el frente textos orales completos que son escuchados por el curso y la docente (clases 5, 7). En ocho clases los estudiantes verbalizan desde sus bancos enunciados explicativos, argumentativos y narrativos (clases 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16).

Por lo tanto, circulan textos escritos ajenos que se referencian por su género de texto y se leen en la clase. No se escuchan textos orales ajenos sino que la materialidad de las producciones orales se concentra en la palabra de los alumnos cuando producen textos orales (dos clases de catorce) o enunciados orales en el marco de la dinámica interactiva de la clase (ocho de catorce clases).

En definitiva, las regulaciones oficiales que indican centrarse en modelos sociales genuinos de textos orales formales, ya sea en la comunicación cara a cara o de manera mediatizada, no condicen con el trabajo efectivo observado.

En este sentido, lo real del trabajo se inscribe en lo que Magadán (2018) categoriza como la oralidad "silenciada" en las aulas. Para Georgíeva Níkleva (2008), la dificultad de seleccionar y ofrecer a los alumnos textos orales que sirvan como modelos a imitar es una de las razones que explican las dificultades en la enseñanza de la modalidad oral de la lengua.

De modo semejante, Tosi (2020) plantea que la oralidad no se enseña por la dificultad de disponer de textos orales para trabajar en el aula. En las entrevistas, dos docentes perciben como problemático el acceso a textos orales genuinos (entrevistas 7 y 15).

En este sentido, la especificidad de la didáctica de la lengua materna que se distingue por abrevar en saberes de las disciplinas de referencia pero también en las prácticas sociales de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996) se delimita como una problemática que atraviesa el trabajo prescripto y el trabajo real de enseñanza de la oralidad y los géneros orales.

3.5. Síntesis de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales como tarea prescripta y realizada

Los documentos oficiales explicitan el trabajo prescripto, es decir, el trabajo predefinido institucionalmente por una instancia superior que define lo que se supone que debe suceder (Bronckart, 2007a). El proyecto de formación en oralidad y géneros orales que fue definido institucionalmente en la década del 90` y sostenido y actualizado a comienzos de este siglo apunta al desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes de nivel secundario para que puedan participar en instancias formales, públicas e institucionales de producción y comprensión oral.

El trabajo real refiere a las acciones didácticas efectivamente realizadas en un contexto sociohistórico determinado (Riestra, 2010a). En catorce de las dieciséis clases observadas en las que

identifiqué contenidos del eje de saberes “En relación con la comprensión oral y producción oral” se delimitan dos estados de situación distintos que denominé como abordaje formalizado y no formalizado de los contenidos de oralidad.

La mayor parte de los contenidos de oralidad que se indican en las consignas ampliadas no se formalizan como objetos de enseñanza autónomos y jerarquizados, sino que circulan de forma mayormente implícita y escasamente técnica en actividades de producción de enunciados orales y de oralización de textos escritos (nueve clases de catorce). De esta manera, el trabajo prescripto en los documentos curriculares no se hace realidad “en todas las aulas” de nivel secundario.

Ahora bien, el análisis del trabajo docente en sus tres dimensiones muestra que, de manera relativamente independiente de las prescripciones oficiales, los docentes perciben las actividades de oralización de un texto escrito y de producción de enunciados orales explicativos, argumentativos y narrativos como parte de la formación de los alumnos en su dominio de la lengua oral.

4. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de los géneros orales desde la perspectiva del ISD

Desde el marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo se entiende que la finalidad general de la enseñanza de la lengua materna es el desarrollo de la capacidad discursivo-textual, oral y escrita, de los estudiantes a partir de su frecuentación con distintos géneros de textos, cuyo conocimiento favorece el dominio de las distintas situaciones comunicativas con las que estos se vinculan (Dolz y Schneuwly, 1997; Schneuwly, 1994).

Sobre los géneros orales en particular, Bronckart (2007a) considera que su enseñanza permite que los alumnos aprendan a expresarse oralmente, que es el motivo global, y también la intención principal, que los enseñantes perciben respecto de la enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en las entrevistas.

En las clases analizadas el desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral de los estudiantes desde la perspectiva del ISD se recorta en la enseñanza del género exposición oral que busca persuadir (clase 7).

El género exposición oral se conceptualiza como “una toma de palabra en público que desarrolla de manera explícitamente estructurada un tema relacionado con el saber” (Bronckart, 2007: 160) y se asocia a situaciones comunicativas formales que reúnen a un orador “experto” en el tema del saber que se expone, y su auditorio. En esta caracterización del género exposición oral se identifican nociones teóricas de la retórica como “orador” y “auditorio”.

Precisamente es Bronckart (2007a) quien señala que la enseñanza de la producción e interpretación de textos se apoya en conceptos "surgidos de la tradición retórica". Su reflexión es pertinente para indagar la actualidad de una disciplina que surgió hace 2500 años, desde el campo de la didáctica de la lengua materna debido a que en la clase 7 también se movilizan nociones teóricas de la retórica para formar a los alumnos en la exposición oral persuasiva.

De hecho, la docente en la entrevista 7 menciona como fuente de préstamo para la enseñanza de la oralidad a Carlos Loprete, autor referente de libros sobre oratoria moderna. Además, problematiza el acceso a materiales específicos y expresa que los alumnos asisten a una capacitación extracurricular para que participen del Certamen de oratoria que organiza la escuela todos los años.

Considero que, para el objeto de esta investigación, es un dato significativo que el trabajo prescripto en los documentos curriculares de enseñanza de la oralidad formal, pública y "calculada" (Blanche-Benveniste, 2005) se realice en una clase que posiciona a los alumnos como oradores que participan de un Certamen de oratoria.

Quiero decir, si la práctica de los géneros de textos es un aspecto clave de las mediaciones formativas centradas en la enseñanza textual -o didáctica del texto- que apunta al "dominio del funcionamiento de la lengua en las situaciones concretas y reales" (Bronckart en Riestra 2002: 12), la realización de un Certamen de oratoria es el modo explícito y técnico de enseñar un género de texto oral que se constata en el conjunto de dieciséis clases observadas de nivel secundario.

La interdependencia entre la exposición oral de los alumnos que se observa en la práctica de enseñanza de la clase 7 con el Certamen de oratoria expresa la enseñanza del funcionamiento discursivo articulado a actividades sociales concretas, que son las que determinan las características efectivas de la producción textual (Bronckart, 2004).

En este mismo sentido, y desde el enfoque del ISD, la exposición oral que se moviliza en la clase 7 presenta la singularidad de que busca persuadir y, por lo tanto, no se adapta completamente a su caracterización más estabilizada como "herramienta semiótica que permite la mediación y el acceso a nuevos saberes" (Bronckart, 2007a: 161), que vincula el género exposición oral con la actividad académica y de estudio principalmente.

Cabe destacar, no obstante, que en los documentos oficiales actuales, la enseñanza del género exposición oral se prescribe vinculado tanto con finalidades explicativas y temas de estudio cuya investigación se expone (*Núcleos interdisciplinarios de contenidos*, 2017a), como con propósitos argumentativos debido a que se indica, entre otras acciones, la definición de temas/problemas, así como "la búsqueda de datos e información específica que puede enriquecer el desarrollo explicativo

o que utilizará como sostén de los argumentos que se enunciarán (*Núcleos de aprendizajes prioritarios*, ciclo orientado, 2012: 31).

Ahora bien, la especificidad que presenta la enseñanza de la exposición oral en esta clase pone de relieve que la escuela genera prácticas sociales nuevas (Bronckart y Schneuwly, 1996); en este caso, exposiciones orales persuasivas de estudiantes-oradores en un Certamen de oratoria y, por lo tanto, es un espacio formativo central para el desarrollo de la capacidad discursivo-textual de los alumnos en el que los modelos sociales se actualizan y modifican (Bronckart, 2004).

Dicho de modo más preciso, la educación formal, en este caso, el último nivel obligatorio del sistema educativo, es el espacio en el que las personas *se pueden desarrollar a sí mismas* "bajo el efecto orientador de las iniciativas formativas" (Bronckart, 1999: 225), concretamente, la participación de los alumnos en un Certamen de oratoria en el que el género exposición oral asume una orientación pragmática persuasiva.

De hecho, en la entrevista 7, la enseñante declara que aunque trabajan con discursos orales ajenos que ofician como modelos sociales de las exposiciones de los alumnos, estos los sienten alejados de su realidad discursiva. En este sentido, la participación de los alumnos de tercer año del ciclo orientado en un Certamen de oratoria posibilita que la programación didáctica incluya textos auténticos acordes a la "zona de desarrollo próximo" de los alumnos (Vygotski, 1999).

Por otro lado, este género oral, definido como un texto oral complejo, tiene la particularidad de que discursivamente es un monólogo (Bronckart, 2007a). Jakubinskij (2015) define el monólogo -oral y escrito- como forma artificial de la interacción verbal que se caracteriza por ser un "sistema organizado de ideas" que introduce los hechos verbales en el campo de la conciencia. Desde una referencia más cercana, Blanche-Benveniste (2005: 152) considera que el hecho de que en el habla profesional los turnos de habla sean más largos, porque no se realizan interrupciones, determina que la oralidad "calculada" presente marcas de los modelos colectivos de uso.

La clase 7 es la única de las dieciséis clases observadas en la que la enseñanza de un género de texto oral institucionalizado implica la exposición de los estudiantes de textos orales persuasivos que asumen la forma artificial de monólogos.

En este contexto, la retórica se avizora como un marco de referencia fundamental para la enseñanza de los contenidos del eje "En relación con la comprensión oral y escrita" debido a que conforma un aparato teórico para la preparación de discursos orales públicos y planificados cuyo objeto es "el discurso largo y continuado" (Maingueneau y Charaudeau, 2004: 168).

En este sentido, el relevamiento de los marcos de referencia con los que se enseña el género exposición oral en la clase 7 instala, entre otros temas, la reflexión en torno al papel de la retórica

como fuente de préstamo para la enseñanza de la lengua materna, concretamente para el "cultivo disciplinado de la oralidad" (Barcia, 2007). Por otro lado, problematiza su articulación con categorías de distintas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje, entre ellas, como noción central, la de género de texto (Bronckart, 2004, 2007a, 2012).

En relación con este último punto, en las trece clases restantes en las que circulan contenidos de oralidad como objetos de enseñanza formalizados y no formalizados los estudiantes no producen ni interpretan textos inscriptos en géneros. El género oral en el que los alumnos se desempeñan discursivamente es la clase debido a que principalmente producen enunciados explicativos, argumentativos y narrativos como respuestas a las indicaciones de los enseñantes.

Por lo tanto, no se enseñan unidades comunicativas globales (Bronckart, 2004) como los géneros de textos orales. Ubico en esta configuración a la clase 5 porque, como expuse antes, en esta se actualiza una actividad social sin inscripción genérica clara y desde un abordaje que abreva en el sentido común. En el conjunto de clases observadas sí se leen géneros de textos escritos literarios y no literarios.

En síntesis, el análisis del trabajo real muestra que no se forma a los alumnos de nivel secundario en el dominio de distintos géneros de textos orales como la entrevista, el debate, la conferencia, la reseña oral, el examen oral y, como su consecuencia, no se los prepara para que participen de las situaciones comunicativas socialmente significativas que estos géneros permiten realizar.

5. Conclusiones y posibles líneas de trabajo futuro

Como indiqué en la introducción de esta tesis, el objeto de mi investigación se centró en un aspecto del trabajo docente que se desconoce: qué géneros de textos orales institucionalizados prescriptos como objetos de enseñanza en el nivel secundario efectivamente se enseñan, cómo y a partir de qué marcos de referencia.

Según el análisis realizado, en el conjunto de dieciséis clases observadas, se enseña en una clase la producción y comprensión del género exposición oral persuasivo, desde un enfoque técnico-disciplinar que abreva en distintas categorías de las ciencias del lenguaje y la retórica. En cuatro clases se enseñan explícitamente contenidos de oralidad, pero como objetos de enseñanza secundarios. En nueve clases los contenidos de oralidad se incluyen de forma implícita como contenidos secundarios que no se formalizan como objetos de enseñanza. En dos clases no se enseñan contenidos de oralidad.

Este análisis se visibiliza en el agrupamiento que expuse en el capítulo 8 de clases en las que los contenidos de oralidad se delimitan como **objetos de enseñanza formalizados** en las consignas

estrictas; y clases en las que se indican, de modo implícito en las consignas ampliadas, actividades de producción oral, comprensión oral y oralización de un texto escrito que **no se formalizan** como objetos de enseñanza autónomos y jerarquizados en el proyecto de clase en marcha.

Por un lado, el trabajo efectivamente realizado formaliza la enseñanza de la producción de textos completos que se identifican por la actividad social con la que se asocian (presentación oral) o por su inscripción en un género oral institucionalizado (la exposición oral que busca convencer), así como el uso de elementos paraverbales y no verbales y la producción de enunciados que exponen argumentos para elaborar un conclusión y un texto argumentativo escrito.

Por otro, de manera implícita y no formalizada se indica la producción de enunciados orales cuyo contenido se organiza secuencialmente en fases de los prototipos explicativo, argumentativo y narrativo; el uso de elementos paraverbales y no verbales en la oralización de textos escritos y la comprensión de textos orales y textos escritos oralizados.

Por lo tanto, las acciones concretas que se relevaron en el conjunto de dieciséis clases observadas no se realiza, en general, según los lineamientos de las prescripciones explicitadas en los documentos oficiales que predefinen la formación del desempeño oral, formal y público de los estudiantes, asociado a su participación en actividades sociales que movilizan textos orales inscriptos en géneros como el debate, la exposición oral, la entrevista y la conversación formal.

Este estado de situación de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en Argentina se corresponde mayormente con los resultados de investigaciones realizadas en otros países en las que se concluye que pese a que los documentos oficiales otorgan un lugar preponderante a la enseñanza de la lengua oral, esta prefiguración no se traduce en prácticas pedagógicas concretas y sistemáticas (Ávila dos Anjos Luna, 2017; Gutiérrez Ríos, 2012; Tosi, 2020) (cfr. capítulo 3).

Schneuwly (1997) describió tempranamente el desfasaje entre los ambiciones objetivos educativos de desarrollo de las capacidades orales y la realidad de las prácticas concretas en Suiza, que se replica, con sus particularidades, en el contexto socio-histórico argentino que investigué en esta tesis doctoral.

Sin embargo, pese a ese estado de situación general que se atestigua en otros países, el análisis del trabajo realizado a la luz del trabajo interpretado por los mismos docentes en las clases observadas en la ciudad de Rosario indica que en las actividades de oralización de un texto escrito y producción de enunciados orales de los alumnos en la dinámica interactiva de la clase, los enseñantes consideran, de modo relativamente independiente de las regulaciones oficiales, que los alumnos de nivel secundario se forman en los usos formales de la oralidad.

Este estado de situación de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales que se observó en el conjunto de clases analizado lo categoricé como **abordaje no formalizado de los contenidos de oralidad**, que es el enfoque dominante que se registra en las clases observadas (nueve de dieciséis), y que considero que se corresponde con la concepción verbalizada en las entrevistas de la oralidad que "se filtra" en las clases de lengua y que "está presente" en distintos momentos del actuar formativo, como cuando los alumnos leen, producen textos o cuando se enseña la argumentación y "se pone" la oralidad.

A su vez, la identificación de cinco clases de dieciséis en las que los contenidos de oralidad se formalizan como objetos de enseñanza, corresponde a lo que denomino como la **enseñanza formalizada de la oralidad**, que no es preponderante en el conjunto de clases observadas. De hecho, una sola clase de cinco posiciona al contenido de oralidad como el objeto de enseñanza principal. Este estado de situación se correlaciona con la interpretación que se expresa en las entrevistas según la cual los contenidos del eje "En relación con la compresión y la producción oral" no son concebidos como contenidos prioritarios de la enseñanza de la lengua materna.

En este marco, la clase 7 se puede categorizar como clase de referencia o deseable (Gutiérrez Ríos, 2012) de la formación en los géneros orales "que se aprenden en la escuela" (*Diseño curricular para la educación secundaria orientada*, 2014) debido a que las acciones de enseñanza se realizan de acuerdo con los lineamientos del proyecto educativo de formación de los alumnos en su desempeño oral, público y formal.

En este sentido, la observación y análisis de la clase 7 permite argüir que la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados, y con ellos, el desarrollo de la capacidad discursiva-textual ora de los alumnos, es una tarea posible en el nivel secundario. Desde la perspectiva vygotskiana del ISD es, además, una tarea indispensable en pos del desarrollo humano (Bronckart, 2004, 2007a).

Por otra parte, resulta significativo que en la clase 7 se enseñe la producción y comprensión de un texto oral que se inscribe en el género exposición oral. En el conjunto de clases observadas, la mayor parte de los contenidos de oralidad se escenifican en la interacción dialógica de la clase, por eso, los estudiantes producen en general enunciados y no textos completos.

Este estado de situación permite inscribir en un contexto más amplio la realidad de la enseñanza de la oralidad en el nivel secundario argentino y reflexionar acerca del "diseño cultural consciente" de las próximas generaciones (Del Río y Álvarez, 2002) respecto del desarrollo de sus "competencias lingüísticas, orales y escritas" (Ley de Educación Nacional Nº 26206, artículo 30, inciso d).

Quiero decir, si en la clase 7, como ya expuse, la producción y escucha de las exposiciones orales de los estudiantes se articula con la realización de un Certamen de oratoria y, por lo tanto, el estatus sociológico de los enunciados y sus formas, los géneros (Voloshinov, 2009) se concretiza en esa situación social inmediata con la que se asocian las exposiciones orales de los alumnos; en las otras clases, las actividades de producción oral se realizan en enunciados cuyo género es la clase y la actividad social refiere a la instancia formativa que ocurre en el propio contexto escolar. Es decir, los alumnos "hablan" en el contexto de la rutina escolar pero no "para aprender a hablar", es decir, no aprenden los usos formales de la lengua oral que se realizan en distintos géneros orales (Camps, 2002).

De este modo, al no visibilizar el estatus comunicativo de la unidad *textual* en las actividades de producción oral que realizan los alumnos en las clases observadas, por una parte, se debilitan las relaciones de interdependencia entre las producciones verbales y su contexto accional y social, así como su realización en distintos géneros de textos.

Por otra, la complejidad de los textos y de los géneros en los que se inscriben, es decir, las formas comunicativas históricamente elaboradas por distintas formaciones sociales que coexisten en el entorno verbal (Bronckart, 2004) se limita a la organización secuencial del contenido de los enunciados que verbalizan los alumnos.

En este marco, una primera línea de trabajo futuro podría orientarse al estudio lingüístico de textos orales auténticos inscriptos en los géneros orales que se prescriben como contenidos de enseñanza en los documentos oficiales vigentes, como la exposición oral, el debate, la entrevista, la conversación formal; así como también los géneros reseña oral y examen oral que no están prescriptos como contenidos del eje "En relación con la comprensión y la producción oral" pero que los docentes mencionan en las entrevistas porque los enseñan (dos docentes dicen enseñar la reseña oral) o los evitan porque los alumnos "se ponen nerviosos" (una docente sobre el examen oral).

El estudio y sistematización de textos auténticos inscriptos en distintos géneros orales socialmente significativos aportaría a la conformación de un corpus de modelos sociales con los que los estudiantes podrían ponerse en contacto en las clases debido a que, como señala Bronckart (2007a), este es un aspecto fundamental para el desarrollo de conocimientos y de prácticas nuevas. En trabajos realizados en otros países se ha señalado como una de las dificultades para la enseñanza de los géneros orales la escasa disposición de estudios lingüísticos sobre géneros orales, cuya substanciación conduciría al diseño de materiales didácticos que instrumenten su enseñanza (Bueno, 2009).

En particular, la investigación del género examen oral permitiría articular los niveles secundario y superior por la importancia que este reviste en el nivel educativo no obligatorio; así como disponer de producciones orales de adolescentes y jóvenes, es decir, de modelos sociales de referencia más cercanos al desempeño discurso-textual oral de los alumnos secundarios, terciarios y universitarios que propicie el *desarrollo próximo de su zona* (Vygotski, 1999), problemática que la docente en la entrevista 7 pone en palabras (cfr. capítulo 7).

De esta manera, esta línea de trabajo podría configurar saberes de referencia científicos y prácticos para la enseñanza de los géneros de textos orales que están incluidos como contenidos a enseñar en los documentos oficiales respecto de los cuales, en general, "las disciplinas quedan mudas" (Bronckart y Schneuwly, 1996: 76). En efecto, como expuse en el capítulo 2, las investigaciones sobre los géneros orales han ingresado tardíamente a los estudios lingüísticos, por lo tanto, la modelización de los géneros orales que son objeto de enseñanza en el nivel secundario también se posiciona como un lugar vacancia en la didáctica de la lengua materna.

En ese sentido, el estudio de corpus de textos inscriptos en géneros de textos orales socialmente significativos contribuiría, en un mismo gesto, al estudio científico y sistematización de la textualización humana en géneros orales y a la conformación de modelos sociales auténticos para la enseñanza de la prácticas verbales en las clases de lengua.

Otra línea de investigación que surge como interés, a partir del análisis realizado en este trabajo, se relaciona con la formación docente inicial que ha sido considerada en investigaciones llevadas a cabo en otros países como "insuficiente" para enseñar la oralidad (Amorin Gomes Da Costa-Maciel & Ferreira De Figueirêdo Barbosa, 2013).

En efecto, se ha señalado la ausencia de un saber disciplinar específico sobre la oralidad (Gutiérrez Ríos, 2012), así como las dificultades en la formación docente inicial en relación con la apropiación de la teoría de los géneros (Ávila dos Anjos Luna, 2017), problemática expuesta por algunos enseñantes en las entrevistas y, de algún modo, confirmadas en la identificación y análisis de los marcos de referencia que orientan la enseñanza de los contenidos de oralidad en las clases, principalmente desde el sentido común o la tradición escolar (Riestra, 2008).

De acuerdo con el análisis de los textos de las entrevistas se constata que los docentes asocian la noción moderna de *género*, desde la referencia teórica de Bajtín, principalmente con la actividad literaria. Como consecuencia, su operatividad en el desarrollo de los estudiantes se ve circunscripta a la lectura y comprensión de textos literarios. En este sentido, podría ser relevante saber desde qué perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje se forma a los futuros docentes respecto de esta categoría fundamental de los estudios del lenguaje (cfr. capítulo 2).

Sobre todo en relación con los distintos niveles del funcionamiento discursivo y textual debido a que se observó en los documentos oficiales y en las representaciones de los docentes contradicciones teóricas entre actividades sociales, géneros de textos y prototipos secuenciales.

Una última linea de investigación se vincula con lo expuesto en trabajos anteriores acerca del abordaje principalmente teórico de los documentos oficiales, con escasas o nulas precisiones didácticas (Araújo, Rafael e Amorim, 2013), así como la "falta de un modelo explicativo" para la enseñanza de las destrezas orales (Vilá, 2004).

Para el marco epistemológico del ISD, los géneros de la prescripción son claves en la prefiguración del trabajo docente (Bronckart y Machado, 2005).

El análisis del conjunto de siete documentos oficiales argentinos correspondientes a dos contextos históricos distintos constata que se prescribe qué enseñar y para qué (contenidos curriculares y finalidades globales de su enseñanza) pero sin explicitar, de manera autónoma y jerarquizada, las modalidades de desarrollo de esa tarea compleja que tienen que realizar los docentes, ni los marcos teóricos-disciplinares que orientan su enseñanza.

Por ende, el diseño de documentos curriculares más explícitos en su enfoque teórico-disciplinar, metodológico y didáctico podría contribuir al desarrollo de la capacidad discursivo-textual de los alumnos secundarios.

La "utopía indispensable" con la que Bronckart y Schneuwly (1996) caracterizaron a la didáctica de la lengua materna, circunscripta en este trabajo a la tarea de enseñanza de la oralidad formal y los géneros de textos orales institucionalizados, se presume posible, más aún si alguna de estas líneas de trabajo futuro se lleva a cabo. Será, quizá, la tarea por venir.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan.

_____ (1995). "Hacia una definición de la secuencia argumentativa". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, 25, pp. 9-22.

_____ (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

ADAMZIK, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH.

ALBALADEJO MAYORDOMO, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis.

AMORIN GOMES DA COSTA-MACIEL, D. & FERREIRA DE FIGUEIRÊDO BARBOSA, M. L (2013). "Ah, eu acho a oralidade importantíssima! A propósito da prática docente no ensino da oralidade". Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, Vol. 23, n. 44, Set-Dez. 2013, pp. 63-80.

ARBUSTI, M. (2014). *Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio.* Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario.

ARCHAIMBAULT, S. (2000). "Un texte fondateur pour l'étude du dialogue: De la parole dialogale (L. Jakubinskij)". *Histoire Épistémologie Langage*, 22 (1), p. 99-115.

ARISTÓTELES (1971). *Retórica*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

ÁVILA DOS ANJOS LUNA, E. (2017). "Pontos de vista de formadores sobre o ensino de textos orais: Por quê? O quê? Como?". Leia Escola, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2017, pp. 20-31.

BAJTÍN, M. (2008). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 245-290.

BARCIA, P. (2007). "El rescate del discurso oral". En GONZÁLEZ DE TOBIA, A. M. (Ed.). *Lenguaje, discurso y civilización. de Grecia a la modernidad*, Centro de Estudios de Lenguas Clásicas, La Plata, Septiembre 2007, pp. 17-32.

BARTHES, R. (1982). *Investigaciones retóricas*. Tomo I. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.

DE BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

BENVENISTE, É. (1993). *Problemas de Lingüística General*. Tomo I. México, 1993, Siglo XXI.

_____ (1993). *Problemas de lingüística general*. Tomo II. México, 1993, Siglo XXI.

_____ (2014). *Últimas lecciones. Collège de France. 1968-1969*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

_____ (1996). "Les relationes de temps dans le verbe français". En *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.

BIBER, D. (1986). *Spoken and Written Textual Dimensions in English: Resolving the Contradictory Findings*. Language Vol. 62, No. 2 Jun., 1986, Linguistic Society of America, pp. 384-414.

_____ (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

BLANCHE−BENVENISTE, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

BERNÁRDEZ, E. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros.

BOTA, C. & BRONCKART, J-P. (2010). "Voloshinov y Bajtin: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter". En Riestra, D. (comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 107-127.

BOURDIEU, P. (1985). *Qué significa hablar*. Madrid : Akal.

BRINKER, K. (1988). *El análisis lingüístico de texto.* Traducción y adaptación de Guiomar E. Ciapuscio. Disponible en https://www.scribd.com/document/360031179/BRINKER-1988-El-analisis-linguistico-del-texto-caps-3-4-pdf

BRONCKART, J.-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Colección "Ciencias de la educación". Paris: Unesco.

_____ (1992). "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico". En *Anuario de psicología*, N° 54, pp. 3-48.

_____ (2001): "Entenderse para actuar y actuar para entenderse" (S'entendre pour agir et agir pour s'entendre). Raisons Educatives 4. Théories de l'action et interventions formatives. Traducción: D. Riestra. Ginebra: Universidad de Ginebra.

_____ (2002): "Entrevista para Dora Riestra". En *Propuestas: de la problemática del aula a las propuestas concretas*. Lengua y Literatura. Rosario: CELA.

_____ (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

_____ (2005). "Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif", Calidoscopio, Vol. 3, n. 3, pp. 149-159.

_____ (2005). "En quoi et comment les "textes prescriptifs" prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois". *L'analyse de actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (sous la direction de L. Fillietaz et J.-P. Bronckart), Louvain, Peeters, BCILL.

_____ (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (2007b). “Las teorías científicas ante los problemas formativos. Contribuciones al debate. ¿Qué teorías necesitamos en educación?”. En *Cultura y Educación*. Vol, 19, N° 3, pp. 219-226.

_____ (2007c). “La universalidad del hecho cultural humano y sus consecuencias. Comentarios a las contribuciones al debate”. En *Cultura y Educación*, 19 (3), pp. 257-262.

_____ (2008a). “Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue”, *Texto!, XIII, 1*. Disponible en http://www.revue-texto.net/docannexe/ file/86/bronckart_rastier.pdf

_____(2008b). “Actividad lingüística y construcción de conocimientos”. En *Lectura y vida*.

_____ (2012). “En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos”. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Coms). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE, pp. 39-59.

BRONCKART, J-P., CLÉMENCE, A., SCHNEUWLY, B., SCHURMANS, M-N. (1997). *Manifiesto. Por una configuración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskiana*. N° 5-6, Año MCMXCVII, Universidad Nacional de Colombia Bogota, D.C., pp. 50-55.

BRONCKART, J-P. ET AL. (1985). *Le foncionnement des discours*. Paris: Delachaux & Niestlé.

_____ (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahier Nº 103, Université de Genève.

BRONCKART, J. & C. BOTA (2015). *Bajtín desenmascarado: historia de un mentiroso, una estafa y un deliro colectivo*. Madrid: Antonio Machado Libros.

_____ (2014). “Dinâmica e socialidade dos fatos de linguagem”. En Bronckart, J-P., Bulea, E., Bota, C.[Org.]. *O Proyeto de Ferdinand de Saussure.* Fortaleza: Parole et Vie, pp. 232-258.

BRONCKART, J-P. & BULEA, E. (2017). “As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista”. Raído, Revista do Programa de Pós-graduaçâo em Letras da UFGD, 6, Nº 1, pp. 131-148.

BRONCKART, J-P. & MACHADO, A. R. (2004). “Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional”. En Machado, A. R. *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursive*. Eduel. pp. 131-163.

BRONCKART, J-P. & SCHNEUWLY, B. (1996). “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable”. En *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, N° 9, julio de 1996, pp. 61-78.

BRONCKART, J-P., CLÉMENCE, A., SCHNEUWLY, B. & SCHURMANS, M-N. (1997). *Manifiesto. Por una configuración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskiana*. N° 5-6, Año MCMXCVII, Universidad Nacional de Colombia Bogota, D.C., pp. 50-55.

BUBNOVA, T. (2009) "Valentín Nikoláievich Volóshinov. El marxismo y la filosofía del lenguaje y El Círculo de Bajtín". En V. Voloshinov, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot, pp. 5-22.

BUENO, L. (2009). "Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo". Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009, pp. 9-18.

BULEA, E. (2010). "Nuevas lecturas de Saussure". En Riestra. D. (Comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Miño y Dávila: Buenos Aires, pp. 15-42.

BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). "Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier". Bronckart, J-P. et al. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahier Nº 103, Université de Genève, pp. 213-262.

CALSAMIGLIA, H. & TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CAMPS, A. (2002). "Hablar en clase, aprender lengua". Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 111.

CÁRDENAS, V. (2005). "Hablar y calcular. (Im)posibilidades". *Tópicos del Seminario,* 14. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 181-214.

_____ "La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito". En *Semántica e interpretación*, 23, enero-junio de 2010, pp. 241-289.

CASANOVA, R. & ROLDÁN, Y. (2016). "Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media". *Estudios Pedagógicos*, Número Especial 40 años: pp. 41-55.

CASTELLÀ, J.M. & VILÀ I SANTASUSANA, M. (2005). "La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas". En Vilà i Santasusana, M. (Coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de* aprendizaje y secuencias didácticas (pp. 25-36) Barcelona: Graó.

CHARAUDEAU, P. (2004). "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual". Rev. Signos [online]. Vol. 37, N° 56 [citado 2013-04-21], pp. 23-39. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600003

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2004). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

_____ (2005). "La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual". En *Signos* 38 (57), Universidad Católica de Valparaíso, Chile, pp. 31-48.

_____ (2009). "La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia". En *Escritura y Comunicación*, Alejandro Parini y Alicia Zorrilla (eds.), Buenos Aires: Universidad de Belgrano. 28-55.

COSERIU, E. (1991). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.

_____ (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid: Arco Libros.

CROS, A. & VILÀ, M. (1999). "Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza". Revista *Textos* Nº 22.

CUBO DE SEVERINO, L. (2012). "Organización del discurso e inferencias prospectivas y retrospectivas. Marcadores de ordenación versus marcadores de reformulación en el coloquio de la defensa de tesis en español". En María Marta García Negroni (Coord.). *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. http:// il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/fil es/MARCADORES%202012.pdf

CURADO PEREIRA MARIANO, M.R. & CUNHA COSTA, D. (2020). "El género debate de opinión en el aula: reflexiones y propuesta de abordaje". Revista Iberoamericana de Argumentación, 20, pp. 123-142.

DE PIETRO, J.-F. & DOLZ, J. (1997). "L'oral comme texte: comment construire un objet enseignable?", *Éducation et recherches*, 19/3, pp. 335-359.

DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (2002). "Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural" (texto inédito del curso de postgrado Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural, CRUB, Universidad Nacional del Comahue).

DESINANO, N. (1996). *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario: HomoSapiens.

_____ (2007). *Interacciones orales sobre textos expositivo-explicativos disciplinares en la escuela media*. Laborde Editor: Rosario.

_____ (2008). "Discutir sobre el lenguaje". En *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*. 13, pp. 7-18.

_____ (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica.* Rosario: Homo Sapiens.

DOLZ, J. & GAGNON, R. (2010). “El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito”. *Lenguaje,* 2010, 38 (2), pp. 497-527.

DOLZ, J., GAGNON, R. & MOSQUERA, S. (2009). “La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción”. *Didáctica (lengua y literatura)*, 21*,* pp. 117-141.

DOLZ, J & GAGNON, R. (2008). “Lu genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit”. *Pratiques*, Nº 137/138, Juin 2008.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). “Géneros y progresión en expresión oral y escrita”. En Revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, pp. 77-98.

_____ (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

DUCROT, O. & TODOROV, T. (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FALCHINI, A. (2006). “¿Cómo se lo explico? El caso de la escritura académica”. En *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*. CELA-UNR, 11, pp. 31-43.

FERREIRO, E. (2002). “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”. En Ferreiro, E. (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 151-172.

FILLIETAZ, L. (2004). “Quatre exemples de recherches empiriques”. En Bronckart, J-P. et al. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahier Nº 103, Université de Genève, pp. 147-184.

FORTE FERREIRA, E. C. (2014). “A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate”. Tesis de doctorado. Universidade Federal do Ceará.

GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l’argumentation orale: de l’objet de formation à l’objet enseigné en classe de culture générale*. Tesis doctoral. Universidad de Ginebra.

GARCÍA ESCOBIO, M. A., BARRERA JIMÉNEZ, A. D. & PÉREZ BARRERA, H. (2016). “La oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo escolar: el debate y el taller pedagógico”. *Oralidad-es*, Vol 2, Nº 3, pp. 38-42.

GARCÍA NEGRONI M. M. & HALL, B. (2010). “Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales en estudiantes universitarios. Estudio de casos”. En Víctor Castel y Liliana Cubo de Severino (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada* lingüística. Mendoza: Editorial FFyL, pp. 933-940.

_____ (2011). “Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas”. En María Marta García Negroni y otros (Coords.).

Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica. Buenos Aires: Editoras del Calderón, pp. 191-221.

GENETTE, G. (1992). "Retórica y enseñanza". En R. Barthes y otros: *Literatura y educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, pp. 17-33.

_____ (1982). "La retórica restringida". En *Investigaciones retóricas II*, Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires, pp. 203-222.

GOICOECHEA GAONA, M. V. (2015). "Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche -Patagonia- Argentina". Tesis doctoral. Universidad de la Rioja.

GONÇALVES, A. C. T. & BATISTA, J. F. (2020). "A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com gêneros orais presentes em materiais didáticos do ensino fundamental". *Letras*, Santa Maria, Especial, Nª 01, pp. 261-283.

GUTIÉRREZ RÍOS, Y. (2011). "La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia". Revista *Infancias Imágenes*, Vol. 9, Nº 2, pp. 24-34.

_____ (2012). "Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 59 (2012), pp. 223-239.

_____ (2013). "La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/ formativa". *ENUNCIACIÓN*, pp. 109-117.

HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, 1999: Taurus.

HALLIDAY, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social* [2001]. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2017). *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* / M.A.K. Halliday; compilado por Elsa Ghio; Federico Navarro; Annabelle Lukin. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*, London: Longman.

INSTITUTO CERVANTES (2008). *Saber hablar*. Buenos Aires: Aguilar.

IVANOVA, I. (2000). "Spécificités de l'étude du dialogue dans la linguistique russe". Histoire Épistémologie Langage, 22 (1), pp. 117-129.

_____ (2010). "El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930". En Riestra, D. (comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, pp. 43-71.

_____ (2015). "Prefácio" y "Apresentação" en Jakubinskij, L. (2015). *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 7-43.

JAKOBSON, R. (1984). “Lingüística y poética”. En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel, pp. 347-395.

JAKUBINSKIJ, L. (2015). *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola Editorial.

KAUFMAN, A.M. & RODRÍGUEZ, M.E. (1997). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana

LAVANDERA, B. (1985). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: CEDAL.

LEÓNTIEV, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.

KERBRAT−ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. París: Seuil.

_____ (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

KRISTEVA, J. (2014). “Émile Benveniste, un lingüista que no dice ni oculta, sino que significa”. En Benveniste, É. *Últimas lecciones. Collège de France. 1968-1969*. Prefacio. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, pp. 17-51.

KUENTZ, P. (1982). “Lo “retórico” o la puesta al margen”. En *Investigaciones retóricas II*, Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires, pp. 183-202.

LEMOS, C. (2002). “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos 42* (41: 70). Campinas: Editora da UNICAMP.

LEÓNTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

_____ (1989) “Actividad, conciencia, personalidad”. En Guippenréiter ,Y. *El proceso de formación de la psicología marxista*. L.Vigotski A. Leontiev,A. Luria, Moscú: Editorial Progreso.

MAGADÁN, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. 1ª ed., Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.

_____ (2018): "Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad”. En Roberto Bein et al. (coords.) *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo III: Lectura y escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-4923-22-6

MAINGUENEAU, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.

MARKOVÁ, I. (1996). “En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales”. En Páez, D.; Blanco, A. (Ed.). *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 163-182.

MIRANDA, F. (2011). Los géneros textuales en la enseñanza de las lenguas. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/220419780/LibroSegundasJornadasInternacionalesdeInvestigacionyPracticasenDidacticadelaslenguasylasliteraturas2011

OLSON, D. & TORRANCE, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

MOLINER, M. (2016). *Diccionario de uso del español*. Barcelona: Gredos.

MOSTACERO, R. (2004). “Oralidad, escritura y escrituralidad”. *Enunciación*, Vol. 16, No. 2/ julio-diciembre de 2011, Bogotá, Colombia, pp. 100-119.

MÚGICA, N. & PÉREZ, L. (2003). “Las ideas lingüísticas en la tensión gramática/retórica latinas”, en *Revista de Letras*, No 8. Facultad de Humanidades y Artes, pp. 146-153.

NÍKLEVA, D. G. (2008). “La oposición oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 20, pp. 211-227.

OESTERREICHER, W. (1996). *Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología*. Madrid: Vervuert Iberoamericana.

OLSON, D. (1995). “La cultura escrita como actividad metalingüística”. En *Cultura escrita y oral*. Barcelona: Gedisa.

ONG, W. J. (2011). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. Fondo de cultura Económica: México.

PELUFFO, E. (2018). “La escritura en la escuela primaria. Su enseñanza a partir del análisis de las consignas de trabajo”. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario.

PÉREZ FERNÁNDEZ, C. (2009). “La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales”. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 297-318.

PLAZAOLA GIGER, I. (2004). “Prescrire l´agir enseignant? Les cas de l’allemand à l’école primaire genevoise”. En Bronckart, J-P. et al. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahier Nº 103, Université de Genève, pp. 185-211.

RASTIER, F. (2012). “Aprender”. En Riestra, Dora, Tapia, Stella Maris y Goicoechea, María Victoria (compiladoras). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE, ISBN 978-987-29695-0-9, pp. 60-80.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires: Espasa.

RÉBOLA, M. C. (2009). "El rol de los géneros de texto en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales". En *Construyendo el objeto de enseñanza*. Rosario, pp. 19-32.

_____ "De la descripción a la acción en la enseñanza de la lengua". En Castel, Víctor M. y Liliana Cubo de Severino (eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, pp. 1104−1107.

REYZÁBAL, M. V. (1997). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

RIESTRA, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis doctoral Nº 328, Universidad de Ginebra.

_____ (2005). "Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural". En *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*. CELA-UNR, 10, pp. 7-17.

_____ (2006a). "El discurso didáctico en la enseñanza de la lengua: entre la transposición teórica y la acción política". En G. Constantino (Ed.), *Discurso didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La isla de la Luna.

_____ (2006b). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

_____ (2007). "Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua". *Coherencia*, 4, 7, pp. 1-15.

_____ (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____ (2010a). "El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso". En V. M. Castel y L. Cubo de Severino, (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyO, pp. 1129-1138.

_____ (2010b). "La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas". En Riestra, D. (comp.) *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 129-159.

_____ (2010c). "Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?". *El Toldo de Astier*, 1, 1, pp. 1-15.

_____ (2012). “Saussure, Vygotski y Voloshinov: el signo lingüístico como problema epistemológico”. Ponencia presentada en el 12th *International Congress on the History of Language Sciences. San Petersburgo, Russia*.

_____ (2014). “La enseñanza de los razonamientos argumentativos y las gramáticas de las lenguas”. Revista *Eutomia*, Recife, 13 (1), jul, 2014, pp. 639-656.

_____ (2017). “La concepción del diálogo de los rusos desde la perspectiva interaccionista socio-discursiva”. *Veredas* – Interacionismo Sociodiscursivo. Vol. 21 , N° 3 , pp. 11-29.

ROBINS, R. H. (1997). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.

RODRIGUES, S. G. C. & LUNA, E. A. A. (2016). "O ensino de oralidade no contexto do Ensino Fundamental". En Rodrigues, S. G. C; Luna, E. A. A.; Costa-Maciel, D. A. G. Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino. Recife: Editora da UFPE.

SANDIG, B. (2000). “Text als prototypisches Konzept”. En Mangasser-Wahl, M. (editora): *Prototypentheorie in der Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 93-112. Traducción informal de G. Ciapuscio para su lectura en seminarios de posgrado.

SAUSSURE, F. (1985). *Curso de lingüística general*. Madrid: Planeta Agostini.

_____ (2004). *Escritos sobre lingüística genera*l. Barcelona: Gedisa.

SCHNEUWLY, B. (1992). “La concepción vygotskiana del lenguaje escrito”. En *Comunicación, lenguaje y educación, 16*, pp. 49-59.

_____ (1994). “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques”. En *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théo- dile –Crel, Lille, nov. 1993*. Bern: Peter Lang.

_____ (1995). “Diversificación y progresión en DFLM: el aporte de las tipologías”. En *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 4, pp. 7-15.

_____ (1997). “La enseñanza de la lengua oral y la lectoescritura”. En Álvarez, A. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en educación*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 91-100.

STROPPA, M. C. (2002). “La investigación en el aula. Construcción de significados en la interacción educativa oral, contexto, registro y análisis”. En *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*. CELA-UNR, 7, pp. 103-122.

_____ (2007). “Desarrollo y enseñanza de la lengua oral en la escuela. Los géneros orales desde una perspectiva didáctica”. En *Propuestas. Lengua y literatura*. Centro de Lingüística Aplicada – Universidad Nacional de Rosario, Nº 12, Santa Fe.

SILVESTRI, A. (1995). *El discurso instruccional*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

SIMONIN-GRUMBACH, J. (1975). “Por une typologie des discours”. En Kristvea, J., Milner, J-C & Ruwet, N. (eds.). *Langue, discours, société. Pour Émile Benveniste*. Paris: Seuil, pp. 85-121.

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. & GOICOECHEA, M. V. (2012). “Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes (UNR)*, *7, 8*, pp. 291-307.

TEIXEIRA, L. (2012). “Gêneros orais na escola”. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1), pp. 240-252.

DE TEZANOS, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Anthropos.

TEBEROSKY, A. (2005). “Introducción”. En Blanche-Benveniste, C. *Estudios lingü.sticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

TOSI, C. (2020). “Lectura y escritura en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital”. *Contextos educativo*s, 25, pp. 127-143.

TUSÓN VALLS, A. (2003). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

VAN DIJK, T. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

VILÁ, M. (2004). “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas”. *Glosas didácticas*. Nº 12, pp. 113-120.

VOLOSHINOV, V. (1926). “El discurso en la vida y el discurso en la poesía”. Traducción: Jorge Panesi.

_____ (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

VYGOTSKI, L. S. (1993). “Pensamiento y lenguaje” En *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje, Visor.

_____ (2009). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

WERLICH, E. (1975). *Typologie der texte*. Heidelberg. RFA: Quelle und Meyer.

WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Fuentes documentales:

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Fuentes para la transformación curricular*. *Lengua*. República Argentina, 1996.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*. Lengua y Literatura. República Argentina, 1995.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos básicos comunes para la educación Polimodal*. Lengua y Literatura. República Argentina, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA Y CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP). Lengua. EGB. Nivel Medio 8o/1o y 9o/2o años. República Argentina, 2006.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.* Lengua. Ciclo Básico. Educación secundaria. 1° y 2° / 2° y 3°. República Argentina, octubre de 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. *Diseño curricular de educación secundaria orientada*. 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos* (NIC). *Orientaciones para Lengua y Literatura*. Secretaría de Educación. Dirección provincial de desarrollo curricular y Relaciones académicas, julio de 2017a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE. *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos* (NIC). *Propuestas de enseñanza y evaluación*. Secretaría de Educación. Dirección provincial de desarrollo curricular y Relaciones académicas, julio de 2017b.

Apéndice Nº 1

Análisis de los datos (capítulos 6, 7 y 8)

En este apéndice se presenta una parte de los análisis realizados en los capítulo 6, 7 y 8. Los números y nombres de las tablas que aquí se incluyen son independientes de la numeración propuesta en los tres capítulos, con el objetivo de aliviar su interpretación. Sí recupero aquí la numeración de los puntos del capítulo con el que se asocia cada análisis.

Capítulo 6

3.1. Documentos oficiales de la Reforma educativa de 1993

El documento *Fuentes para la transformación curricular Lengua* del año 1996 fue publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación como parte de la colección *Fuentes para la transformación curricular*, que incluyó 7 tomos más (5 de otras áreas, uno específico del Nivel Inicial y un tomo de Consulta a la sociedad).

En la tapa del documento se establece una relación fuerte entre los parámetros de la situación de acción verbal y su representación textual: figura la institución editora del documento (el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación), que coincide con la instancia agentiva de mayor responsabilidad (la Ministra de Educación); el lugar de publicación que delimita el alcance del documento (República Argentina) y la fecha de publicación (1996).

En la contratapa se especifica la organización jerárquica de la responsabilidad política del documento (la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, la Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa, y específicamente la Dirección General de Investigación y Desarrollo que está a cargo de la producción editorial). El escudo de la nación argentina confirma su marco institucional político y el alcance nacional. Por eso, la relación entre sus agentes productores y sus destinatarios es de índole jerárquica.

Desde el punto de vista del uso al cual estaba destinado, dicho documento oficial -de 323 páginas de extensión y de circulación impresa- se constituyó como la fuente del proceso de especificación curricular que se puso en marcha a partir de la promulgación de la Ley Federal de Cultura y Educación (1993), concretamente en función de la elaboración de los CBC -el primer nivel de especificación curricular-. Fue también material de consulta para los docentes y equipos técnicos a cargo de la adecuación de los diseños curriculares jurisdiccionales -segundo nivel de especificación curricular-.

El texto presenta una estructura compositiva que reúne las siguientes secciones:

- *Presentación* firmada por la instancia de agentividad de mayor jerarquía institucional (la Ministra de Educación de la Nación, quien firma esa parte del documento) (2 páginas),
- 6 capítulos a cargo de 6 especialistas de las áreas de *Lengua* y *Literatura* (tres por área), quienes figuran en el índice con sus nombres y apellidos y de los cuales se presenta un currículum abreviado en lo que oficia como carátula del capítulo.

Cada capítulo -cuya extensión varía entre 30 y 70 páginas- se organiza en:

- carátula que indica el nombre y apellido del especialista y su currículum abreviado (1 página),
- sumario (1 página),
- cuerpo del capítulo (dividido en introducción, apartados y contenidos propuestos para la EGB y el Nivel Polimodal),
- Bibliografía y
- Anexo que incluye la nómina de colegas que fueron consultados por cada especialista.

Las especialistas de las Ciencias del lenguaje que fueron consultadas son Ofelia Kovacci, Elvira Narvaja de Arnoux y Magdalena Viramonte de Ávalos.

De este modo, se configura una instancia agentiva colectiva, aunque organizada jerárquicamente. Los especialistas -quienes consultaron a otros colegas, cuyos nombres también se registran en el documento- sostienen como *fuentes* la transformación curricular propuesta por el responsable político institucional (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

En este marco analítico, el documento *Fuentes para la transformación curricular Lengua* se presenta como resultado de una acción de lenguaje global que asiste a la realización de una tarea -la elaboración de los CBC por parte de los equipos técnicos responsables- desde un marco institucional y normativo otorgado por la institución editora y por los especialistas consultados.

En el caso de los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (febrero de 1995), el carácter político-institucional del autor responsable (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación) configura un gesto de autoridad desde el cual se prescriben las finalidades de la enseñanza, como la selección y organización de los contenidos.

Ahora bien, la autoridad ministerial que asume la prefiguración presenta un carácter colectivo que se refleja en las primeras 4 páginas en las cuales figuran las distintas autoridades y actores involucrados en el proceso de programación educativa de los CBC para la EGB.

Su estructura material se organiza en:

- *Discurso* de apertura del Ministro de Cultura y Educación y la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación (6 páginas),
- *Introducción* a los CBC para la EGB (4 páginas),

- Contenidos Básicos Comunes para la EGB (se subdividen en 8 capítulos que conforman los CBC, 337 páginas) y
- Anexos (Participantes en seminarios y reuniones de trabajo y compatibilización (5 páginas) y Referentes académicos presentados por los consultores nacionales para la EGB (25 páginas)).

El capítulo *Lengua*, por su parte, se compone de:

1) introducción (3 páginas),
2) organización de los CBC de Lengua para la EGB (1 página),
3) bloques de Lengua para la EGB (16 páginas). Son 7 bloques ("Lengua oral", "Lengua escrita", "La reflexión acerca de los hechos del lenguaje", "El discurso literario", "Lengua/s extranjera/s", "Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos", "Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos"). En los primeros 5 bloques se presenta el enfoque de enseñanza de los CBC y en los bloques 6 y 7 los contenidos procedimentales y actitudinales asociados específicamente a la producción y comprensión de textos orales y escritos. Cada bloque, entre ellos el bloque 1 "Lengua oral", se compone de una *Síntesis explicativa* (1 página) y las expectativas de logros al finalizar la Educación General Básica (1 página).
4) propuesta de alcance de los CBC por bloque y por ciclo de la EGB. Los CBC se organizan en contenidos conceptuales y procedimentales (17 páginas). Los específicos del bloque 1 "Lengua oral" se exponen en 3 páginas de extensión.
5) documentación de base del capítulo, en la cual se citan documentos normativos previos, entre ellos los capítulos de las tres autoras del área de Lengua que fueron consultadas para la elaboración de los CBC (Narvaja de Arnoux, Kovacci y Viramonte de Ávalos) (1 página).

El *Discurso* de apertura de los CBC para la EGB a cargo del Ministro de Cultura y Educación de la Nación, quien se dirige a los ministros de las provincias, explicita el uso al cual está destinado el documento oficial: presentar el marco institucional y dar inicio formal a la puesta en marcha de los contenidos básicos comunes.

En la *Introducción* del documento se da cuenta del estatus de "conjunto de saberes relevantes" que detentan los CBC, de alcance nacional, jurisdiccional e institucional, y el modo en que se organizan en capítulos, cada uno de los cuales refiere a un campo científico-disciplinar determinado, uno de ellos es el de Lengua y Literatura. A su vez, cada capítulo presenta los CBC agrupados en bloques

> "los que proponen una organización de contenidos teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas. Cada bloque posee un nombre que enuncia el eje temático alrededor del cual se organizaron esos contenidos. Estos serán: los conceptos propios de cada disciplina, los procedimientos, las actitudes y los valores a esos conocimientos" (1995: 23).

En este texto oficial se prefigura la acción de enseñanza por venir en los tres ciclos de la EGB, de los que me interesa el 3º ciclo debido a que los años octavo y noveno se corresponden con primero y segundo del actual nivel secundario.

El último documento nacional de la reforma de los años 90' que analicé, los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación Polimodal, cuenta con distintas versiones (octubre de 1995, noviembre de 1996 y la definitiva de febrero de 1997). Su versión definitiva es virtual y de acceso público.

Su autor institucional, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se determina a nivel paratextual, del mismo que se detallan otros parámetros del contexto de producción como el tiempo (febrero de 1997) y lugar (República Argentina), dando cuenta del alcance de la prescripción.

La estructura compositiva de este documento incluye:

- Nómina de autoridades (4 páginas),
- Presentación de los CBC para la Educación Polimodal (5 páginas),
- Equipo Técnico (6 páginas),
- Acuerdo Marco para la Educación Polimodal (12 páginas),
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal (se subdivide en un índice con diez capítulos que conforman los CBC, uno de los cuales es *Contenidos Básicos Comunes de Lengua y Literatura*),
- Contenidos Actitudinales Generales para la Educación Polimodal (3 páginas) y
- Participantes en Seminarios y Reuniones de Trabajo (43 páginas).

El capítulo *Contenidos Básicos Comunes de Lengua y Literatura*, de 12 páginas, se organiza en cuatro apartados:

- Introducción (2 páginas),
- Organización de los CBC de Lengua y Literatura para la Educación Polimodal (media página),
- Bloques de Lengua para la Educación Polimodal (9 páginas, 2 páginas y media corresponde al Bloque 1 Lengua oral) y
- Documentación de base del capítulo, en la cual se citan documentos normativos previos, entre ellos los capítulos de las tres autoras del área de Lengua que fueron consultadas para la elaboración de los CBC (Narvaja de Arnoux, Kovacci y Viramonte de Ávalos) (media página).

Los CBC de *Lengua y Literatura* se agrupan en 5 bloques: "Lengua oral y escrita" (bloque 1), "Reflexión acerca del lenguaje" (bloque 2), "Literatura" (bloque 3), "Contenidos procedimentales para la comprensión y producción de discursos sociales significativos" (bloque 4) y "Contenidos actitudinales" (bloque 5). Cada bloque se compone de una *Síntesis explicativa*, de las expectativas de logros al finalizar la Educación Polimodal y de una propuesta de alcance de los contenidos.

En el extracto *Autoridades* se detalla el rol institucional de los responsables del documento, así como su jerarquía interna que parte del Presidente de la Nación, incluye Ministerios Nacionales, provinciales, jurisdiccionales como la nómina de los integrantes de la Comisión Técnica-Asesora, cada uno con su firma.

El valor de uso de este documento oficial es regular los contenidos básicos comunes para la educación polimodal. Articula sus objetivos con los CBC para la EGB, nivel educativo que se busca consolidar y profundizar.

3.2. Documentos oficiales de la Ley Nacional de Educación

Los documentos *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* para los ciclos básico y orientado del nivel secundario fueron elaborados en el marco del proyecto de renovación educativa que proyectó la Ley de Educación Nacional (2006). Prefiguraron el actuar docente desde una misma instancia de agentividad (el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

Ambos textos oficiales, de acceso público en formato virtual, especificaron a nivel paratextual no solo el autor empírico institucional (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación), sino también otros parámetros del contexto de producción como el tiempo (2011 y 2012, respectivamente) y lugar (República Argentina), dando cuenta del alcance de la prescripción.

La estructura compositiva de ambos documentos (ciclo básico y ciclo orientado) se organiza en cuatro partes:

- Presentación (1 página en ambos documentos),
- Introducción (3 páginas, ciclo básico; 4, ciclo orientado),
- Propósitos (2 páginas, ciclo básico; 1 página y media, ciclo orientado) y
- NAP del espacio curricular *Lengua* (ciclo básico) y *Lengua y Literatura* (ciclo orientado) organizados primero, según los años de escolaridad y, segundo, en cuatro ejes. En el ciclo básico los ejes en los que se agrupan los saberes prioritarios son "En relación con la comprensión y la producción oral", "En relación con la lectura y la producción escrita", "En relación con la literatura" y "En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos". En el ciclo orientado, los ejes de saberes prioritarios se organizan en "Lectura y escritura de

textos literarios", "Lectura y escritura de textos no literarios", "Comprensión y producción de textos orales" y "Reflexión sobre el lenguaje".

Los NAP del bloque "En relación con la comprensión y la producción oral" (ciclo básico) y "En relación con la comprensión y la producción de textos orales" (ciclo orientado) tienen una extensión de 5 y 4 páginas, respectivamente.

En ambos documentos oficiales, la *Presentación* consiste en una carta en la que el Ministro de Educación de la Nación se dirige a los docentes, quienes se configuran como sus destinatarios directos por la fórmula inicial (*Estimados docentes*) y el saludo final seguido de su firma (*Un saludo cordial*).

El género elegido, la carta, establece una relación fuerte entre los parámetros de la situación de acción verbal y su representación textual (el encabezado refiere a los destinatarios y la firma hace corresponder el autor empírico y la voz enunciativa del expositor). Este documento se encuentra así investido del gesto de autoridad necesario para organizar la enseñanza de la lengua (ciclo básico) y la lengua y la literatura (ciclo orientado).

Por otro lado, en la *Presentación* se explicita la finalidad que se persigue: generar colectivamente "igualdad de oportunidades para todos los niños y las niñas de la Argentina" (Ciclo básico, 2011: 7), propósito que requirió la identificación de aprendizajes prioritarios.

La *Introducción* historiza el proceso de acuerdos curriculares federales y define el sentido de los aprendizajes comunes que han sido considerados prioritarios. Se establecen, además, criterios para su selección, entre ellos que son saberes que "refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/ disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/ razonamiento/ expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general" (Ciclo básico, 2011: 10).

Por otro lado, se redefine el tiempo de enseñanza y su secuencialidad anual; y se establecen principios metodológicos que orientan el tratamiento de los saberes prioritarios en el aula: "las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y de las dificultades de los alumnos, para generar cada vez más y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas" (Ciclo orientado, 2012: 8).

El documento jurisdiccional *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada* fue publicado en 2014 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe, en el marco del proceso de renovación del nivel secundario que se produjo como consecuencia de la promulgación de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 en 2006.

En la tapa de este texto oficial figura la institución editora del documento (el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Santa Fe), la fecha (2014) y el lugar de publicación, que

delimita su alcance (Santa Fe). El escudo de la provincia confirma su marco institucional político. Configura como sus destinatarios directos a los enseñantes desde el momento que se concibe "como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes" (2014: 10).

Dicho documento jurisdiccional se propone

> "proveer herramientas que posibiliten garantizar el acceso a, la permanencia en y el egreso de una educación que promueva la creación y la recreación de la cultura, la continuidad de los estudios desde la centralidad del mejoramiento de las trayectorias escolares, la iniciación en la formación para el trabajo y la participación ciudadana con criterio de equidad" (2014: 10).

Se inscribe, por consiguiente, en los lineamientos de la Ley de Educación Nacional para el nivel secundario: educación para la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios.

Desde ese posicionamiento, el Diseño curricular santafesino define el *curriculum* no solo como selección, organización y distribución de contenidos sino como "elaboración conjunta de una herramienta de cambio" (2014: 11). En ese sentido es que se detiene en especificar que

> "no es únicamente *un texto* de carácter normativo sino, una más de las estrategias posibles para impulsar y fortalecer los procesos de participación que nos aseguren un *curriculum* como construcción social, como selección organizada de nuestra cultura para compartirla y transmitirla, en el sentido de pasarla para que otros hagan algo mejor con ella y no quede en un conjunto de prescripciones de escaso valor simbólico" (2014: 13).

De este modo, este documento oficial explicita su estatus prefigurativo y, en un mismo gesto, toma distancia de esa condición.

El documento, de 725 páginas y de circulación digital, se organiza en:

Título de la sección	Extensión
Fundamentación general de la propuesta curricular, que incluye un apartado sobre evaluación	5 páginas
Espacios curriculares del Ciclo básico	100 páginas
Espacios curriculares y orientaciones del Ciclo orientado	605 páginas

Tabla I. Estructura compositiva y extensión.

El espacio curricular *Lengua y Literatura* se inscribe tanto en el ciclo básico, como en el ciclo orientado, en este último caso como parte de la formación general. En ambos ciclos, el capítulo específico presenta una estructura compositiva similar:

Título de la sección	Extensión Ciclo básico	Extensión Ciclo orientado
Fundamentación	2 páginas	2 páginas y media
Consideraciones metodológicas	2 páginas	3 páginas
Contenidos organizados por años y ejes	6 páginas	5 páginas
Articulación con las Orientaciones	-	1 página (ciclo orientado)
Extensión total	10 páginas	11 páginas

Tabla II. Estructura compositiva y extensión.

Por último, el documento de desarrollo curricular *Núcleos interdisciplinarios de contenidos* de Lengua y Literatura, digital y de acceso público, fue elaborado por la Secretaría de Educación y la Dirección provincial de Desarrollo curricular y Relaciones académicas de la provincia de Santa Fe (2017a) para los niveles primario y secundario.

Dicho documento se inscribe en el programa de enseñanza y evaluación NIC impulsado por el Ministerio de Educación de la provincia santafesina, que propone "repensar los modos de planificar y organizar el tiempo escolar" (2017b: 4). En este sentido, en el documento *Núcleos de aprendizajes interdisciplinarios. Propuestas de enseñanza y evaluación* (2017b), de carácter general, se aclara que los NIC

> "se configuran al interior de las instituciones como un modo de abordar la enseñanza. No se trata de un proyecto paralelo al desarrollo de las clases. No consisten en tratar problemas esporádicamente. No significan 'algo más' para agregar a la escuela. Su intencionalidad es mucho más profunda. Se trata de conmover el corazón mismo de la práctica educativa represando y reconfigurado los modos de enseñar y aprender en las escuelas" (2017b: 11).

En este marco, los NIC son definidos como "un modo no convencional de pensar el curriculum", concretamente, como un currículum integrado y no centrado en asignaturas, cuyo diseño, puesta en acción y evaluación se realiza desde una perspectiva interdisciplinaria de saberes a ser enseñados (científicos, artísticos, tecnológicos, culturales)" (2017b: 5).

Cada NIC se elabora a partir de problemáticas sociales y culturales situadas que se conciben como un acontecimiento social destacado, que se plantea a partir de dos preguntas: ¿Qué es importante enseñar y aprender? ¿Cómo lo enseñamos y evaluamos?

En la carátula de los NIC de Lengua y Literatura (2017a) se explicita el autor empírico de la prescripción y su estatus como documento de desarrollo curricular (Dirección provincial de

Desarrollo curricular y Relaciones académicas de la provincia de Santa Fe). La fecha de publicación (julio de 2017) y el lugar de publicación (Santa Fe) definen su alcance.

Su función implícita es orientar la elaboración de NIC desde la asignatura *Lengua y Literatura*. En función de ello se expone el marco epistemológico de espacio curricular, se conceptualizan sus objetos de enseñanza, se proponen consideraciones didácticas, recursos literarios y propuestas de trabajo. De este modo, este documento contribuye a prefigurar una propuesta interdisciplinaria y colectiva de enseñanza y evaluación por parte de los equipos directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias de Santa Fe.

Su estructura material es la siguiente:

Título de la sección	Extensión
Nómina de autoridades	1 página
Índice	1 página
Marco epistemológico disciplinar de Lengua y Literatura, que incluye secciones específicas de los objetos de enseñanza oralidad, escritura, gramática y literatura y un apartado de "Consideraciones didácticas".	14 páginas
Apartados sobre el objeto de enseñanza "oralidad"	4 páginas
Apartado "Consideraciones didácticas"	2 páginas
Recursos literarios por NIC	6 páginas
Propuestas de trabajo	2 páginas
Bibliografía	1 página
Extensión total	31 páginas

Tabla III. Estructura compositiva y extensión.

5.1. Los temas planteados en los documentos oficiales

Las tres autoras de las ciencias del lenguaje consultadas para la elaboración del documento Fuentes para la transformación curricular (1996) (Ofelia Kovacci, Elvira Narvaja de Arnoux y Magdalena Viramonte de Ávalos) expusieron en los capítulos a su cargo los fundamentos teórico-epistémicos de sus propuestas, definieron los contenidos de enseñanza y los organizaron por ciclo (EGB y Polimodal), presentaron orientaciones didácticas y/o de formación docente, detallaron la bibliografía que referencia sus reflexiones y en el anexo enumeraron los colegas de distintas instituciones del país que fueron consultados (un promedio de diez colegas por especialista).

En todos los casos incluyeron, como parte del segmento referido a los fundamentos teórico-epistemológicos, un apartado específico sobre lengua oral, de modo diferenciado de la lengua

escrita. Por lo tanto, al igual que la escritura, la lectura, la gramática, los géneros; la lengua oral se concibió como un objeto de teorización didáctica.

Los temas sobre la enseñanza de la lengua oral que fueron puestos en foco de forma recurrente son la significación de la lengua oral, la finalidad global de su enseñanza y su lugar en la educación lingüística. En algunos de los capítulos, además, se hizo referencia a su adquisición en los ámbitos social y escolar; su importancia en las sociedades contemporáneas y su estatus como objeto de estudio teórico.

Kovacci	***Lengua oral y lengua escrita***	***Lengua oral***
	Características de la lengua oral y escrita Proceso de adquisición Escritura y pensamiento Tipos de inteligencia (simultánea y secuencial)	Rol del intercambio oral en la interacción humana Rol de la lengua oral en la escuela Características de la lengua oral (opera con la prosodia y el gesto, combina el hablar con el escuchar)
Arnoux	***Enseñanza de la lengua materna***	***Comprensión y producción oral***
	Adquisición desigual de la lengua materna oral Enseñanza-aprendizaje de la escritura Reflexión metalingüística sobre la lectura y la producción de textos escritos y de discursos orales institucionalizados	Variedades sociolingüística y estándar/ común: su realización en la oralidad y la escritura Aspectos característicos de los géneros discursivos conversacionales espontáneos y formales Relación entre la producción oral y el desempeño oral público
Viramonte de Ávalos	***Propuesta para la enseñanza de la lengua materna***	***Lengua oral/actividad de hablar***
	Educación cognoscitiva y social del hombre. Dominio total de la lecto-escritura y de la escucha-habla. Hábitos de respeto esenciales para el diálogo en la convivencia diaria.	Enfoque de la lengua materna (comprensión y producción). Prioridad de la escritura por sobre el habla u oralidad en los estudios lingüísticos y en las actividades educativas en Occidente. Importancia de la lengua oral en relación con los medios masivos de comunicación. Características de la lengua hablada. Lugar de la educación linguo-oral en el currículo y sus etapas.

TABLA IV. Temas planteados sobre la enseñanza de la lengua y de la lengua oral.

En el apartado introductorio del capítulo Lengua de los CBC para la EGB (1995), en el que se expone el enfoque de enseñanza del espacio curricular, se tematiza la significación del lenguaje, definido como objeto de conocimiento complejo, y las finalidades de enseñanza de la lengua. Se dedica un párrafo autónomo a las finalidades asociadas al desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje

escrito. Se propone como marco general de la formación propuesta la educación lingüística orientada al desarrollo de la competencia comunicativa.

En la *Síntesis explicativa* del bloque 1 "Lengua oral" se delimitó, por un lado, su enfoque centrado en los procesos de comprensión y producción de la lengua oral. Por otro, se caracterizó la lengua oral y se establecieron las finalidades de su enseñanza, en relación con los desafíos de la vida democrática. Por último, se especificó la selección de algunos contenidos de enseñanza.

Apartado ***Lengua. Introducción***	**Apartado** ***Síntesis explicativa. Lengua oral***
Importancia y rol del lenguaje en la conformación de una sociedad	Delimitación del enfoque temático del bloque: comprensión y producción de la lengua oral
Relación entre lenguaje y pensamiento	Finalidad de la escuela de desarrollar la lengua oral coloquial y familiar
Relación entre el dominio del lenguaje y la participación	Caracterización de la lengua como un código no homogéneo
Finalidades generales de la enseñanza de la lengua	Relación entre la vida democrática y la finalidad de desarrollo de formas de intercambio oral y de reflexión sistemática acerca de sus características
Importancia y rol del lenguaje en la conformación de la identidad y su expresión	La importancia de la apropiación de las fórmulas de tratamiento social
Finalidades de la enseñanza de la lengua vinculadas con el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito	Inclusión de contenidos de lenguaje oral y corpus de textos orales
Dominio de la escritura y desarrollo de la informática	-
Relación entre el lenguaje y el conocimiento científico y tecnológico	-
Marcos de referencia para el abordaje del lenguaje	-
Enfoque de la enseñanza de la lengua: educación lingüística	-

TABLA V. Temas abordados sobre la enseñanza de la lengua y de la lengua oral.

El tema recurrente en la Introducción del espacio curricular Lengua y Literatura de los CBC para la Educación Polimodal (1997), como en la *Síntesis explicativa* del bloque 1 "Lengua oral y escrita", refiere a las finalidades de la enseñanza en relación con las capacidades a desarrollar en los alumnos. Como tema específico del bloque 1 se justifica la conjunción de la lengua oral y escrita en un solo bloque cuya finalidad común es propiciar el desempeño autónomo de los estudiantes en instancias comunicativas orales y escritas.

Apartado ***Introducción*** ***Lengua y Literatura***	**Apartado** ***Síntesis explicativa. Lengua oral y escrita***

Efectos de la competencia lingüística y comunicativa	Difrenciación del nivel polimodal con la organización separada de los bloques de lengua oral y lengua escrita de los CBC en la EGB
Finalidades del nivel para la enseñanza de la lengua	Finalidad de desarrollar el desempeño autónomo de los estudiantes en instancias de comunicación oral y escrita
Capacidades a desarrollar en los estudiantes de nivel polimodal	Finalidad de desarrollar la capacidad de interacción a partir de la participación en en situaciones de comunicación oral formal
Especificidad del estudio de la literatura	Finalidad de desarrollar la capacidad de lectura de textos complejos
Desarrollo de criterios de selección de la información	Finalidad de desarrollar la interpretación crítica de mensajes verbales mixtos en distintos ámbitos
-	Finalidad de profundizar la práctica y sistematización de escrituras relacionadas con el estudio

TABLA VI. Temas abordados sobre la enseñanza de la lengua y de la lengua oral.

Los NAP de ambos ciclos (2011, 2012) abordan como temas recurrentes las finalidades de la enseñanza, los saberes prioritarios prescriptos y las tareas a realizar por los alumnos. Algunos aspectos temáticos se incluyen paratextualmente en aclaraciones en notas al pie. Por ejemplo, la correspondencia de los años del nivel secundario a nivel nacional con la organización de las distintas jurisdicciones, los criterios de secuenciación didáctica, la organización del aula como un espacio de taller, la profundización los saberes del eje "Comprensión y producción oral" del ciclo básico en el ciclo orientado, entre otros.

Los temas abordados en los NAP de ambos ciclos son los siguientes:

1) las finalidades de la enseñanza,
2) los saberes prioritarios prescriptos,
3) los procedimientos metodológicos que supone la enseñanza de dichos saberes, enunciados como tareas a realizar por los alumnos.

En las notas al pie se registran otros temas.

Del ciclo básico:

1) Correspondencia de los años del nivel secundario a nivel nacional con la organización de las distintas jurisdicciones (Propósitos)
2) Criterios de secuenciación didáctica (Propósitos)
3) Organización del aula como un espacio de taller ("En relación con la lectura y la producción escrita")

4) Orientación para la enseñanza de textos de conocimiento (“En relación con la lectura y la producción escrita”)

5) Definición del soporte electrónico (“En relación con la lectura y la producción escrita”)

6) Rol del procesador de texto en el proceso de escritura (“En relación con la lectura y la producción escrita”)

7) Interpretación de las obras en relación con su contexto de producción (“En relación con la literatura”)

8) Relación interciclos en el abordaje de las reglas de ortografía y puntuación (“En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”)

Del ciclo orientado:

1) Relación entre ciclos del nivel secundario en el abordaje de estrategias explicativas (“Lectura y escritura de textos no literarios”)

2) Recomendación de retomar y profundizar los saberes del eje “Comprensión y producción oral” del ciclo básico (“Comprensión y la producción de textos orales”).

En el *Diseño curricular para la educación secundaria orientada* de Santa Fe (2014), la “Fundamentación" y las “Consideraciones metodológicas” del espacio curricular *Lengua y Literatura* de los ciclos básico y orientado presentan temas diversos vinculados con la enseñanza de la lengua materna.

Fundamentación Ciclo básico	**Fundamentación Ciclo orientado**
Habilidades prácticas que implica aprender Lengua y Literatura (hablar, escuchar, leer y escribir)	Orientación a la reflexión sobre la lengua y a la profundización sistemática de la literatura en el ciclo orientado
Definición de los objetos de reflexión metalingüística	El desarrollo de hábitos lectores y escritores desde el enfoque de la didáctica sociocultural
Órdenes que debe distinguir el estudiante (género discursivo, texto y oración)	El rol fundamental de los supuestos teóricos sobre el lenguaje en la renovación didáctica y en la integración de lo disciplinar, pedagógico y tecnológico en el acto de enseñanza–aprendizaje
Nuevos enfoques y límites de la lengua	Supuestos teóricos a considerar (el lenguaje como sistema; el lenguaje en contexto; géneros, textos y discursos; la interacción dialógica y su relación con la dimensión sociocultural y la teoría del conflicto; el discurso literario en tanto constructor de subjetividades y formador de identidades; los usos de géneros orales más formales que se aprenden en la escuela)
Las ciencias del lenguaje como disciplina de referencia de la didáctica de la lengua	La importancia de la construcción de un marco teórico y epistemológico referencial para definir la enseñanza de la Lengua y de la Literatura

Distribución de los ejes organizadores de los contenidos (Lengua oral, Lengua escrita (lectura y escritura), Reflexión sobre los hechos del lenguaje, Discurso literario).	Enfoque cognitivo (lenguaje verbal como saber específico), comunicativo y sociocultural (la lengua y la literatura como patrimonio cultural) que sustenta las prescripciones en Lengua y Literatura
Importancia del capital discursivo y articulación con los aspectos léxico-gramaticales	Especificidad y autonomía en las propuestas teóricas, didácticas y metodológicas de la lengua y la literatura
Prácticas letradas vinculadas al empleo de las TIC	Impacto de las TIC en los textos, los lenguajes y la alfabetización y el estudio de la producción multimedia
Significación del aprendizaje de la lengua y la literatura (dominio de saberes interdisciplinares)	Sentido de enseñar y aprender “Lengua y Literatura” con TIC
Configuración de una didáctica doble: de la lengua y la literatura	Finalidad de desarrollar un saber metalingüístico que impacte en la utilización efectiva de la Lengua según los requerimientos de la situación
-	Desarrollo de las competencias lingüística, cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes para su mejor integración e inclusión social, su desempeño en el mundo del trabajo o en el estudio.
Consideraciones metodológicas Ciclo básico	**Consideraciones metodológicas Ciclo orientado**
Diversidad de las propuestas de enseñanza	Carácter transversal de la enseñanza de la lengua y la literatura en el diseño curricular
Propuesta de elaboración de secuencias didácticas	Inicio del proceso de “alfabetización académica” en la enseñanza de la lengua y la literatura
Metodologías de enseñanza	Aportes de las categorías del enfoque cognitivo-comunicativo y socio-cultural propuesto a la comprensión de los procesos de desarrollo de la lengua
Modalidad de los proyectos de escritura	Importancia de la incorporación por parte del docente de los nuevos medios, soportes y formatos textuales
Criterios de selección de los textos	Proposición de actividades con textos orales y escritos formales de diferentes ámbitos con el fin de diferenciar los discursos primarios, prácticos o cotidianos de los ideológicos o secundarios correspondientes a tres dominios de la comunicación cultural: Literatura, Filosofía y Ciencia
Finalidad de la enseñanza de la comprensión y la producción oral y fuentes de selección de las muestras de conversaciones, discusiones y debates	Caracterización del tiempo didáctico disponible para la formación de lectores literarios
Estrategias de enseñanza para la formación de lectores	Abordaje y análisis de las prácticas lectoras y conversacionales en las que participan los estudiantes en la Red
Importancia de la reelaboración por parte de los docentes de lo que es enseñar Lengua y Literatura y de la construcción de un marco teórico y epistemológico referencial	Rol preponderante de la literatura en el ciclo orientado, concebida como dominio autónomo y específico del campo disciplinar, como hecho de cultural del hombre marcado por la cultura

-	Modalidad de abordaje “vivencial” de autores regionales
-	Integración por parte del docente de su concepción personal sobre la literatura con las teorías literarias para ofrecer una visión más amplia y enriquecida de la Literatura
-	Vinculación de la literatura en su condición de arte con vinculación con las expresiones plásticas, musicales, teatrales, cinematográficas
-	Diversificación de los espacios áulicos que colaboren en la apropiación de la lengua materna y de la Literatura (taller de escritura, taller de lectura y escritura literaria y seminarios de investigación literaria)
-	Importancia de la reflexión sobre lo que se lee y lo que se escribe
-	Selección de corpus auténticos de textos -no adaptados a las situaciones áulicas- que ejemplifiquen, como muestra, distintos géneros o tipos textuales
-	Profundización de las prácticas de lenguaje por año del ciclo orientado, desde la secuencia como unidad didáctica

TABLA VI. Temas abordados sobre la enseñanza de la lengua materna.

3.2. Concepciones sobre la enseñanza de los géneros de textos orales

En la tabla VIII distingo las concepciones de los docentes entrevistados sobre los géneros orales, que se infieren de sus respuestas a la pregunta "*¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases*?".

Nº de entrevista	Géneros de textos orales	Concepción de los géneros orales
1	Conversación	Objeto de enseñanza
2	Debate Conversación	Objeto de enseñanza
3	Conversación	Objeto de enseñanza
4	Conversación	Objeto de enseñanza
5	Exposición oral Debate	Objeto de enseñanza
6	Entrevista	Objeto de enseñanza
7	Exposición argumentativa	Objeto de enseñanza
8a	Conversación	Actividad de enseñanza
8b	Exposición oral	Objeto de enseñanza
9	Exposición oral Debate	Actividad de enseñanza
10	Exposición oral Entrevista	Actividad de enseñanza
11	Exposición oral Debate	Objeto de enseñanza
12	Debate	Actividad de enseñanza
13	Conversación Debate	Actividad de enseñanza
14	Exposición oral Entrevista	Objeto de enseñanza
15	Reseña oral	Objeto de enseñanza
16a	Debate	Actividad de enseñanza
16b	Exposición oral Reseña oral	Objeto de enseñanza

Tabla VIII. Concepciones de los géneros orales como objetos de enseñanza y actividades de enseñanza.

En la tabla IX recupero los segmentos de textos en lo que los docentes tematizan de forma explícita su tarea de abordaje de los géneros orales en distintos momentos de las entrevistas, por eso

no condicen necesariamente las concepciones de los géneros orales con lo que presenté en la tabla VIII de este apéndice. Registré en algunos casos más de un enunciado por enseñante porque refieren a objetos de enseñanza y géneros orales distintos.

Enseñante	Segmento de texto	Objeto de enseñanza	Contenidos de géneros orales
1	(…) Yo muchas veces lo que hago cuando entro y veo muy revolucionado el curso es pedir un minuto de silencio, que cierren los ojos, que se relajen. Y bueno, les fue gustando porque me lo piden muchas veces (…) Y bueno, a partir de ahí se puede trabajar la escucha, si no es imposible. Desde el silencio interior y exterior. Y bueno, y así, ordenándolos en las intervenciones, buscando un tema lo mejor que los motive, que puedan hablar sobre ese tema, intercambiar opiniones, de paso también hago como un inicio básico de lo que es el debate.	Escucha	Conversación
2	(…) en la argumentación la mayoría de los debates se hacen ahí. En la argumentación muchísimo con temas de la actualidad, por eso te digo, el primer trimestre prácticamente nos la pasamos hablando, ellos traían artículos, sacaban temas, pasaban cosas los fines de semana y se debaten, eso se trabajó oral pero casi todo un trimestre, eso fue en tercero.	Argumentación	Debate
3	(…) planifican exposiciones orales. Por ejemplo, yo tengo que dar El Quijote. Y lo tengo que dar porque los chicos de cuarto tienen que conocer El Quijote. No te digo que sea lo que se hacía antes, pero que sepan que existe y por qué se vino dando siempre en las escuelas y por qué se sigue leyendo, qué es ese libro. Entonces en lugar de, ellos hacen un trabajo escrito, pero después del trabajo escrito, tienen que presentarlo con una exposición oral en donde ellos tienen las pautas de evaluación y el trabajo ese lo tienen que presentar en un minuto. Y yo establezco diez pautas de evaluación y en ese minuto que les pongo el cronómetro del celular, les voy marcando si sí o si no, si sí o si no (…) y cuando terminan de hacerlo, les digo: "¿Ves? Esto bien, esto mal, esto ni te acordaste, esto lo hiciste horrible". Mientras ellos van haciendo, yo tildo: sí, no, sí, no. Y después les hago la devolución y les interesa.	*El Quijote*	Exposición oral

4	(…) doy todas las pautas, trabajo el debate. El debate lo enseño, ahí sí aplico la teoría, qué significa debatir y, si llego, como si fuera una copia de las reglas de lo que significa, lo que hay en el debate. Cómo plantarnos, cómo pararnos, cuáles son los gestos. Lo no verbal y después todo la cuestión de los tiempos, el moderador, la contraargumentación. O sea, ahí trabajo. Después ellos debaten. Ellos tienen un tiempo para armar sus discursos, digamos, me lo muestran, yo veo si, bueno, acá tendría que utilizar más o este argumento es muy débil, esas cosas. Preparar la postura, arrancar con una postura, pero saben más o menos cómo manejar el debate, en el sentido de que ellos ven a lo mejor algo por televisión. Generalmente en los debates armo grupos. Entonces la nota está dividida en individual y grupal. Y después está el respeto, la interrupción, o sea, todo eso juega en contra, si ellos interrumpen en el medio. Digamos, pensando en el debate que cada uno tiene sus tiempos, si ellos en el medio hay una interrupción del otro eso descuenta puntaje. Eso ya lo saben porque ya pongo los criterios de evaluación. La toma de la palabra, esta cuestión de interrumpirse y, digamos, después el contenido mismo de la argumentación. Digamos, si está vacío de argumentos, de contenidos, no.	Debate	Debate
5	(…) con tercer año, que trabajan la historia del español, yo asigno a cada grupo una etapa del español y lo tienen que presentar en un formato escrito, en un trabajo de investigación, que tienen que respetar todas las cosas que yo les digo: los títulos, subtítulos, epígrafe, foto. Tienen que trabajar todo lo que tiene que ver con ese tipo de texto y después lo tienen que exponer oralmente. Entonces yo ahí les digo “fíjense cómo cambiaron lo que está escrito a lo que ustedes dicen”. Porque ellos me preguntan “¿y cómo lo decimos?”. Inclusive yo les hago preparar Powerpoint, para que ellos puedan tener una guía. Les digo: “fíjense qué diferente a lo que ustedes escribieron a lo que ustedes la forma de expresión, la oralidad requiere otro ritmo, otro tipo de presentación que la que hicimos por escrito.	La historia del español	Exposición oral
6	Y empezamos algo muy básico tipo entrevista cerrada, abierta (…) Una descripción muy general. Hay entrevistas en donde el entrevistador previamente analiza o conoce al entrevistado. Entrevistas en las que no, en la que la entrevista es una oportunidad para conocer al entrevistado. Pero algo muy general y muy básico, algo que no va más allá de un manual de texto (…) leemos antes alguna entrevista. Fundamentalmente entrevistas que hay, por ejemplo, en los manuales de libros, de lengua. O a veces tratamos de elaborar entrevistas imaginarias, algún personaje que ellos les interesara entrevistar. También se busca un contenido un poco más motivador para los chicos (…) lo que hago es a veces ver las entrevistas, que me hagan un modelo de entrevista previo. Siempre, tanto en este caso de la entrevista como cuando trabajamos algún tipo textual, trato de que previamente me muestren un borrador, algo que están escribiendo. Como para plantear que cualquier tipo de trabajo de este tipo es un proceso que tienen que trabajarlo constantemente. Que no se cierra en un momento.	Entrevista	Entrevista
7	En principio comenzamos trabajando, desarrollando el texto desde lo escrito y después pasamos a la práctica oral, que es la exposición oral, la argumentación, por eso estuvimos dando el tema de la oratoria, porque tenía que ver con la postura, la gesticulación, los tonos de voz, la recepción en el otro, entonces eso se hace con la práctica.	Exposición oral Argumentación Oratoria	Género difuso (exposición oral, argumentación)

8	(…) exposición oral, por ejemplo, el otro día les di a unos chicos un tema que tenían que hablar, porque trabajamos sobre el cuento de terror, cuya temática es el terror. Entonces ellos prepararon un tema, les di más o menos cómo tenían que preparar, porque yo por ahí les enseño cómo hacer mapas conceptuales y fichas. Bueno, claro, la primera vez que lo hicieron (…) pasan al frente y hablaran y habían preparado un Powerpoint, pero claro, me leían eso. Entonces les decía "lo dejamos ahí y lo hacemos de nuevo. Traten de buscar solamente los conceptos. Yo lo que quiero es que ustedes hablen y que traten lo que más les costó, porque lo estudiaron de memoria". No lo podían hacer, a pesar de "decilo con tus palabras, lo que entendiste, cómo lo entendés". Eso es lo que más les cuesta.	Cuento de terror	Exposición oral
9	(…) yo doy argumentación, preparamos un debate, tenés la búsqueda del material, pero ese debate es oral, en realidad estamos dando argumentación, pero yo después les digo, algunos por ahí no sé si están parados, cruzados de brazos, tirados, cómo se tienen que parar, cómo tienen que entonar, si se entiende o no se entiende el tema de la modulación, pero en realidad ellos no se dan cuenta que están viendo oralidad digamos, yo no les digo. si no se entiende bien o eso ahí reformulalo o determinada frase esta si vos estás en tu casa pero no acá, no me tenés que mirar a mi sola sino que mirar a todo tu público, cuando están haciendo el trabajo.	Argumentación	Debate
10a	(…) yo trabajaba en una escuela primaria y una mamá me decía: "no tienen nada en la carpeta", habíamos trabajado oralmente todo un texto, me parece que era *Sueño de una noche de verano* porque hicimos un pedacito de la obra. Esa anécdota es muy linda porque las chicas habían cumplido 15 y estaban todas admirando sus vestidos y una nena dijo: "Al final tanto gasto para una sola noche", entonces digo "los podríamos usar a los vestidos", se me ocurrió de la nada, y armamos una noche de verano. Claro, trabajamos 15, 20, 30 días oralmente. El problema es después hacer la bajada de todo eso, que haya un registro, insistir sobre lo que se retomó la clase anterior,	*Sueño de una noche de verano*	Representación teatral
10b	La exposición oral son clases orales de los alumnos, por grupos, individuales, de a dos, eso me da para evaluar ciertos contenidos. Ponele que estemos dando el texto periodístico y ellos hacen una exposición oral x, uno le da las consignas y ellos trabajan, generalmente en primero y segundo hay que dar demasiadas consignas porque las consignas no pueden ser muy generales, tienen que ser muy específicas, los chicos vienen con una falencia en la comprensión de la consigna, las exposiciones orales les cuesta muchísimo si uno les dice: "Biografía de fulano o contá el argumento de tal obra", más específico tiene que ser, "pero ¿qué cuento?" te dicen, "¿qué digo?".	Texto periodístico	Exposición oral

11a	Yo los enseño como géneros, yo les doy las indicaciones para que ellos puedan, cuando tienen que dar una clase especial les explico qué cosas tener en cuenta, cómo lo tienen que armar, cómo se tienen que ordenar, organizar, pero no se lo doy como contenido. A lo mejor eso es un error, pero no se los doy como contenido. Por ejemplo, en cuarto uso mucho la clase expositiva para que ellos trabajen (...), ellos tienen que, en realidad es un ejercicio de re-narración para que puedan contarle a los compañeros, después por grupos van dando distintos mitos y lo van trabajando y ese es el objetivo. Les gusta porque les gusta escuchar ese tipo de relatos a ellos, les resulta interesante, a mí me sirve como punto de partida para trabajar después la tragedia y es un ejercicio de este tipo para ellos pero les cuesta así sea solo narración (…) Les explico, les doy las pautas de cómo tiene que ser la clase, de cómo preparar un afiche por ejemplo o cualquier presentación que sea de ayuda para la clase, porque por ahí te hacen afiches con una letra así chiquitita y cargado que no tiene ningún sentido.	Mito, Tragedia	Clase especial (por exposición oral) Re-narración oral
11b	(…) a mí de todos los géneros estos el que más me interesa es el debate, en eso sí hago mucho hincapié y me parece que eso les da seguridad. También por ahí los puede movilizar a interesarse, porque siempre dejamos por sentado que cuando los hago debatir tal grupo tiene que investigar tal cosa entonces tienen que investigar, definir un tema, qué sé yo. Cuando fue la 125 (...) estábamos trabajando argumentación, un grupo fue a la sociedad rural, otro grupo fue a la federación agraria, otro grupo fue al ministerio de economía, otro grupo era una representación de los pequeños productores de NOA. Los hice investigar por ese lado y salieron unos debates interesantísimos porque cada uno defendía desde un lugar, cada grupo desde un lugar y salieron cosas muy interesantes. Pero la premisa es que primero hay que saber de qué vamos a hablar.	Argumentación	Debate
11c	Y en entrevista les doy los lineamientos generales, el año pasado por ahí los hacía entrevistar a, viste que la entrevista las pueden hacer o a alguien que merece la atención por su trayectoria o el eje puesto en un tema, y el año pasado hice así, lo organicé por tema y resultó mejor, entonces pudieron buscar gente de su entorno. Una había elegido la violencia intrafamiliar, violaciones, y entrevistó a su psicóloga, y otra nena trató el mismo tema entrevistando a una tía de ella que es abogada que trabajaba para no sé qué organismo de la provincia, cuando cada una presentó su entrevista y la leyó frente a sus compañeros eran dos miradas distintas. Después, por ejemplo, otros habían trabajado la violencia en el fútbol. Buscaron el tema, fue más sencillo para ellos y les interesó más. Yo primero les doy y después lo revisamos, porque ellos mientras preparan la entrevista, por ejemplo yo les doy un mes y me tienen que ir trayendo los borradores, entonces yo les voy marcando dónde tienen que revisar, porque yo lo que quiero es que ellos combinen el discurso directo y el referido, que puedan, por lo menos en dos oportunidades, puedan meter algo con discurso referido después de que yo les di todas estas cuestiones.	Discurso directo y diferido	Entrevista

12a	(…) hoy por ejemplo traje este libro que pasa a historietas distintos clásicos de terror. Leímos "Gallina degollada", leímos la historieta de Breccia, la adaptación de Breccia, leímos la original de Quiroga y después el "Corazón delator", pero no leímos el "Corazón delator" de Poe, entonces la idea era que primero de manera oral fueran narrando esa historia que leímos así, pero narrando la historia no solo la historieta y después también, que lo hicieron ya de manera escrita. (como una actividad más de taller, habíamos venido con acentuación.	Cuento "La gallina degollada". Historieta de Breccia	Narración oral
12b	(…) sobre todo como trabajamos mucho con argumentación y con textos así del día a día cada tanto, casi todos los cursos, hacemos así como una ronda de debate y soy la moderadora, eso es muy común, que hagamos poner tópicos y que se debatan en torno a algunos temas y también ver algunos o recursos o estrategias o cosas para el debate sí.	Argumentación	Debate
13	(…) hablamos mucho, charlamos mucho, tengo que hacer mucho hincapié en el levantar la mano y en respetar la voz del compañero, entonces cuando levantan la mano y ellos tienen la voz, entonces ellos sienten que tienen un poder y que son dueños de algo por un rato, entonces ellos ya se paran de otra manera y piensan lo que van a decir y exponen y hablan. Eso sí lo hacemos. Por ejemplo, bueno, quién me hace un resumen de la novela o qué piensan de esto y qué pensarían si pasase esto en realidad. O sea, lo charlamos. Charlamos bastante. Pero yo porque quiero saber qué piensan ellos y cómo pueden desarrollar lo que están pensando. Como, "no sé cómo explicarlo, no sé cómo decirlo". "Bueno, no pasa nada, tomate tu tiempo, yo espero. Pensalo y después lo decís". Bueno, que él entienda que es un espacio que es de él y que pueda organizar lo que va a decir.	Novela	Conversación
14	Primero les doy una base teórica para que ellos comprendan pero sobre todo a través de la lectura, parece que ellos aprenden mucho más cuando leen, así que les hago leer entrevistas, les hago elaborar algunas preguntas, qué pregunta le faltó a esta entrevista que ustedes hubiesen hecho, a través de programas de televisión, les hago mirar algún programa con alguna entrevista si sé que va a haber en ese momento, que lo miren y que de ahí se fijen cómo entrevistó la otra persona. Ellos miran mucho las entrevistas, sobre todo los varones, de Fantino, entonces les llama la atención lo que pregunta, lo que dice (…). Les traigo entrevistas de distintas clases, a escritores, por ejemplo, por un lado, pero también entrevistas a artistas porque tienen que ver la diferencia. Entrevistas a personalidades públicas muy conocidas y entrevistas también les traje, siempre les traigo, entrevistas que se hacen en algunas revistas, pero que son a personas desconocidas, por ejemplo tengo una entrevista muy interesante sobre chicos a los que se les pregunta sobre el futuro, qué van a hacer en el futuro, tienen entre 17 y 18 años, qué van a estudiar, ahora no me acuerdo porque hace bastante di entrevista pero me parece que, y es reciente esto, que era de la revista de *La Capital,* ahí estaba la entrevista, entonces les traje esa entrevista para que vean cómo chicos de su edad incluso pueden ser objeto de una entrevista.	Entrevista	Entrevista

15a	Tengo algo que vengo trabajando que se llama “Yo recomiendo”, que lo vengo trabajando, que es que cada uno, una o dos veces por trimestre, recomienden una película o un libro (…) por ejemplo, yo arranco con el “Yo recomiendo” pero no les doy la teoría antes de cómo decirlo, sí, por ejemplo arranco yo a recomendar algo, empiezo yo la actividad (…).	Reseña oral	Reseña oral
15b	La entrevista nosotros la usamos para la radio. Nosotros tuvimos un proyecto que yo lo llevo a cabo con la profesora de matemáticas (…) La radio nosotros en el área de lengua nos encargamos de hacer entrevistas, por ejemplo, el año pasado le hicimos entrevista a un excombatiente de Malvinas, le hicimos entrevista a un bombero que estuvo en la calle Salta, entonces se trabaja previamente la entrevista (…) ¿Cuál es el objetivo de hacer una entrevista? Que no se le pregunta cualquier cosa, sobre qué tema, qué vas a preguntar, quién es la persona a la que le estés preguntando, lo que nosotros hacíamos es previamente tener una charla informal para ver cómo es esa persona, porque si vos estás frente a una persona que no habla o que le da vergüenza o que habla mucho tenés que cambiar.	Entrevista	Entrevista
16	(…) en cuarto trabajamos, en un trimestre, los chicos todos eligen un libro, cada uno elige el libro que desea y hacemos un plenario de lectura en el que cada uno expone el libro que leyó y hace una especie de reseña, una exposición del libro que leyó sin contarlo totalmente, por qué lo recomendaría o por qué no lo recomendarían y que apliquen las herramientas de análisis de texto literario en esa exposición (…) si hay que recomendar un libro, primero lo recomiendo yo y después de las presentaciones que hacemos, voy marcando o ellos van marcando sobre la marcha de lo que ellos hicieron.	Reseña oral Herramientas de análisis del texto literario	Reseña oral

Tabla IX. Concepciones de los géneros orales como objetos de enseñanza y actividades de enseñanza en los segmentos de textos que recuperan el actuar formativo concreto.

3.3. Concepciones sobre los motivos e intenciones de enseñar la oralidad y los géneros orales

En los 21 segmentos de textos en los que los 16 docentes describen su actuar formativo en géneros orales se registran oraciones en las que están implicados como protagonistas en las acciones que describen, al combinar la ocurrencia de sujetos en primera persona del singular (docente solo), con sujetos en primera persona del plural (docente colectivizado: docente-alumnos).

Los verbos dinámicos cuyo sujeto sintáctico en singular (docente solo) o plural (docente colectivizado, colectivo docente-alumnos) se identifican en negrita. Subrayé los verbos cuyo sujeto sintáctico refiere al protagonista alumno o a algún aspecto didáctico (contenido curricular, metodología, tema textual, entre otros). Los verbos no dinámicos no fueron considerados. Incluí como eventos dinámicos las perífrasis de *estar* + *gerundio* que expresan dinamicidad. En azul destaqué las relaciones predicativas modalizadas (el auxiliar modal y el verbo en infinitivo).

De un total de 267 frases con verbos dinámicos que describen el actuar formativo en géneros orales, en 117 frases el docente se implica, por lo tanto, se constituye en actante. En 120 frases el actante es el alumno y en 30 el actante está constituido por aspectos didácticos (contenidos curriculares, metodología, temas).

A su vez, de las 117 frases en las que el actante es el docente, 71 corresponden al docente solo y 46 al docente colectivizado (colectivo docente-alumnos). Por lo tanto, el protagonista del actuar formativo descrito es el alumno (158 ocurrencias sobre 267).

Con respecto al tipo de relación entre verbo dinámico y sujeto gramatical, la mayoría de las 267 frases relevadas presenta una relación directa (228 sobre 267).

Por otra parte, del total de 40 relaciones modalizadas por auxiliares de modo entre sujeto y predicado, 30 corresponden al actante alumno, 6 al actante docente y 4 al actante metodología (consignas) y contenido curricular.

Con relación a su valor pragmático específico, predomina la expresión de razones para actuar (28 de 40) que corresponden en 23 frases al actante alumno, 3 refieren al actante docente y 2 a la metodología.

Las modalizaciones pragmáticas intencionales corresponden al docente solo (3 ocurrencias) y las modalizaciones pragmáticas que atribuyen capacidades corresponden al alumno (7), con excepción de 2 ocurrencias que refieren a los actantes metodología y contenido curricular.

Los docentes entrevistados, en cambio, se posicionan mayormente como agentes. Asumen el papel de actores en muy pocos momentos del actuar descripto, concretamente 6 frases de un total de 117 en las que son actantes presentan una relación modalizada entre el sujeto singular (docente solo) y el verbo dinámico (actividades y realizaciones): 3 son intenciones y 3 son razones para actuar. A su vez, estas dimensiones de la semántica de la acción se distribuyen en 5 segmentos de textos, de los 21 segmentos delimitados, y corresponden a 5 enseñantes de los 16 entrevistados (3, 8, 10b, 11c, 13).

Sistematizo esta información en la tabla X.

Nº de entrevista	Segmento de texto	Protagonistas del actuar formativo	Relaciones predicativas directas o modalizadas	Valor de la modalización

1	(…) Yo muchas veces lo que **hago** cuando **entro** y **veo** muy revolucionado el curso es pedir un minuto de silencio, que cierren los ojos, que se relajen. Y bueno, les fue gustando porque me lo piden muchas veces (…) Y bueno, a partir de ahí se puede trabajar la escucha, si no es imposible. Desde el silencio interior y exterior. Y bueno, y así, ordenándolos en las intervenciones, buscando un tema lo mejor que los motive, que puedan hablar sobre ese tema, intercambiar opiniones, de paso también **hago** como un inicio básico de lo que es el debate.	De 9 frases, 4 del alumno como actante, 4 del docente como actante y 1 de un aspecto pedagógico.	Relaciones directas y 2 mediadas	Pragmáticas (capacidades), 1 del alumno 1 de un aspecto pedagógico
2	(…) en la argumentación la mayoría de los debates se hacen ahí. En la argumentación muchísimo con temas de la actualidad, por eso te digo, el primer trimestre prácticamente nos la **pasamos hablando**, ellos traían artículos, sacaban temas, pasaban cosas los fines de semana y se debaten, eso se trabajó oral pero casi todo un trimestre, eso fue en tercero.	De 7 frases, 1 del docente colectivizado como actante y 2 donde el actante es el alumno, 4 con aspectos pedagógicos.	Relaciones predicativas directas	-
3	(…) planifican exposiciones orales. Por ejemplo, yo **tengo** que dar *El Quijote*. Y lo **tengo que dar** porque los chicos de cuarto tienen que conocer *El Quijote*. No te digo que sea lo que se hacía antes, pero que sepan que existe y por qué se vino dando siempre en las escuelas y por qué se sigue leyendo, qué es ese libro (docente que explicita razones de lo que el alumno debe conocer). Entonces en lugar de, ellos hacen un trabajo escrito, pero después del trabajo escrito, tienen que presentarlo con una exposición oral en donde ellos tienen las pautas de evaluación y el trabajo ese lo tienen que presentar en un minuto. Y yo **establezco** diez pautas de evaluación y en ese minuto que les **pongo** el cronómetro del celular, les **voy marcando** si sí o si no, si sí o si no (…) y cuando terminan de hacerlo, les **digo**: "¿Ves? Esto bien, esto mal, esto ni te acordaste, esto lo hiciste horrible". Mientras ellos van haciendo, yo **tildo**: sí, no, sí, no. Y después les **hago** la devolución y les interesa.	De 17 frases, 9 en las que el actante es el alumno, 6 el docente y 2 contenidos de enseñanza y metodología.	17 frases, 12 relaciones directas y 5 relaciones mediadas	Pragmáticas (razones), 2 del docente y 3 del alumno

4	(…) **doy** todas las pautas, **trabajo** el debate. El debate lo **enseño**, ahí sí **aplico** la teoría, qué significa debatir y, si **llego**, como si fuera una copia de las reglas de lo que significa, lo que hay en el debate. Cómo plantarnos, cómo pararnos, cuáles son los gestos. Lo no verbal y después todo la cuestión de los tiempos, el moderador, la contraargumentación. O sea, ahí **trabajo**. Después ellos debaten**.** Ellos tienen un tiempo para armar sus discursos, digamos, me lo muestran, yo **veo** si, bueno, acá tendría que utilizar más o este argumento es muy débil, esas cosas. Preparar la postura, arrancar con una postura, pero saben más o menos cómo manejar el debate, en el sentido de que ellos ven a lo mejor algo por televisión. Generalmente en los debates **armo** grupos. Entonces la nota está dividida en individual y grupal. Y después está el respeto, la interrupción, o sea, todo eso juega en contra, si ellos interrumpen en el medio. Digamos, pensando en el debate que cada uno tiene sus tiempos, si ellos en el medio hay una interrupción del otro eso descuenta puntaje. Eso ya lo saben porque yo **pongo** los criterios de evaluación. La toma de la palabra, esta cuestión de interrumpirse y, digamos, después el contenido mismo de la argumentación. Digamos, si está vacío de argumentos, de contenidos, no.	De 14 frases con verbos dinámicos, 9 con el docente como actante y 4 el alumno y 1 la metodología.	Relación directa	-
5	(…) con tercer año, que trabajan la historia del español, yo **asigno** a cada grupo una etapa del español y lo tienen que presentar en un formato escrito, en un trabajo de investigación, que tienen que respetar todas las cosas que yo les **digo**: los títulos, subtítulos, epígrafe, foto. Tienen que trabajar todo lo que tiene que ver con ese tipo de texto y después lo tienen que exponer oralmente. Entonces yo ahí les **digo** "fíjense cómo cambiaron lo que está escrito a lo que ustedes dicen". Porque ellos me preguntan "¿y cómo lo decimos?". Inclusive yo les **hago** preparar Powerpoint, para que ellos puedan tener una guía. Les **digo**: "fíjense qué diferente a lo que ustedes escribieron a lo que ustedes la forma de expresión, la oralidad requiere otro ritmo, otro tipo de presentación que la que hicimos por escrito".	De 11 frases, 4 corresponden al docente solo como actante y 7 al alumno.	Relaciones directas (7) y 4 modalizadas	Pragmáticas (razones). Alumno.

6	Y **empezamos** algo muy básico tipo entrevista cerrada, abierta (…) Una descripción muy general. Hay entrevistas en donde el entrevistador previamente analiza o conoce al entrevistado. Entrevistas en las que no, en la que la entrevista es una oportunidad para conocer al entrevistado. Pero algo muy general y muy básico, algo que no va más allá de un manual de texto (…) **leemos** antes alguna entrevista. Fundamentalmente entrevistas que hay, por ejemplo, en los manuales de libros, de lengua. O a veces **tratamos** de elaborar entrevistas imaginarias, algún personaje que a ellos les interesara entrevistar. También se busca un contenido un poco más motivador para los chicos (…) lo que **hago** es a veces ver las entrevistas, que me hagan un modelo de entrevista previo. Siempre, tanto en este caso de la entrevista como cuando **trabajamos** algún tipo textual, **trato** de que previamente me muestren un borrador, algo que están escribiendo. Como para plantear que cualquier tipo de trabajo de este tipo es un proceso que tienen que trabajarlo constantemente. Que no se cierra en un momento.	De 13 frases con eventos dinámicos, 6 con el docente como actante (2 solo y 4 colectivizado), 4 con el alumno como actante y 3 aspectos didácticos.	Relaciones directas y 1 mediada (alumno).	Pragmática (razón). Alumno
7	En principio **comenzamos** trabajando, desarrollando el texto desde lo escrito y después **pasamos** a la práctica oral, que es la exposición oral, la argumentación (…) Este año tuvimos una especie de, **vimos** una especie de discursos orales (…) **escucharon** dos o tres discursos políticos, es decir, la oratoria desde el discurso político.	De 4 frases con verbos dinámicos, 3 del docente como actante colectivizado y 1 del alumno.	Relaciones directas	-
8	(…) exposición oral, por ejemplo, el otro día les **di** a unos chicos un tema que tenían que hablar, porque **trabajamos** sobre el cuento de terror, cuya temática es el terror. Entonces ellos prepararon un tema, les **di** más o menos cómo tenían que preparar, porque yo por ahí les **enseño** cómo hacer mapas conceptuales y fichas. Bueno, claro, la primera vez que lo hicieron (…) pasan al frente y hablan y habían preparado un Powerpoint, pero claro, me leían eso. Entonces les **decía** "lo **dejamos** ahí y lo **hacemos** de nuevo. Traten de buscar solamente los conceptos. Yo lo que **quiero** es que ustedes hablen y que traten lo que más les costó, porque lo estudiaron de memoria". No lo podían hacer, a pesar de "decilo con tus palabras, lo que entendiste, cómo lo entendés". Eso es lo que más les cuesta.	De 21 frases, 7 del docente como actante, 1 contenido curricular, 1 metodología y 12 alumnos.	Relaciones directas y 4 mediadas	Pragmáticas: 3 razones (alumnos) y 1 intención (docente).

9	(…) yo **doy** argumentación, **preparamos** un debate, tenés la búsqueda del material, pero ese debate es oral, en realidad **estamos dando** argumentación, pero yo después les **digo**, algunos por ahí no sé si están parados, cruzados de brazos, tirados, cómo se tienen que parar, cómo tienen que entonar, si se entiende o no se entiende el tema de la modulación, pero en realidad ellos no se dan cuenta que están viendo oralidad digamos, yo no les **digo**. (…) si no se entiende bien o eso ahí reformulalo o determinada frase esta si vos estás en tu casa pero no acá, no me tenés que mirar a mi sola sino que mirar a todo tu público, cuando están haciendo el trabajo.	De 10 frases, 5 del docente como actante (3 solo y dos colectivizado), 5 del alumno como actante.	7 relaciones predicativas diretas y 3 modalizadas	3 modalizaciones pragmáticas, razones (alumno)
10a	(…) yo **trabajaba** en una escuela primaria y una mamá me decía: “no tienen nada en la carpeta”, **habíamos trabajado** oralmente todo un texto, me parece que era *Sueño de una noche de verano* porque **hicimos** un pedacito de la obra. Esa anécdota es muy linda porque las chicas habían cumplido 15 y estaban todas admirando sus vestidos y una nena dijo: “Al final tanto gasto para una sola noche”, entonces **digo** “los podríamos usar a los vestidos”, se me ocurrió de la nada, y **armamos** una noche de verano. Claro, **trabajamos** 15, 20, 30 días oralmente. El problema es después hacer la bajada de todo eso, que haya un registro, insistir sobre lo que se retomó la clase anterior,	De 8 frases, 2 son del docente solo como actante, 4 del docente colectivizado y 2 del alumno como actante.	Relaciones directas	-
10b	La exposición oral son clases orales de los alumnos, por grupos, individuales, de a dos, eso me da para evaluar ciertos contenidos. Ponele que **estemos dando** el texto periodístico y ellos hacen una exposición oral x, uno les da las consignas y ellos trabajan, generalmente en primero y segundo hay que dar demasiadas consignas porque las consignas no pueden ser muy generales, tienen que ser muy específicas, los chicos vienen con una falencia en la comprensión de la consigna, las exposiciones orales les cuesta muchísimo si uno les dice: “Biografía de fulano o contá el argumento de tal obra”, más específico tiene que ser, “pero ¿qué cuento?” te dicen, “¿qué digo?”.	De 10 frases, 2 del docente como actante, 3 del alumno, 5 aspectos didácticos (4 las consignas).	6 relaciones directas y 4 modalizadas (las consignas)	Pragmáticas, 3 razones (2 consignas y docente impersonal) y 1 capacidad (consignas)

11a	Yo los **enseño** como géneros, yo les **doy** las indicaciones para que ellos puedan, cuando tienen que dar una clase especial les **explico** qué cosas tener en cuenta, cómo lo tienen que armar, cómo se tienen que ordenar, organizar, pero no se lo **doy** como contenido. A lo mejor eso es un error, pero no se los **doy** como contenido. Por ejemplo, en cuarto **uso** mucho la clase expositiva para que ellos trabajen (…), ellos tienen que, en realidad es un ejercicio de re-narración para que puedan contarle a los compañeros, después por grupos van dando distintos mitos y lo van trabajando y ese es el objetivo. Les gusta porque les gusta escuchar ese tipo de relatos a ellos, les resulta interesante, a mí me sirve como punto de partida para trabajar después la tragedia y es un ejercicio de este tipo para ellos pero les cuesta así sea solo narración (…) Les **explico**, les **doy** las pautas de cómo tiene que ser la clase, de cómo preparar un afiche por ejemplo o cualquier presentación que sea de ayuda para la clase, porque por ahí te hacen afiches con una letra así chiquitita y cargado que no tiene ningún sentido.	De 19 frases, 8 corresponden al docente solo como actante, 10 al alumno como actante y 1 al contenido curricular (la clase).	Relaciones directas y modalizadas (6 modalizaciones).	Pragmáticas, 4 razones y 2 capacidades de hacer del alumno actante.
11b	(…) a mí de todos los géneros estos el que más me interesa es el debate, en eso sí **hago** mucho hincapié y me parece que eso les da seguridad. También por ahí los puede movilizar a interesarse, porque siempre **dejamos por sentado** que cuando los **hago** debatir tal grupo tiene que investigar tal cosa entonces tienen que investigar, definir un tema, qué sé yo. Cuando fue la 125 (…) **estábamos trabajando** argumentación, un grupo fue a la sociedad rural, otro grupo fue a la federación agraria, otro grupo fue al ministerio de economía, otro grupo era una representación de los pequeños productores de NOA. Los **hice** investigar por ese lado y salieron unos debates interesantísimos porque cada uno defendía desde un lugar, cada grupo desde un lugar y salieron cosas muy interesantes. Pero la premisa es que primero hay que saber de qué **vamos a hablar**.	De 17 frases, 6 del docente como actante (3 solo y 3 colectivizado), 7 alumnos, 4 contenidos curriculares.	Relaciones directas y 3 modalizadas (el debate, alumno)	Pragmáticas 1 capacidad (el debate como contenido) y 2 razones (alumno).

11c	Y en entrevista les **doy** los lineamientos generales, el año pasado por ahí los **hacía** entrevistar a, viste que la entrevista las pueden hacer o a alguien que merece la atención por su trayectoria o el eje puesto en un tema, y el año pasado **hice** así, lo **organicé** por tema y resultó mejor, entonces pudieron buscar gente de su entorno. Una había elegido la violencia intrafamiliar, violaciones, y entrevistó a su psicóloga, y otra nena trató el mismo tema entrevistando a una tía de ella que es abogada que trabajaba para no sé qué organismo de la provincia, cuando cada una presentó su entrevista y la leyó frente a sus compañeros eran dos miradas distintas. Después, por ejemplo, otros habían trabajado la violencia en el fútbol. Buscaron el tema, fue más sencillo para ellos y les interesó más. Yo primero les **doy** y después lo **revisamos**, porque ellos mientras preparan la entrevista, por ejemplo yo les **doy** un mes y me tienen que ir trayendo los borradores, entonces yo les **voy marcando** dónde tienen que revisar, porque yo lo que **quiero** es que ellos combinen el discurso directo y el referido, que puedan, por lo menos en dos oportunidades, puedan meter algo con discurso referido después de que yo les **di** todas estas cuestiones.	De 22 frases, 9 del docente como actante (8 solo y 1 colectivizado), 12 del alumno como actante (singular y plural) y 1 de la metodología como actante.	Relaciones directas en 17 frases de 22, 5 relaciones sujeto/verbo modalizadas	Pragmáticas 2 razones y 2 capacidades de hacer (alumno) y 1 intención (docente).
12a	(…) hoy por ejemplo **traje** este libro que pasa a historietas distintos clásicos de terror. **Leímos** “Gallina degollada”, **leímos** la historieta de Breccia, la adaptación de Breccia, **leímos** la original de Quiroga y después el “Corazón delator”, pero no **leímos** el “Corazón delator” de Poe, entonces la idea era que primero de manera oral fueran narrando esa historia que **leímos** así, pero narrando la historia no solo la historieta y después también, que lo hicieron ya de manera escrita, como una actividad más de taller, **habíamos venido** con acentuación.	De 9 frases con eventos dinámicos, de las cuales 7 corresponden al docente como actante (1 solo, 6 colectivizado) y 2 al alumno.	Relaciones directas	-
12b	(…) sobre todo como **trabajamos** mucho con argumentación y con textos así del día a día cada tanto, casi todos los cursos, **hacemos** así como una ronda de debate y soy la moderadora, eso es muy común, que **hagamos** poner tópicos y que se debatan en torno a algunos temas y también ver algunos o recursos o estrategias o cosas para el debate sí.	De 4 frases, 3 del docente coletivizado y 1 del alumno como actante.	Relaciones directas	-

13	(…) **hablamos** mucho, **charlamos** mucho, **tengo** que hacer mucho hincapié en el levantar la mano y en respetar la voz del compañero, entonces cuando levantan la mano y ellos tienen la voz, entonces ellos sienten que tienen un poder y que son dueños de algo por un rato, entonces ellos ya se paran de otra manera y piensan lo que van a decir y exponen y hablan. Eso sí lo **hacemos**. Por ejemplo, bueno, quién me hace un resumen de la novela o qué piensan de esto y qué pensarían si pasase esto en realidad. O sea, lo **charlamos**. **Charlamos** bastante. Pero yo porque **quiero saber** qué piensan ellos y cómo pueden desarrollar lo que están pensando. Como, "no sé cómo explicarlo, no sé cómo decirlo". "Bueno, no pasa nada, tomate tu tiempo, yo espero. Pensalo y después lo decís". Bueno, que él entienda que es un espacio que es de él y que pueda organizar lo que va a decir.	De 17 frases, de las cuales 7 son del docente como actante, 9 del alumno y 1 del contenido curricular.	De 17 frases, 14 presentan relaciones predicativas directas y 3 modalizadas	3 modalizaciones pragmáticas (1 intención del sujeto docente solo y 2 que expresan capacidades del sujeto alumno).
14	Primero les **doy** una base teórica para que ellos comprendan pero sobre todo a través de la lectura, parece que ellos aprenden mucho más cuando leen, así que les **hago** leer entrevistas, les **hago** elaborar algunas preguntas, qué pregunta le faltó a esta entrevista que ustedes hubiesen hecho, a través de programas de televisión, les **hago** mirar algún programa con alguna entrevista si sé que va a haber en ese momento, que lo miren y que de ahí se fijen cómo entrevistó la otra persona. Ellos miran mucho las entrevistas, sobre todo los varones, de Fantino, entonces les llama la atención lo que pregunta, lo que dice (…). Les **traigo** entrevistas de distintas clases, a escritores, por ejemplo, por un lado, pero también entrevistas a artistas porque tienen que ver la diferencia. Entrevistas a personalidades públicas muy conocidas y entrevistas también les **traje**, siempre les **traigo**, entrevistas que se hacen en algunas revistas, pero que son a personas desconocidas, por ejemplo tengo una entrevista muy interesante sobre chicos a los que se les pregunta sobre el futuro, qué van a hacer en el futuro, tienen entre 17 y 18 años, qué van a estudiar, ahora no me **acuerdo** porque hace bastante **di** entrevista pero me parece que, y es reciente esto, que era de la revista de *La Capital,* ahí estaba la entrevista, entonces les **traje** esa entrevista para que vean cómo chicos de su edad incluso pueden ser objeto de una entrevista.	De 20 frases, 9 del docente como actante, 9 del alumno como actante y 2 de contenidos curriculares como actantes.	De 20 frases, 18 son directas y 2 presentan modalización	Los valores de las dos modalizaciones son 1 razón y 1 pragmática (capacidad de hacer), ambas referidas al protagonista alumno.

15a	**Tengo** algo que **vengo trabajando** que se llama “Yo recomiendo”, que lo **vengo trabajando**, que es que cada uno, una o dos veces por trimestre, recomienden una película o un libro (…) por ejemplo, yo **arranco** con el “Yo recomiendo” pero no les **doy** la teoría antes de cómo decirlo, sí, por ejemplo **arranco** yo a recomendar algo, **empiezo** yo la actividad (…).	De 8 frases, 7 son del docente solo como actante y 1 del alumno actante.	Relaciones directas	-
15b	La entrevista nosotros la **usamos** para la radio. Nosotros tuvimos un proyecto que yo lo **llevo a cabo** con la profesora de matemáticas (…) La radio nosotros en el área de lengua nos **encargamos** de hacer entrevistas, por ejemplo, el año pasado le **hicimos** entrevista a un excombatiente de Malvinas, le **hicimos** entrevista a un bombero que estuvo en la calle Salta, entonces se trabaja previamente la entrevista. ¿Cuál es el objetivo de hacer una entrevista? Que no se le pregunta cualquier cosa, sobre qué tema, qué vas a preguntar, quién es la persona a la que le estés preguntando, lo que nosotros **hacíamos** es previamente tener una charla informal para ver cómo es esa persona, porque si vos estás frente a una persona que no habla o que le da vergüenza o que habla mucho tenés que cambiar.	De 13 frases, 6 del docente como actante, 3 del alumno y 4 de contenido curricular.	De 13 frases, 12 presentan una relación predicativa directa y 1 modalizada	El valor de la única modalización relevada, que refiere al alumno es pragmática (razón para actuar).
16	(…) en cuarto **trabajamos**, en un trimestre, los chicos todos eligen un libro, cada uno elige el libro que desea y **hacemos** un plenario de lectura en el que cada uno expone el libro que leyó y hace una especie de reseña, una exposición del libro que leyó sin contarlo totalmente, por qué lo recomendaría o por qué no lo recomendarían y que apliquen las herramientas de análisis de texto literario en esa exposición (…) si hay que recomendar un libro, primero lo **recomiendo** yo y después de las presentaciones que **hacemos**, **voy marcando** o ellos van marcando sobre la marcha de lo que ellos hicieron.	De 14 frases, 3 del docente como actante (2 solo y 1 colectivizado) y 11 del alumno.	Relaciones directas	-

Tabla X. Expresión de la agentividad y de las relaciones predicativas indirectas.

2.1. El esquema de las clases observadas

En la clase 1, la enseñante inscribe la actividad que se va a realizar en el marco de un trabajo de dramatización iniciado con anterioridad. La primera tarea de la clase consiste en la representación teatral de un grupo de alumnos que pasa al frente, para lo que la docente recuerda los aspectos a considerar en una presentación. Mientras los alumnos realizan dicha representación interviene para pedir silencio e indicar aspectos que se deben ajustar. Por eso, la representación de las dos escenas se realiza en tres ocasiones. Cuando terminan, se produce un análisis de los aspectos que se deben mejorar (disposición del espacio, la caracterización de los personajes, la dicción, la escucha). En el final de la clase, la enseñante indica una segunda tarea que consiste en completar oraciones en el cuadernillo de la materia.

En la clase 2, la docente comienza la clase con una dinámica de preguntas y respuestas sobre el relato policial, que ya han trabajado en clases anteriores, y orienta la indagación sobre la variante argentina de dicho género. Enuncia luego la consigna de trabajo: un grupo de alumnos va a presentar un caso policial en el frente del salón y el resto de los estudiantes tiene que escuchar dicha presentación para luego resolverlo, es decir, oficiar como detectives y descubrir quién es el asesino. Organiza esa tarea a partir de 4 consignas escritas en una fotocopia que reparte entre los alumnos que van a ser detectives luego de escuchar la exposición. El grupo de alumnos presenta el caso de forma oral y la docente interviene en algunos momentos para resumir lo que dicen y ampliar la consigna de trabajo. Una vez presentado el caso, el curso trabaja en pequeños grupos para resolverlo y responder las 4 consignas por escrito. La docente interactúa con ellos para coordinar la tarea. Una vez finalizada la resolución de las actividades propuestas realizan una corrección grupal de forma oral. Al final de la clase la enseñante anuncia qué van a trabajar en la próxima clase.

En la clase 3, la enseñante inicia la clase anunciando el trabajo de ese encuentro, que se relaciona con la última evaluación trimestral del año. Los estudiantes deben realizar un resumen de dos hojas sobre el trabajo que tienen que defender oralmente en la evaluación trimestral. Durante el desarrollo de la clase, la docente detalla las características del trabajo final, en cuyo marco explica algunos contenidos curriculares como las características del informe académico, la polémica y la tesis. Además, los orienta respecto de las páginas que deben leer del cuadernillo de la materia para hacer el resumen según si van a realizar una tesis, una polémica o un informe académico. La clase fluctúa entre momentos de exposición ante el curso, al comienzo y al final, y conversaciones con estudiantes de forma particular frente a las dudas que surgen mientras escriben el resumen. De la tarea que deben culminar para esa clase, el resumen de dos hojas, las consultas de los estudiantes y

explicaciones de la enseñante refieren mayormente a su contenido, es decir, el trabajo final que tienen que elegir y, en menor medida, a la elaboración del resumen y a la acreditación de la materia debido a que es la penúltima clase del año.

En la clase 4, la docente comienza preguntando si tienen dudas de lo dado la clase anterior y repasa los alumnos que no asistieron a clase. Indica luego la finalidad de la clase, que es terminar de leer el libro "El rastro de la canela" que va a ser evaluado en la próxima prueba. Ante un comentario de una alumna, recapitula el capítulo anterior. Luego comienza la lectura grupal en voz alta, primero lee ella y luego leen distintos alumnos. La lectura es interrumpida con preguntas de la docente para orientar la comprensión escrita del texto literario, ya sea su historia, su contexto histórico, su título. En dos ocasiones pregunta a dos estudiantes distintas por sus hipótesis de lectura. Al final de la clase les indica que lean lo que falta de la obra y anuncia que formará parte de la próxima evaluación de la materia.

En la clase 5, la enseñante comienza la interacción señalando que luego de la exposición del grupo de alumnas va a indicar quiénes deben hacer el recuperatorio del trabajo evaluativo que combina una parte escrita (lectura y búsqueda de información) y otra oral, la exposición oral. El recuperatorio del trabajo es escrito debido al escaso tiempo del que dispone (es fin de año y quedan pocas clases). Luego, el grupo de alumnas realiza la exposición oral en el frente del salón, la enseñante se ubica atrás. Durante la exposición, la docente interrumpe a las estudiantes para hacerles preguntas sobre el tema de dicha exposición y del trabajo práctico (la historia del idioma español). Cuando culminan, realiza una devolución, no a ese grupo, sino a todo el curso sobre el trabajo evaluativo en general y acerca del modo en que han trabajado durante el año. Sobre el final de la clase reitera que para el recuperatorio tienen que leer un material que está en la fotocopiadora y que cuesta 10 pesos.

El enseñante, en la clase 6, anuncia al comienzo la finalidad de la clase (retomar el tema del texto expositivo y organizar el certamen de Lengua y Literatura) y les recuerda que la semana siguiente tienen un trabajo evaluativo sobre verbos. En la primera parte de la clase organiza la participación del curso en el certamen de Lengua y Literatura en la Jornada que se realiza todos los años en la escuela y de la que participan todos sus estudiantes (incluye también un certamen de oratoria y de narradores). Específicamente les propone planificar una intervención artística. En segundo lugar, aborda el contenido "el texto expositivo" que comenzó a desarrollar en clases anteriores de modo teórico, reparte una nota de *La Nación* para leerla en voz alta de forma grupal, conduce su lectura e interpretación con preguntas acerca del significado de algunas palabras, de las ideas más importantes de algunos párrafos, la problemática que se tematiza en el texto y los

recursos explicativos que se utilizan. Al final de la lectura, que coincide con el de la clase, dicta consignas de tarea sobre la nota que leyeron. Las consignas refieren a los recursos explicativos y a la identificación en el texto de la postura de la autora.

En la clase 7, la enseñante explica, al inicio de la clase, su finalidad, que es seleccionar a 6 representantes del curso (tres titulares y tres suplentes) para el certamen de oratoria que la escuela realiza todos los años y en el que participan estudiantes de los distintos cursos de tercer año. La preparación para dicho certamen conlleva diversas clases y actividades. En esta clase la mayoría de los alumnos realiza la segunda pasada de su textualización oral argumentativa ante el curso. Hubo antes dos instancias de producción, primero, la elaboración y lectura de la hipótesis, segundo, la lectura del texto completo frente al curso. El núcleo de la clase se desarrolla de forma esquemática, pasan los estudiantes a exponer y la docente, y en ocasiones algunos compañeros, realizan una devolución en función de los aspectos trabajados en clases anteriores. Culminada esta segunda "pasada" frente al curso, votan a los 6 representantes. Se anticipa que en las próximas clases se trabajará argumentación para que los estudiantes elegidos practiquen sus intervenciones antes del certamen.

La docente, en la clase 8, comienza preguntándoles a los alumnos qué tipos de textos trabajaron en la clase anterior y a partir de allí sistematiza el uso o función de los textos argumentativos. Propone luego la actividad de la clase que consiste en escribir un texto argumentativo. Para ello definen mediante votación el tema sobre el cual quieren presentar argumentos positivos o negativos. Los alumnos votan por abordar el uso del celular. La enseñante orienta la presentación de argumentos positivos o negativos por parte de los alumnos a partir de preguntas y organiza sus intervenciones en dos columnas (lo positivo y lo negativo). Una vez que distintos estudiantes exponen sus argumentos, les indica que escriban un texto argumentativo que contenga tres argumentos como mínimo, que incluya ejemplos, citas y contrargumentos y en el que utilicen los nexos trabajados en clases anteriores. No se establece una vinculación entre el repaso del uso del texto argumentativo y la consigna. Al final de la clase se leen en voz alta algunos de los textos argumentativos escritos por los alumnos. La docente les señala a varios que les falta la conclusión.

En la primera parte de la clase 9 se conversa sobre la posibilidad de asistir a ver una obra de teatro y sobre un posible viaje a Buenos Aires. Luego la docente anuncia la finalidad de la clase que es determinar si los estudiantes entienden los apuntes de clase que tomaron acerca de las características de la literatura que la docente explicó en la clase anterior y si todos han registrado lo mismo. Como objetivo secundario se alude a la lectura de un cuento. La enseñante pondera si los estudiantes comprenden sus apuntes a partir de recuperar el tema explicado, como un repaso que deriva en la elaboración de un cuadro en el pizarrón, que los estudiantes a su vez registran en sus

carpetas. Durante la lectura del cuento orienta la interpretación de la historia desde las características de la literatura trabajadas previamente. En el devenir de la clase se agrega un contenido que surge del interés de los estudiantes, las oraciones subordinadas y sus tipos, contenido ya enseñado del cual se hace un repaso. La clase culmina indicando lo que se trabajará en el próximo encuentro.

En la clase 10, la enseñante inicia la interacción especificando que van a hablar de la novela "La metamorfosis". Los estudiantes respondieron un cuestionario escrito sobre dicha novela y en la clase, ubicados en ronda, responden una primera pregunta de la docente (si les gustó o no, y que argumenten por qué). Dicen que no. Luego cuentan la historia de la novela y la interacción se organiza según el orden del cuestionario, la docente pide que lean las preguntas en voz alta y vayan respondiendo. Les indica que pueden leer sus respuestas o decirlas. Los temas abordados refieren a la descripción del comienzo de la novela, el tipo de relato, la estructura del relato, el sentido de una metáfora, los personajes principales y secundarios, la noción de otredad. En relación con este último tópico, la clase deriva en un comentario personal sobre la discriminación, la relación con la familia, con los compañeros del curso. Al final, los estudiantes entregan sus trabajos a la docente.

En la clase 11, la docente inicia la clase apuntando el tema a abordar ("El cuento fantástico) y el cuento que van a leer entre todos los alumnos ("El enanito en el azulejo"). Les pide que presten atención, les indica que pueden tomar notas sobre los personajes y lugares durante la lectura porque deberán realizar un trabajo sobre el cuento. Un alumno lee en el frente, el resto desde sus bancos. La enseñante los va llamando por su nombre y apellido, si un alumno no quiere leer en voz alta lo califica con un aplazo. La docente interrumpe la lectura para realizar preguntas al curso acerca de los personajes, sus características, sinónimos de ciertas palabras, la historia, entre otros temas. En general, a partir de la respuesta de un estudiante ella amplía la información. Les da indicaciones sobre la postura corporal ("sentarte bien"), en muchas ocasiones interviene para que hagan silencio y en algunos momentos corrige las palabras mal pronunciadas en la lectura, aunque no interviene en todos los casos. Los alumnos no disponen del cuento de forma individual sino que lo escuchan. Cuando finaliza la lectura del cuento, dicta una serie de actividades que deberán realizar de forma individual. Muchas de las consignas, como la descripción de un personaje, se relacionan con los interrogantes que fue realizando mientras leían el cuento en voz alta.

En la clase 12, la enseñante explicita al comienzo el interés por conocer la perspectiva de los estudiantes sobre la maratón de lectura realizada en la escuela, en la que el curso participó con una actividad que giraba en torno a la forma poética limerick. Formula como consigna inicial que levanten la mano para que le cuenten cómo vivieron la experiencia. En el desarrollo siguiente, la docente propone preguntas para que los estudiantes se expresen acerca de la organización del grupo,

el modo en que se desarrolló la actividad, las dificultades que surgieron en la interacción con el público que asistió a la maratón, los modos en que explicaron la actividad a dicho público. Sobre el final de la clase, la enseñante se refiere al homenaje que se hizo en la escuela, el mismo día que la maratón, a los estudiantes desaparecidos en la Noche de los Lápices. Incentiva que los alumnos se expresen sobre dicho homenaje, reflexionen por qué la escuela propicia ese tipo de actividades, por qué se trabaja la historia y contextualiza la propuesta de la escuela en relación con el sistema democrático y los contenidos curriculares más recienten que trabajan la temática de los derechos humanos. Al final señala que quedan temas pendientes para la clase del día siguiente.

La clase 13 se divide en tres momentos. Al inicio, la enseñante no especifica la finalidad o tema de la clase sino que comienza anunciado que no corrigió las pruebas, luego organiza la ubicación de los alumnos en sus bancos y les indica que saquen las carpetas para corregir la tarea que les había señalado en la última clase. La docente vincula algunas de las consignas de tarea con el contenido de la clase, el texto explicativo que aún no mencionó. Se refiere así al vocabulario específico, recupera temas y actividades de clases anteriores y anuncia que el texto que van a leer es del campo de la informática y trata sobre el cyber bullying. La segunda parte de la clase consiste, primero, en la recuperación de una novela que leyeron en clases anteriores en la que se abordaba el bullying y su relación con el tópico del texto que van a leer en esa clase. En segundo lugar, en la lectura en voz alta de dicho texto y, por último, en su análisis centrado en el tema del que trata y su prototipo explicativo. Al final de la clase la enseñante copia consignas de tarea en el pizarrón sobre el texto que leyeron ese día. El contenido curricular de los tres momentos de la clase es el mismo: el texto explicativo, específicamente sus recursos y tipo de vocabulario.

La enseñante explica al comienzo de la clase 14 su finalidad, que es debatir sobre el libro versus internet (tema que recorta en libro impreso versus libro digital), y el tema de la clase que es la argumentación, en esta ocasión oral. Una cita de Umberto Eco oficia como disparadora de la temática a debatir. La copia en el pizarrón y la lee en voz alta, promueve su análisis a partir de preguntas y vuelve a señalar que van a debatir sobre ese tema. Los estudiantes dicen oralmente si prefieren o no el libro impreso y por qué. La docente registra lo que dicen en el pizarrón como pros y contras. Luego de enumerar diversas razones, que denomina como argumentos, escribe una conclusión en el pizarrón elaborada conjuntamente con los alumnos. Luego de escribir y copiar la conclusión a la que arribó el curso, la enseñante les propone elaborar una definición de argumentación en función de lo que se realizó en la clase. Registran dicha definición en sus carpetas.

La clase 15 se organiza en torno a una tarea, la lectura en voz alta de forma grupal de un cuento de Vicente Batista. Antes de comenzar la lectura, la docente le explica a la observadora que para que el trabajo sea más interactivo leen los cuentos como si fueran obras de teatro y enmarca el trabajo

de esa clase en un trabajo previo de lecturas de cuentos policiales. Durante la lectura en voz alta llevada a cabo por tres alumnos (un narrador y dos personajes) la enseñante formula preguntas para orientar la comprensión de la obra literaria. Dichos interrogantes refieren a la historia que se narra, a aspectos gramaticales que ayudan a entender su contenido, a la inscripción del cuento en el género policial. Algunos de los intercambios son sobre tópicos que no corresponden al objeto de enseñanza de la clase sino que se articulan con digresiones que ocurren por la presencia de la observadora o por situaciones propias de la dinámica interactiva. La lectura no finaliza en esa clase. No hay un cierre formal de la actividad.

La clase 16 presenta dos momentos, la primera parte se basa en la renarración de los dos capítulos que tenían que leer de tarea, la enseñante organiza mediante preguntas sobre el contenido de la historia, lo que sucede, y su interpretación. La segunda parte de la clase es de lectura en voz alta de los capítulos restantes de la novela. En ese segmento la docente asigna la responsabilidad de la lectura, direcciona la interpretación de lo leído mediante preguntas sobre los personajes, la historia, el significado de ciertas palabras que figuran en la novela. En algunas ocasiones corrige la lectura en voz alta y la evalúa. La clase culmina con la lectura del último capítulo de la novela y con la indicación de que en la próxima clase van a trabajar con la conclusión.

2.2. Las tareas indicadas en las consignas estrictas y ampliadas

En la tabla XI se presentan las consignas en sentido estricto extraídas de los protocolos de las dieciséis clases observadas. Se identifica además el año del nivel secundario al que corresponde cada clase observada.

Nº de clase	Año	Texto de la consigna estricta
1	1º	1. ¿Están listos para pasar? ¿Quién más va a presentar hoy? Ellos (inaudible). ¿Entonces el único grupo que está preparado para representar es ese? Dale, dale, dale. Hay que utilizar (inaudible) en la vocalización. Quiero que armen la escenografía, ¿dónde está el auto? Donde está el auto, arman la escenografía. No vamos a contar el argumento, *shh*, chicos, a ver, ¿me escuchan un segundo? ¿Para qué? Para que a través de la acción de ustedes se sepa de qué se trata, ¿si?, vamos a intentar que con la simple presentación de ustedes no haya necesidad de contar la historia, ¿si? Entonces, bueno, a esforzarse para que esto suceda. 2. Vamos, siéntense. Chicos. Vayan a la última parte que es integración, la última parte. La página 61. Silencio, por favor. Se sientan con la carpeta. Página 61 del cuadernillo. Shh. Página 61, bien sentados. Completá las oraciones (inaudible).

2	2º	Ayer se habían llevado una fotocopia, porque lo que vamos a hacer ahora y le vamos a mostrar a Paula, cómo resuelve un caso que no tiene solución hasta ahora porque hay que investigar. Tenemos que convertirnos nosotros en ese detective para poder investigar y saber quién es el asesino. Ayer yo les di, ¿dónde está la fotocopia y los personajes? Al frente, vamos al frente. A ver, yo tenía anotado quién era cada uno. ¿Quién era el que iba a presentar? (Nombra a los estudiantes que pasaron al frente). Bueno, escuchen, ellos ahora van a presentar el caso que ustedes no tienen. Una vez que terminan presentan el caso, todos en grupo van a tratar de resolver las actividades, les voy a dar después una fotocopia, las actividades que están debajo. Se las leo para que vayan teniendo una idea de lo que tienen que hacer. Un esquema del tren, van a ver que todo esto sucede en un tren fantasma, un esquema del tren, ubicar a los personajes que son ellos, son 8 personajes, 9 con el que es asesinado. Después buscar dentro de los personajes quién es el asesino. Tienen que narrar, desde el punto de vista del homicida, por qué cometió el crimen. Acá no se sabe nada, solamente sabemos quiénes eran los invitados y lo que pasó.
3	3º	Bueno, chicos, a ver, hoy prácticamente es la última clase antes de la trimestral. Bueno, el tema es el siguiente: ustedes tienen que presentarme el día de la trimestral el trabajo que hayan hecho. Antes de hacer el trabajo tienen que presentarme el resumen, dos hojas, en donde explican cosas acerca de esto, que vos elegiste hacer según la prueba que estuvimos armando en el trimestre. Entonces, para entregar ese resumen tienen que hacerlo ahora. ¿Si no cuándo?
4	2º	Perfecto, vamos a buscar el libro. ¿Qué dije yo del libro? Capítulo 5, página 103. Hoy vamos a leer, lo que quiero es terminar esta parte para que entre en la evaluación.
5	3º	1 y 2. Chicos, mientras las compañeras arman ahí el escenario, me eh… yo ya les había dicho la gente que tenia que hacer el recuperatorio, ¿no es cierto?, la gente que yo di un listado de la gente que, ustedes saben que este trabajo era un trabajo de evaluación, los que no tienen aprobado este trabajo de evaluación, ya sea porque la exposición sea insuficiente, no estuvo bien, faltó material, etc., y yo di un dictado, esa gente tiene en el subsuelo yo dejé ya una fotocopia que es sobre todo este tema, sobre la historia del español, y este van a tener una evaluación sobre esa esa fotocopia, es decir, ese es el trabajo que tienen que hacer y eh y tienen pendiente también la novela, el cuento largo, que es un cuento largo de García Márquez, que también está la fotocopia en la biblioteca. El libro, hay un solo libro que se compró y que se lo utiliza para sacar fotocopias, pero no se lo pueden llevar.
6	1º	1 y 2. Bueno, nos vamos sentando, por favor. Tengo muchas cosas que decir hoy. Pablo, ¿me escuchás? Bueno, en primer lugar, recuerden que el próximo viernes vamos a hacer un trabajito práctico sobre verbos, muy sencillo, a ver, esta clase quiero retomar el tema del texto expositivo y en todo caso el lunes hacemos un repaso general de verbos porque tenemos que organizar la jornada del 20/11 del Departamento. Adelante Javi (dos tareas). 3. Bueno, vamos a escribir, pongan la fecha de hoy (dicta). Pongan como título “El texto expositivo”, dos puntos “El artículo de divulgación científica”. Voy a dictar tareas, así que como repartí un texto cada dos, sáquenle una foto. E.: Número 1. Identificá y transcribí los recursos explicativos, dos puntos / A.: ¿No dijiste expositivos? E.: Dije explicativos, ¿no? Ejemplificación, comparación, cita de autoridad. A.: ¿Con “s”? E.: Con “c” por favor. A.: ¿Y cuál sería lo que hay que hacer? E.: Ahora te explico Gina. Número 2: ¿En qué momentos del texto se evidencia la subjetividad de la autora? (Anota subjetividad en el pizarrón). Extraé alguna idea que hayas identificado.

7	3º	Los votos son a viva voz, cantado así y acá quiero ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotros no tenemos conflictos a quién elegimos, estamos eligiendo a alguien que nos va a representar. Es decir, no lo elegimos porque es mi amigo, es decir, por amiguismo, sino que elegimos porque me gusta el tema, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿si? su forma, su gesticulación, su tono de voz, es lo que a mí me convence. Estamos dando argumentación, quiere decir que ese discurso tiene que persuadir, es el que tiene más fuerza.
8	1º	1. Qué les parece si entre todos podemos conversar y dar también nuestras razones sobre, a nosotros nos vamos a exponer dos ideas, no sé si son tanto dos ideas porque ustedes van a tener que hacer, sino como si fueran dos temas sobre los cuales ustedes van a decidir cuál podemos conversar. Uno es sobre la televisión y el otro es sobre el uso del celular y el WhatsApp. A ver, levanten la mano, vamos a votar. Por favor (los alumnos comienzan a hablar todos juntos), por favor. Levantamos las manos, ¿quiénes quieren votar para que hagamos sobre la televisión? (…) A ver, la televisión, uno, dos, tres, cuatro (cuenta los votos). ¿Los otros entonces hacemos sobre el celular? (…) Vamos a hablar de a uno por favor, porque si me largan así las cosas no podemos construir nada. ¿Está? Entonces, hagámoslo primero, vamos a ver qué cosas hay de positivo y qué cosas hay de negativo. Entonces vamos a hacer dos columnas, lo positivo y lo negativo. ¿Tomás, podés comportarte? Bueno, ¿seguimos? Bien, bueno, a ver, vamos a hacer argumentos positivos y argumentos negativos. ¿Quién arranca? 2. Ahora vamos a hacer lo siguiente, vamos a lo que estuvimos charlando vamos a construir un texto, pero lo van a construir ustedes. ¿Está? Entonces yo les voy a dar los elementos, las estrategias que estuvimos hablando el otro día y van a construir un texto argumentativo en el cual. Tomás, ya está Tomás. ¿Se acuerdan cómo eran los nexos para comenzar un argumento? En primer lugar, podemos poner.
9	3º	1 y 2. Bueno, saquen los apuntes, no hoja nueva, porque quiero que terminemos con el tema de literatura, ver qué pasaba con los apuntes que tomaron, si los entienden, si les faltan datos. Eso es lo que íbamos a hacer hoy, se acuerdan. Nosotros estuvimos dando algunas características de la literatura y ellos empezaron a tomar nota (le explica a la observadora). Entonces, hoy vamos a cerrar, a ver qué apuntes tenían ellos en la carpeta, a ver si coinciden todos y entienden lo que dicen, y después vamos a trabajar con un cuento. Bueno, ¿quién empieza? ¿Qué es lo primero que tienen ahí?
10	3º	Muy bien, vamos a hablar del trabajo, ¿si? Vamos a charlar del trabajo, ¿quieren sacar el trabajo?
11	3º	1. A ver, saquen las carpetas, nos tranquilizamos y vamos a poner “El cuento fantástico”. 2. Actividades… número uno, realiza la secuencia narrativa. Número dos, realiza la descripción de la muerte. (…). Tres, realiza la descripción de hombrecito. (...) Realiza la descripción del hombrecito (...). Cuatro, ¿cuál es la intención de Martinito? (…). Cinco, ¿por qué la muerte no puede cumplir su objetivo? Número seis, realiza, realiza con las secuencias, realiza con las secuencias una historieta del cuento. Bien, esas son las actividades que tienen que entregar.

12	2º	1. Conocer también la visión de ustedes, la opinión, la crítica me sirve para poder pensar en los trabajos a realizar en los próximos años, ¿no? Entonces, por un lado, para empezar a escucharlos, ¿si? Quisiera que ustedes vayan levantando la mano civilizadamente, ¿si? Me vayan contando sobre la experiencia de cómo vivieron el día viernes, primero desde el aula ¿si? Primero desde lo que armamos acá con los limerick y demás. Se ve que te intimida. Dale, abrí. 2. Bueno, cerrando ¿si? ya un poco el tema de la maratón. Lo que mencioné al principio que también el mismo día se realizó el homenaje a los 40 años ¿si? de la Noche de los lápices. No sé si ustedes alguno llegó a participar, si sabe qué es lo que se realizó, qué se hizo. Hubo una charla al principio, breve, a la mañana cuando izaron la bandera y después ¿si? hubo un par de actividades. ¿Quién estuvo más o menos al tanto de esto? ¿Vos o es otra cosa?
13	1º	1. Eh, chicos, sacamos la carpeta así corregimos la tarea. 2. Bueno, les traje un texto para trabajar hoy pero no me van a alcanzar para todos, van a tener que trabajar de a dos.
14	3º	1. ¿Se acuerdan que le dije que hoy empezábamos tema nuevo, que se llama argumentación (lo anota en el pizarrón)? Es un tema que tenemos que dar, se acuerdan de qué se trataba, lo que vamos a ver. Yo les voy a dictar una frase. Vamos a hablar de una argumentación oral y cada uno da su opinión. El otro día pensamos temas que les interesas a ustedes. Yo les dije el libro impreso e internet. 2. Ahora vamos a elaborar la definición de argumentación a partir de acá, la argumentación que hicimos es una argumentación oral, también hay textos argumentativos escritos, que también los vamos a ver, chicos, escuchen, y que a lo mejor los han leído, voy a traer también sí o sí para la clase, si tenemos tiempo, si no para la otra, unas cartas de lectores. Ustedes también las pueden buscar, si quieren, si tienen algún diario viejo no importa si el diario es viejo, siempre hay cartas de lectores, son textos argumentativos que los lectores escriben al diario hablando sobre algún tema, debatiendo sobre algún tema.
15	2º	E: Vamos a leer rápidamente, vamos a leer otro texto, este después lo vamos a terminar. Vamos a leer “Frente de tormenta” de Vicente Batista y necesito, bueno, vamos a hacer así. Va a actuar el señor A1: Yo E: Y la señorita. No, no, usted va a ser el narrador. Nosotros, Paula, para que sea más interactivo, los cuentos los leemos como si fueran obras de teatro como para que interactúen. Bueno, así que Magalí va a hacer obviamente de la señorita y el señor Viterola el del señor.
16	3º	1. Tenían que leer unos capítulos en casa. ¿Cuáles eran? ¿Quién puede empezar a contar, renarrar lo que leyeron? 2. Bien, me parece que eso es todo respecto de estos dos capítulos. Bueno, ¿quién quiere seguir? ¿quién sigue? Dale (le indica a un alumno).

Tabla XI. Consignas estrictas de las dieciséis clases observadas.

En cada consigna se distinguen las tareas y las nociones teóricas y didácticas a ella asociadas. La ausencia de nociones se registró con un guion.

Texto 1.

Tarea 1: representar en el frente una obra cuidando la vocalización y la escenografía.

Nociones teóricas: vocalización, escenografía, argumento, acción.

Nociones didácticas: historia, presentación.

Tarea 2: completar oraciones en el cuadernillo de la materia.

Nociones teóricas: oraciones.

Nociones didácticas: -

Texto 2.

Tarea: escuchar la presentación frente al curso de un caso policial por parte de un grupo de alumnos y resolverlo, como detectives, a partir de cuatro consignas que se responden por escrito.

Nociones teóricas: detective, personajes, narrar.

Nociones didácticas: -

Texto 3.

Tarea: hacer un resumen de dos hojas explicando el trabajo que van a entregar en la evaluación trimestral.

Nociones teóricas: resumen.

Nociones didácticas: -

Texto 4.

Tarea: terminar de leer la última parte del libro.

Nociones teóricas: capítulo.

Nociones didácticas: -

Texto 5.

Tarea 1: armar el escenario para realizar la exposición oral.

Nociones teóricas: escenario, exposición.

Nociones didácticas: -

Tarea 2: buscar la fotocopia sobre la historia del español y el cuento largo de García Márquez para el recuperatorio del trabajo práctico evaluativo.

Nociones teóricas: historia del español, cuento largo, novela.

Nociones didácticas: -

Texto 6.

Tarea 1: organizar la jornada escolar del 20/11 del Departamento de Lengua y Literatura.

Nociones teóricas: -

Nociones didácticas: -

Tarea 2: retomar el tema del texto expositivo.

Nociones teóricas: texto expositivo.

Nociones didácticas: -

Tarea 3: resolver las consignas de tarea sobre el texto expositivo.

Nociones teóricas: texto expositivo, artículo de divulgación científica, recursos explicativos y subjetividad.

Nociones didácticas: -

Texto 7.

Tarea: elegir las textualizaciones orales argumentativas más persuasivas.

Nociones teóricas: tema. gesticulación, tono de voz, argumentación, discurso, persuadir.

Nociones didácticas: lo dice bien, es el que tiene más fuerza.

Texto 8.

Tarea 1: elegir el tema para "conversar" y "hacer" argumentos positivos y negativos sobre el uso del celular.

Nociones teóricas: temas, argumentos.

Nociones didácticas: razones, lo positivo y lo negativo.

Tarea 2: escribir un texto argumentativo con tres argumentos, citas de autoridad, ejemplos y contraargumentos, en el que usen nexos.

Nociones teóricas: texto, texto argumentativo, nexos, argumento.

Nociones didácticas: -

Texto 9.

Tarea 1: analizar los apuntes de clase sobre las características de la literatura.

Nociones teóricas: las características de la literatura, la toma de apuntes de clase.

Nociones didácticas: -

Tarea 2: leer un cuento.

Nociones teóricas: cuento.

Nociones didácticas: -

Texto 10.

Tarea: hablar del trabajo sobre "La metamorfosis".

Nociones teóricas: novela.

Nociones didácticas: -

Texto 11.

Tarea 1: anotar en la carpeta el tema de la clase ("El cuento fantástico") y leer (todos).

Nociones teóricas: el cuento fantástico.

Nociones didácticas:

Tarea 2: realizar las actividades que tienen que entregar.

Nociones teóricas: secuencia narrativa, descripción, historieta.

Nociones didácticas: -

Texto 12.

Tarea 1: contar la experiencia vivida en la maratón de lectura.

Nociones teóricas: limerick.

Nociones didácticas: -

Tarea 2: exponer por qué piensan que la escuela le da importancia al acto de conmemoración por la Noche de los lápices.

Nociones teóricas: -

Nociones didácticas: -

Texto 13.

Tarea 1: corregir la tarea.

Nociones teóricas: -

Nociones didácticas: -

Tarea 2: trabajar con un texto de a dos.

Nociones teóricas: texto.

Nociones didácticas:

Tarea 3: trabajar con el texto y repasar el tema verbos.

Nociones teóricas: texto, verbos.

Nociones didácticas: -

Texto 14.

Tarea1: opinar, a partir de una frase, acerca del libro impreso o internet.

Nociones teóricas: argumentación oral.

Nociones didácticas:

Tarea 2: construir una definición de argumentación.

Nociones teóricas: argumentación.

Nociones didácticas: -

Texto 15.

Tarea: leer el cuento “Frente de tormenta” como si fuera una obra de teatro.

Nociones teóricas: texto, narrador, cuentos, obras de teatro.

Nociones didácticas: -

Texto 16.

Tarea 1: renarrar los dos capítulos leídos de tarea.

Nociones teóricas: capítulos.

Nociones didácticas: -

Tarea 2: leer los capítulos de la novela que faltan.

Nociones teóricas: capítulos.

Nociones didácticas: -

En la tabla XII presento de manera diferenciada las consignas estrictas y sus reformulaciones, en las que identifico las nociones teóricas (destacadas en negrita) y didácticas (subrayadas). A continuación de la tabla se incluye la descripción de las evoluciones internas de las tareas que los alumnos realizan en el trayecto de cada clase.

Nº de clase	Consigna estrica	Reformulación
1	1. ¿Están listos para pasar? ¿Quién más va a presentar hoy? Ellos (inaudible). ¿Entonces el único grupo que está preparado para representar es ese? Dale, dale, dale. Hay que utilizar (inaudible) en la **vocalización**. Quiero que armen la **escenografía**, ¿dónde está el auto? Donde está el auto, arman la **escenografía**. No vamos a contar el **argumento**, shh, chicos, a ver, ¿me escuchan un segundo? ¿Para qué? Para que a través de la **acción** de ustedes se sepa de qué se trata, ¿si?, vamos a intentar que con la simple <u>presentación</u> de ustedes no haya necesidad de contar la <u>historia</u>, ¿si? Entonces, bueno, a esforzarse para que esto suceda.	1. Acomoden el banco, dale, vamos. Bueno, chicos. Todos a sus lugares. Las que van a ver la (inaudible) salen en silencio y después entran. Bueno, listo, ¿estamos? ¡Silencio! Basta, comiencen. (Se dirige a uno de los alumnos que integran la **representación**) ¿Vos estás operando el tránsito? Chicos, no hace falta leer, si ya conocen la <u>historia</u>. A ver, chicos, (inaudible) cuando se hablen nómbrese, hijo, madre, papá (inaudible). De nuevo, vamos, no se entendió. Chicos, con seriedad. A ver, además en una **escena** tan trágica no (inaudible). A ver, vamos a hacer un análisis. Siéntense. Vamos a hacer una crítica positiva en todo caso. Siéntense todos. A ver, primer aspecto, evidentemente los chicos estaban desorganizados. Esto para ponerles nota no va, porque si les pongo nota con esto. La **dicción**, chicos. <u>Hablaban un poquito rápido</u> y a lo mejor hubiera estado bueno que <u>modulen un poquito mejor</u> para que se entienda. Al **auditorio**, no hubo respeto con el silencio. El **auditorio** tiene que colaborar con silencio, escuchando respetuosamente lo que está representando el que está en el frente, si no <u>el que está en el frente</u> se siente tonto. Entonces ellos están charlando mientras ellos están en el centro (inaudible). Guardá el celular, sentate bien.
	2. Vamos, siéntense. Chicos. Vayan a la última parte que es integración, la última parte. La página 61. Silencio, por favor. Se sientan con la carpeta. Página 61 del cuadernillo. Shh. Página 61, bien sentados. Completá las **oraciones** (inaudible).	2. Lo hacen cada uno en su carpeta y lo entregan (inaudible). Ah, entonces ahí tiene que haber un **predicado** (inaudible). Tiene que continuar al **sujeto**. Chicos, a ver, para todo el mundo, porque todos están en (inaudible).

2	Ayer se habían llevado una fotocopia, porque lo que vamos a hacer ahora y le vamos a mostrar a Paula, cómo resuelve un caso que no tiene solución hasta ahora porque hay que investigar. Tenemos que convertirnos nosotros en ese **detective** para poder investigar y saber quién es el asesino. Ayer yo les di, ¿dónde está la fotocopia y los **personajes**? Al frente, vamos al frente. A ver, yo tenía anotado quién era cada uno. ¿Quién era el que iba a presentar? (Nombra a los estudiantes que pasaron al frente). Bueno, escuchen, ellos ahora van a presentar el caso que ustedes no tienen. Una vez que terminan presentan el caso, todos en grupo van a tratar de resolver las actividades, les voy a dar después una fotocopia, las actividades que están debajo. Se las leo para que vayan teniendo una idea de lo que tienen que hacer. Un esquema del tren, van a ver que todo esto sucede en un tren fantasma, un esquema del tren, ubicar a los **personajes** que son ellos, son 8 **personajes**, 9 con el que es asesinado. Después buscar dentro de los **personajes** quién es el asesino. Tienen que **narrar**, desde el punto de vista del homicida, por qué cometió el crimen. Acá no se sabe nada, solamente sabemos quiénes eran los invitados y lo que pasó.	Yo no, ustedes lo van a sacar, los que tienen que investigar son ustedes. Bien, entonces comenzamos, escuchen porque no tienen la fotocopia ustedes. No saben de qué se trata, no tienen idea, solamente cada uno de ellos va a representar a uno de los **personajes** que aparece en el tren. Escuchamos a ella que hace la presentación general. Ellos van a leer lo que cada uno de los invitados dice cuando son interrogados por la policía, cada uno cuenta. Una vez que escuchen a todos sus compañeros, van a necesitar la hoja porque no va a ser fácil, ustedes van a tener que descubrir quién es el asesino, cuál es el **motivo** por el que lo mató, no sabemos, no lo dice ninguno en el texto, pero escuchen bien lo que dice cada personaje. Empezamos, Mariana. Bien, eso es lo que dijeron todos los **personajes** que estaban allí. Ahora, van a volver a formar los grupos y todos en primer lugar tienen que dibujar el tren, chicos, es la mejor manera de ubicarse. Vayan, entre ustedes, como si fuera un juego de ajedrez, tienen que ir moviendo los personajes para saber quién es el asesino. Así que vuelvan a sus lugares, en grupos, voy a ir pasando por los grupos para que ustedes puedan ver. Los grupos de 3 o 4. Vamos a ver si averiguan quién es el asesino. Chicos, no tuvieron infancia si no fueron al tren fantasma. Después de esto tienen que ir. Chicos, primero vamos a resolver el caso, lo comentamos y después siguen trabajando con (inaudible). Bien, ahora van a volver a sus lugares y terminan de responder, fíjense, es un poco extenso lo que tienen que hacer. Quién es el asesino está resuelto, los dos primeros puntos ya están, quedan el tercero y el cuarto. **Narrar** desde el punto de vista del homicida por qué cometió el crimen, ahora tienen que inventar por qué lo mató, si eran amigos y estaba invitado a su cumpleaños, ¿por qué mata a su amigo? Imaginan y después (inaudible). Bien, a trabajar. Chicos, en **primera persona** la **narración**, como si ustedes fueran el homicida, en **primera persona**. ¿Terminaron? Faltan 10 minutos así que vamos a leer algunas de las historias. Escuchen a la mayoría le falta la 4, pero la 4 es un poco explicar lo que dijeron las chicas antes cuando dibujaron el tren. Vamos a ver la 3 a ver qué contestaron, qué pusieron. Empezamos, ¿quién lee? Como corresponde, con **pausas**, vamos, escuchen.

3	Bueno, chicos, a ver, hoy prácticamente es la última clase antes de la trimestral. Bueno, el tema es el siguiente: ustedes tienen que presentarme el día de la trimestral el trabajo que hayan hecho. Antes de hacer el trabajo tienen que presentarme el **resumen**, dos hojas, en donde explican cosas acerca de esto, si elegiste hacer de una prueba que estuvimos armando en el trimestre. Entonces, para entregar ese **resumen** tienen que hacerlo ahora. ¿Si no cuándo?	No, miren, el **resumen** es sobre las pautas que ustedes aprenden acá yo las voy a evaluar el día de la trimestral. Entonces. Estoy explicando lo que no voy a tomar en la trimestral. ¿Cuáles son las **estrategias argumentativas**? ¿Cómo se aplican los **conectores**? ¿Cuáles son las **estrategias de argumentación modélica**? ¿Qué **estructura** tiene un **informe académico**? Eso es lo tendría que tomarles en la trimestral. Si se llevan la materia tendría que preguntarles eso, los que no se la lleven es mucho mejor esto que estábamos haciendo hasta ahora que es, vamos a ver, el que quiera hacer una **tesis** tiene que tener una **hipótesis**, tiene que investigar y sacar una **conclusión** acerca de si su tesis era válida, si su hipótesis era válida o no, tiene que presentarme un **resumen** de estas dos hojas. Después, el que quiere hacer una **polémica**, que pueden trabajar de a dos, tiene que presentar esta… Es como lo que espero pero más ampliado. Entonces, el que quiere hacer una **polémica** tiene que leer esto (muestra el cuadernillo) y hacer un **resumen**. Y el que quiere un **informe académico**, que es, fíjense que acá no hay **hipótesis**, miren la **estructura**: portada, índice, cuerpo del texto, anexo, glosario, bibliografía. Acá no hay **hipótesis**, acá tienen que hacer **un informe de lectura**, yo les había pedido que lo hicieran sobre un libro que ya hubieran leído a lo largo de su secundaria o conmigo, para el primer trimestre. Acá (polémica) la **estructura** es la misma, vos tenés que presentar un **texto** en donde se hace primero una **introducción** general y después uno plantea una **postura personal**, el otro **rebate**, acá es complicado cómo se hace, por eso necesito ver sus resúmenes, el otro rebate, entonces el que rebate va a aplicar uno de esos **recursos**, porque para eso es que ustedes lo aprendieron, ahora a lo mejor a la siguiente respuesta el que le contesta lo vuelve a usar, usa el mismo. Bueno, ahora elijan qué es lo que van a hacer y pónganse a resumirlo. No importa, yo quiero que me resumas esto para que no tengas problemas en el coloquio. Ahora, a medida que vos vayas resumiendo vamos a charlando sobre eso. El trabajo de ese resumen se entrega hoy. Shh, escuchen, allá chicos. En la trimestral ustedes van a hacer la defensa oral de uno de estos tres trabajos que ya eligieron y están resumiendo la teoría.
4	Perfecto, vamos a buscar el libro. ¿Qué dije yo del libro? Capítulo 5, página 103. Hoy vamos a leer, lo que quiero es terminar esta parte para que entre en la evaluación.	E: También, pero ahora estamos centraditos en los ojos. (lee en voz alta) (…) ¿Cuál es el sentimiento de Clara hacia Tobías? ¿En las palabras de ella qué se manifiesta?

5	1 y 2. Chicos, mientras las compañeras arman ahí el **escenario**, me eh… yo ya les había dicho la gente que tenia que hacer el recuperatorio, ¿no es cierto?, la gente que yo di un listado de la gente que, ustedes saben que este trabajo era un trabajo de evaluación, los que no tienen aprobado este trabajo de evaluación, ya sea porque la **exposición** sea insuficiente, no estuvo bien, faltó material, etc., y yo di un dictado, esa gente tiene en el subsuelo yo dejé ya una fotocopia que es sobre todo este tema, sobre la **historia del español**, y este van a tener una evaluación sobre esa esa fotocopia, es decir, ese es el trabajo que tienen que hacer y *eh* y tienen pendiente también la **novela**, el **cuento largo**, que es un cuento largo de García Márquez, que también está la fotocopia en la biblioteca. El libro, hay un solo libro que se compró y que se lo utiliza para sacar fotocopias, pero no se lo pueden llevar.	1. Yo ya les había dicho, ahora se los voy a volver a decir, y después de eso recién la gente va a hacer el trabajo de recuperación la gente que no tiene aprobado dos trimestres o que uno de los trimestres es un aplazo, esa es la gente que va a hacer la recuperación y la recuperación es en función de la **novela** Fahrenheit y la otra… Basado en esos dos libros. ¿Está? Ahora cuando ellas terminan les digo la lista… para que ya vayan buscando el material. Para aprobar el tercer trimestre tienen que leer y estudiar la fotocopia que voy a dejar en fotocopiadora y van a tener que leerse el **cuento** de García Márquez sobre el cual voy a hacer preguntas. 2. El objetivo de este trabajo, como yo les había dicho, era un objetivo de evaluación integral, que en el último trimestre no íbamos a hacer evaluación escrita porque les dije que vamos a hacer utilizar otro mecanismo de evaluación para poder integrar y que ustedes puedan demostrar un montón de habilidades que puedan llegar a tener para cerrar el año, entre las habilidades orales, escritas y habilidades intelectuales, ¿no?. Entonces en este trabajo se ponía en juego un trabajo intelectual de ustedes, de búsqueda de información, organización de la información, *eh*, presentación en tiempo y forma de esta información, la organización del equipo, el trabajo en equipo, la coordinación de actividades en equipo *eh* y finalmente llegábamos a una nota individual que era la nota en la que ustedes hacían su **exposición oral** *eh* en la que cada uno se iba a desenvolverse lo mejor que pudiera, les dije, traten de esmerarse lo mejor que puedan porque es una nota individual, inclusive les dije la gente que necesite más nota, que no haya tenido un buen desempeño en el año, trate de poder decir más, de poder trabajar más, de tener más la palabra acá en el frente como para poder compensar un poco de eso. ¿Hasta acá estamos de acuerdo o estoy diciendo algo que no dije al principio? ¿Eh? Digo, porque yo también me puedo olvidar. Hasta acá estoy diciendo algo que pautamos a principios de año, ¿no es cierto? ¿Eh? Bien.

6	1 y 2. Bueno, nos vamos sentando, por favor. Tengo muchas cosas que decir hoy. Pablo, ¿me escuchás? Bueno, en primer lugar, recuerden que el próximo viernes vamos a hacer un trabajito práctico sobre **verbos**, muy sencillo, a ver, esta clase quiero retomar el tema del **texto expositivo** y en todo caso el lunes hacemos un repaso general de verbos porque tenemos que organizar la jornada del 20/11 del Departamento. Adelante Javi (dos tareas). 3. Bueno, vamos a escribir, pongan la fecha de hoy (dicta). Pongan como título "El **texto expositivo**", dos puntos "El **artículo de divulgación científica**". Voy a dictar tareas, así que como repartí un texto cada dos, sáquenle una foto. E.: Número 1. Identificá y transcribí los **recursos explicativos**, dos puntos / A.: ¿No dijiste expositivos? E.: Dije explicativos, ¿no? **Ejemplificación, comparación, cita de autoridad**. A.: ¿Con "s"? E.: Con "c" por favor. A.: ¿Y cuál sería lo que hay que hacer? E.: Ahora te explico Gina. Número 2: ¿En qué momentos del texto se evidencia la **subjetividad** de la autora? (Anota subjetividad en el pizarrón). Extrae alguna idea que hayas identificado.	1. Bien, lo que quiero hacer, me escuchan?, por favor, shh, Joaquín, por favor, me escuchás, hacemos un poquito de silencio, gracias. A ver, lo que quiero hacer en esta parte de la hora es organizar un poquito y contarles cómo se va a desarrollar el certamen de Lengua y Literatura porque ya dejó de ser únicamente un certamen de **oratoria** y **narradores** que le concernía, saben ustedes, a tercero y cuarto año, ahora toda la escuela, va a estar afectada al certamen, es decir, va a ser mucho más amplio. 2. Bueno, guardamos los celus, por favor. Tiago, Valentina, Celeste. Perfecto Les traje para hoy / Un libro, no, no, la fotocopia está cara así que un solo **texto** y uno cada dos. A ver, estamos trabajando el **texto expositivo**. Nos quedamos únicamente en la parte teórica, shh. Joaquín, ¿te podés sentar por favor? Kiara. En primer lugar, habíamos dicho que un texto expositivo tiene la **intencionalidad informativa**, fundamentalmente porque da o intenta dar a conocer un tema, a divulgar un tema que suele ser de interés general o por lo general muchos diarios hoy uno puede encontrar temas alusivos a lo que se llamaría **divulgación científica**, un poquito lo que tiene que ver con las redes sociales. Shh, Santiago, pará un poquito. Escuchá, ¿puede ser? Celeste, date vuelta, Cele, que la espalda apoye el respaldar de la silla, gracias. Y además, habíamos charlado que, a ver, no podemos hablar de **tipos de textos** de forma pura entre comillas porque a ver, detrás de un texto expositivo también podemos encontrar alguna opinión, es decir, todo expositor de cierta manera, directa o indirectamente, manifiesta su **subjetividad**, ¿no? y filtra lo que podríamos llamar **argumentación**, es decir, intenta **convencer** o que tomemos cierta postura que desarrolla en ese **texto**, ¿no? Por eso, les traje un texto, creo que está bueno. El tema es muy sencillo porque habla de la comida y cómo la comida en cierta manera fue cambiando su connotación de algo básico para seres humanos a algo cultural que incluso es símbolo de identidad en algunas naciones, así que les voy repartiendo el texto, vamos hacer una lectura en grupo. La idea sería ir párrafo por párrafo y además tratar de ir viendo y charlando algunos hábitos de estudio porque este formato de texto uno lo encuentra incluso en **textos** de estudio de carácter académico, salvando las distancias, con ciertas complejidades y ciertos tecnicismos de cada materia, pero la **estructura** es la misma. Así que estaría bueno que interrumpamos la lectura de cada párrafo y luego vayamos comentando acerca de qué nos está diciendo la escritora. Comenzá Julia, por favor. 3. A ver, voy a explicar brevemente porque ya va a venir Franco para darles Geografía. Escuchen lo siguiente. En la carpeta ya desarrollamos y explicamos la parte teórica del **texto explicativo**. Habíamos dicho que texto explicativo además de ser un **texto** que tiene como principal **intencionalidad**. Estoy explicando Lucas, Joaquín, así que espero que no me vuelvan a preguntar nada porque ya me voy. Además de tener como intencionalidad principal la de **informar**, desarrolla una serie de **recursos** para cumplir con esa intencionalidad que además ordenar la trama de ese texto ¿no? Uno de los recursos es la ejemplificación es la ejemplificación. ¿Cuándo estamos ante la ejemplificación? Cuando se toman cuestiones de la realidad inmediata de los lectores, cuando se toman situaciones históricas. ¿Cuándo estamos ante una cita de autoridad? Gina, vos eras una de las que preguntaste y no me estás escuchando, así que espero que esto quede claro porque no lo voy a repetir. Una cita de autoridad es cuando la autora incluye en su texto una idea o una frase dicha por otra persona que se supone tiene autoridad en la materia. En este caso habíamos leído acerca de este antropólogo, el tal Martí, si mal no recuerdo, que la autora cita para reforzar la idea que viene desarrollando acerca de los primeros pueblos de la antigüedad. Es una cita de autoridad que básicamente se manifiesta cuando vemos una frase que está colocada entre comillas y que ya sea entre paréntesis o con una cita al pie se aclara cuál es la fuente de esa frase o de esa cita ¿verdad?. Comparación. ¿Cuándo estamos ante una comparación? Cuando se pone en relación, en diálogo dos elementos. Eso es dialogar. Hacer dialogar a dos o más elementos, ya sea para sacar diferencias o semejanzas o cualquier otra cosa.

7	Los votos son a viva voz, cantado así y acá quiero ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotros no tenemos conflictos a quién elegimos, estamos eligiendo a alguien que nos va a representar. Es decir, no lo elegimos porque es mi amigo, es decir, por amiguismo, sino que elegimos porque me gusta el **tema**, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿si? su forma, su **gesticulación**, su **tono de voz**, es lo que a mí me convence. Estamos dando **argumentación**, quiere decir que ese **discurso** tiene que **persuadir**, es el que tiene más fuerza.	Atención, necesito que acompañen al compañero con un silencio absoluto para que no se distraiga, ¿estamos? Cualquier cuestión puede distraerse, más vale hacemos silencio, vemos y registramos qué crítica constructiva hacer hacia en el final, entiendo que ustedes van a estallar en aplausos para todos así que le hacemos un aplauso así rapidito y le podemos dar la devolución así el compañero tome lo que le vamos ir diciendo cada uno, si alguien más, yo voy a tratar de a cada uno darle una devolución. Bien, bueno, recuerden que ustedes tienen ya todas las herramientas y el **texto** tiene que estar aprendido, los chicos además que vinieron nos dieron la clase acerca de todos y cada uno de los pasos que teníamos que dar así que recordemos, respiramos y empezamos cuando estamos listos. Escuchamos a la compañera, hacemos silencio y escuchamos a la compañera.

8	1. Qué les parece si entre todos podemos conversar y dar también nuestras razones sobre, a nosotros nos vamos a exponer dos ideas, no sé si son tanto dos ideas porque ustedes van a tener que hacer, sino como si fueran dos temas sobre los cuales ustedes van a decidir cuál podemos conversar. Uno es sobre la televisión y el otro es sobre el uso del celular y el WhatsApp. A ver, levanten la mano, vamos a votar. Por favor (los alumnos comienzan a hablar todos juntos), por favor. Levantamos las manos, ¿quiénes quieren votar para que hagamos sobre la televisión? (…) A ver, la televisión, uno, dos, tres, cuatro (cuenta los votos). ¿Los otros entonces hacemos sobre el celular? Vamos a hablar de a uno por favor, porque si me largan así las cosas no podemos construir nada. ¿Está? Entonces, hagámoslo primero, vamos a ver qué cosas hay de positivo y qué cosas hay de negativo. Entonces vamos a hacer dos columnas, lo positivo y lo negativo. ¿Tomás, podés comportarte? Bueno, ¿seguimos? Bien, bueno, a ver, vamos a hacer **argumentos** positivos y **argumentos** negativos. ¿Quién arranca?	1. Nos hacen dependientes, ¿eso qué sería algo positivo o negativo? (…) Dependemos del celular. Bien, ¿en qué sentido dependemos del celular? (…) ¿Podemos sacar una **conclusión**? A ver, Estanislao, ¿qué **conclusión** podríamos sacar? Bueno, por favor, chicos, ¿qué **conclusión** de todo esto que estuvimos charlando? ¿Qué sería lo positivo, qué sería lo negativo? ¿Podemos hacer una **conclusión**? ¿Cómo? Más fuerte.
	2. Ahora vamos a hacer lo siguiente, vamos a lo que estuvimos charlando vamos a construir un **texto**, pero lo van a construir ustedes. ¿Está? Entonces yo les voy a dar los elementos, las **estrategias** que estuvimos hablando el otro día y van a construir un t**exto argumentativo** en el cual. Tomás, ya está Tomás. ¿Se acuerdan cómo eran los **nexos** para comenzar un **argumento**? **En primer lugar**, podemos poner.	2. Ahora, en orden y en silencio. En la carpeta, en una hojita van a comenzar, en una hoja para que yo me lleve van a escribir sobre el celular y sobre el uso de WhatsApp, este, teniendo en cuenta tres **argumentos** por lo menos, **ejemplos** y **citas de autoridad**. ¿Está? Entonces ponen **ejemplos**, **contraargumentos** y una **cita de autoridad**. Empiecen por favor. Vamos. (…) Chicos, escuchen. Esto que yo puse acá es los temas que estuvimos charlando, o sea, el **tema** general es el uso del celular, pero ustedes al **texto argumentativo**, en base a este tema, le construyen un **título**. ¿Por qué? Porque tienen que sacar primero una idea general. ¿Se acuerdan lo que eran (inaudible)?

9	1 y 2. Bueno, saquen los **apuntes**, no hoja nueva, porque quiero que terminemos con el tema de **literatura**, ver qué pasaba con los apuntes que tomaron, si los entienden, si les faltan datos. Eso es lo que íbamos a hacer hoy, se acuerdan. Nosotros estuvimos dando algunas **características de la literatura** y ellos empezaron a tomar nota (le explica a la observadora). Entonces, hoy vamos a cerrar, a ver qué **apuntes** tenían ellos en la carpeta, a ver si coinciden todos y entienden lo que dicen, y después vamos a trabajar con un **cuento**. Bueno, ¿quién empieza? ¿Qué es lo primero que tienen ahí?	1. Bien, por un lado el concepto de **ficción**. ¿Qué dimos del concepto de **ficción**? Vos fijate si tenés… ¿Qué tenés? Agustín, ¿qué es lo primero que tenés anotado? Vamos a ver que todos tengamos anotado lo mismo. 2. Bien, leemos, este **cuento** ya lo habíamos trabajado pero lo vamos a leer rápido. ¿Se acuerdan? (…) Bien, ¿Por qué es un **cuento**? A.: Porque es breve. E.: Bien, porque es breve. A.: Tiene un solo problema. E. ¿Que cuál sería? A.: La separación. E. Bien, la separación de los padres de quién. A.. De Cecilia. E.: Bien, de Cecilia que es la protagonista. Entonces, ese sería el **conflicto**, ¿qué es lo que pasa? A.: Le sacan a Laica. E.: Bien. A.: Los padres se separan. E.: Bien, los padres se separan y le sacan a Laica.

10	E: Muy bien, vamos a hablar del trabajo, ¿si? Vamos a charlar del trabajo, ¿quieren sacar el trabajo? Muy bien. Primero la vamos a presentar a la Profe que está ahí sentadita, se llama Paula. A (varios): Hola E: Ellos ya sabían que vos venías así que se están portando muy bien, por lo menos estos cinco primeros minutos. Muy bien, le vamos a contar a Paula qué estuvimos haciendo. ¿Alguien le quiere contar? Leímos. A1: Leímos el **cuento** "La Metamorfosis". A2: Novela A1: Bueno, la **novela**, la obra "La Metamorfosis" y la profesora nos dio las consignas para querer hacer el trabajo práctico. E: Y ahora, ¿qué estamos haciendo? A2: ¿Cómo que estamos haciendo? Una ronda. E: ¿En la ronda qué vamos a hacer? A2: Para hablar de la novela. A3: Presentar cada uno su trabajo. Se trataba de un joven que se transformó en escarabajo. A4: Y ahí llegó. E: Al final de la hora me lo dan y me lo llevo. Así que ahora míralo si no te acordás. Bueno, a ver, primera pregunta que yo voy a hacer: ¿les gustó?	¿Les gustó? Van a argumentar <u>por qué sí, por qué no, por qué más o menos</u>. Bueno, ¿vamos a leer "La Metamorfosis"? Vamos a ver quién se anima a contar un poquito de qué se trata todo. Pueden compartir todos y todas. Ahora vamos a ver punto por punto del cuestionario, si querés consultá ahí el trabajo. Alguno va a leer la pregunta y entre todos revisamos las respuestas, a ver si quedaron parecidas. Me imagino que iguales no están, ¿no cierto? A ver quién quiere contestar esa. La quiere leer o la quiere decir, me da igual. Esta es la que yo quería. Acá nos vamos a explayar, van a sacar todo. Vamos a la consigna, muchachos. "Otredad", ¿qué significa?
11	1. Anotar en la carpeta el tema de la clase ("El **cuento fantástico**"). Sí, hoy todos van a leer. Van a poner "El cuento fantástico". 2. Actividades… número uno, realiza la **secuencia narrativa**. Número dos, realiza la **descripción** de la muerte. (...) Tres, realiza la **descripción** de hombrecito. (…) Realiza la **descripción** del hombrecito (...). Cuatro, ¿cuál es la intención de Martinito? (…). Cinco, ¿por qué la muerte no puede cumplir su objetivo? Número seis, realiza, realiza con las **secuencias**, realiza con las secuencias una **historieta** del **cuento**. Bien, esas son las actividades que tienen que entregar.	1.No, abajo "El hombrecito del azulejo" entre comillas y voy diciendo quién faltaba, Allende, Diego. <u>Van a prestar atención</u> porque después van a hacer un trabajo sobre eso. A ver Diego. <u>Pueden ir escuchando, anotar personajes, lugares</u>. 2. <u>Pasos, hechos ordenados</u>, ¿resumido o todo entero? (Sobre la secuencia narrativa) Con respecto a la muerte. (Sobre la pregunta ¿Cuál es la intención de Martinito?). <u>Por secuencia, por acción una viñeta</u> y una historieta, ¿qué vas a hacer? (Sobre la realización de la historieta). Primero piensan. Es individual, individual es (...) individual (Sobre la realización y entrega de las actividades).

12	1. Conocer también la visión de ustedes, la opinión, la crítica me sirve para poder pensar en los trabajos a realizar en los próximos años, ¿no? Entonces, por un lado, para empezar a escucharlos, ¿si? Quisiera que ustedes vayan levantando la mano civilizadamente, ¿si? Me vayan contando sobre la experiencia de cómo vivieron el día viernes, primero desde el aula ¿si? Primero desde lo que armamos acá con los **limerick** y demás. Se ve que te intimida. Dale, abrí.	1. Bueno, y la experiencia ¿si? De tener que recibir a gente, explicarles lo que había que hacer, explicarles lo que es un **Limerick**, explicarles cómo funcionaba este juego o esta particular de recibir el **Limerick**, pegarlo, ¿cómo les resultó? ¿Y cómo lo explicabas? A ver, yo estoy entrando al salón, yo entro al salón y vos me explicás, a ver. Bueno, entonces, habría que pensar en parte poder mejorar esa presentación, por ahí no lo trabajamos muy poco, deberíamos haberlo trabajado un poco más. Y lo que les decía antes, que les preguntaba cómo les resultó la experiencia. Me dijeron "fácil". O sea, fácil, lo mismo si les doy de leer un **cuentito** y le digo y si le pregunto algo sobre el **cuentito** que si hay un guía especial con una jornada así en la que ustedes tienen que realizar lo que realizaron. ¿Es prácticamente igual para ustedes o hay algo distinto que viven en una experiencia como esa? Ok, te parece algo más divertido, son propuestas interactivas, ¿si? Ustedes están en contacto con otra gente, con gente por ahí desconocida o no, pero que no forma parte de nuestro trabajo habitual. O sea que en sí la instancia de poder hacer un trabajo, volcar un proyecto relacionándolo con otros, ¿si? Quizás en esa **interacción** surja algo que, algo motivador a partir de la **interacción**, ¿no? ¿Puede ser? Bueno, a ver. Después, bueno, otra cuestión, más allá de pensar la **interacción** ¿si? Me gustaba, o sea, tratar de ver si realmente esta experiencia les dio algún tipo de placer, si les gustó, que por ahí escuché que sí, por ahí no se escucha nada. Por un lado a partir de la **interacción** fuimos sacando y después en sí, más allá de la **interacción**, este trabajo ¿no? Que fue un proceso, fue impuslar un **proceso creativo** también por ahí puede ser que encuentren determinada, determinado placer o determinado entretenimiento o algo así en crear o en compartir quizás con otro la **creación** de algún **texto**, de algún **escrito** y compartirlo? ¿Les gusta eso de producir y de producir en conjunto y tener algunas reglas de construcción?
	2. Bueno, cerrando ¿si? ya un poco el tema de la maratón. Lo que mencioné al principio que también el mismo día se realizó el homenaje a los 40 años ¿si? de la Noche de los lápices. No sé si ustedes alguno llegó a participar, si sabe qué es lo que se realizó, qué se hizo. Hubo una charla al principio, breve, a la mañana cuando izaron la bandera y después ¿si? hubo un par de actividades. ¿Quién estuvo más o menos al tanto de esto? ¿Vos o es otra cosa?	2. Y después pintaron el mural que iba a quedar en uno de los costados de la casona. ¿Por qué piensan ustedes que el viernes, al comenzar el día, como apertura del día, se dio lugar a ese tema? A recordar estos 40 años. ¿Y por qué piensan que desde la escuela, que es lo que decía antes, se le dio, digamos, ese viernes a la mañana, lugar a eso?

13	1. Eh, chicos, sacamos la carpeta así corregimos la tarea. 2. Bueno, les traje un **texto** para trabajar hoy pero no me van a alcanzar para todos, van a tener que trabajar de a dos. 3. Bueno, vamos a trabajar con el **texto** ahora y vamos a también a refrescar un poco el tema de los **verbos** porque tenemos que meter ese tema también.	1. Bueno, vamos a hacer una cosa, vamos a corregir esta, la 27, ¿sí? Y la página 28 vemos si podemos avanzar en otra clase. Bueno Barreto, ¿hiciste los ejercicios de la página 27? ¿Nada? El cuarto, ¿lo ves? Si lo tuvieses que hacer ahora, ¿qué marcarías? (Lee la consigna en voz alta) "Discutan entre ustedes cuáles de estas características aparecen en el **artículo** y marquen las opciones correctas. Utiliza un **vocabulario específico**, adecuado a la temática del **artículo**". Bien, ¿se acuerdan qué estuvimos trabajando la última clase? 2. Bueno, ¿podemos empezar a leer chicos? Bueno, bueno, les traje este **texto** para que hablemos un poquito del bullying porque se acuerdan la **novela** que leímos la vez pasada ¿se acuerdan cómo se llamaba? ¿Quién se anima a explicar el **tema** del texto? ¿Qué es el cyber bullying? ¿Qué **ejemplos** da el **texto**? Hay un montón de ejemplos. 3. 1) Copiar las **definiciones** que veas en el texto (recursos, página, 28). 2) Con la información del segundo párrafo armar una **definición** sobre el cyber bullying. 3) Copiar palabras que consideres parte de un **vocabulario específico**. 4) Copiar tres **ejemplos**. 5) Repasar lo dado sobre el **resumen** y elaborar uno de no más de 7 renglones). Chicos, ¿se acuerdan cuando les dicte la tarjetita del **resumen** que estaba escrito paso por paso cómo tienen que hacer para escribir **uno**? Bueno, repasan eso e intentan hacer un **resumen** del **texto**, ¿sí?
14	1. ¿Se acuerdan que le dije que hoy empezábamos tema nuevo, que se llama **argumentación** (lo anota en el pizarrón)? Es un tema que tenemos que dar, se acuerdan de qué se trataba, lo que vamos a ver. Yo les voy a dictar una frase. Vamos a hablar de una **argumentación oral** y cada uno da su opinión. El otro día pensamos **temas** que les interesan a ustedes. Yo les dije el libro impreso e internet. 2. Chicas y Tomás, ahora tenemos que elaborar la última definición, cuando terminen de copiar, terminen de copiar (les ordena), y vamos a ir a buscar la última definición, ¿estamos? que es la definición de **argumentación** porque este era el tema, el tema es argumentación, más allá de que les encantó **debatir** y demás, el tema es **argumentación** así que ahora vamos a elaborar, vamos a tratar de sacar una definición ya que lo hicieron relativamente muy bien, una definición de **argumentación**. ¿Les parece?	1. Se acuerdan que les dije que en el cuadernillo hay dos **textos argumentativos** pero hoy no vamos a trabajar el **texto**, vamos a dar **argumentación** pero **oral**. Copien, abran comillas "Los enemigos de los libros son principalmente los hombres". A partir de estos vamos a debatir entre internet y el libro. Podemos debatir entre el libro digital y el libro impreso. Para eso necesitamos ver desventajas y ventajas. 2. Ahora vamos a elaborar la definición de **argumentación** a partir de acá, la **argumentación** que hicimos es una **argumentación oral**, también hay **textos argumentativos escritos**, que también los vamos a ver, chicos, escuchen, y que a lo mejor los han leído, voy a traer también sí o sí para la clase, si tenemos tiempo, si no para la otra, unas **cartas de lectores**. Ustedes también las pueden buscar, si quieren, si tienen algún diario viejo no importa si el diario es viejo, siempre hay **cartas de lectores**, son **textos argumentativos** que los lectores escriben al diario hablando sobre algún **tema**, **debatiendo** sobre algún **tema**. Bueno, vamos a terminar chicos (anota en el pizarrón "**Argumentación**"). Chicos, ¿qué es **argumentar**? Vamos.

15	E: Vamos a leer rápidamente, vamos a leer otro **texto**, este después lo vamos a terminar. Vamos a leer "Frente de tormenta" de Vicente Batista y necesito, bueno, vamos a hacer así. Va a actuar el señor A1: Yo E: Y la señorita. No, no, usted va a ser el **narrador**. Nosotros, Paula, para que sea más interactivo, los **cuentos** los leemos como si fueran **obras de teatro** como para que interactúen. Bueno, así que Magalí va a hacer obviamente de la señorita y el señor Viterola el del señor.	Bueno, vamos entonces ahora a leer a otro **autor** que es argentino, se llama Vicente Batista, se llama "Frente de tormenta", ¿si? Bueno, ¿quién era el **narrador** o la **narradora**? Usted, vamos. ¿Saben cuál es la característica de un servicio expreso? Bueno, ¿qué relación les parece que tienen Juan y Julia? Una pregunta, ¿tiene el **tono** del **policial**, del típico **policial**? ¿Cuál es la definición del **policial**? ¿Qué explica Poe en "La carta robada"? (…) Bueno, justamente, ¿por qué? ¿Qué relación habría entre esto que está diciendo Juan a Julia con respecto a esa carta?
16	1. E.: Tenían que leer unos **capítulos** en casa. ¿Cuáles eran? A.: 19 y 20. E.. ¿Y hasta ahora les viene gustando? A.: Sí. E.: ¿Quién puede empezar a contar, renarrar lo que leyeron? Dale. A.: Joseph le manda un mensaje a la hermana contándole lo que había pasado. E.: ¿Le manda un mensaje? A.: Una carta. E.: Una carta. Le manda una carta, pensemos, principios del siglo XX, ¿cómo sería esa carta? De papel, y nosotros nos damos cuenta de que es una carta porque hay un cambio en la letra, está toda en cursiva. Hace, de alguna manera, esta carta, además de tratarse de la primera comunicación que tiene directa Joseph con la hermana, también de alguna manera nos sirve a nosotros como una especie de ayudamemoria de lo que pasa en la historia. ¿Por qué es la primera vez que Joseph le escribe directamente a la hermana? (Un alumno le responde, inaudible) (…) 2. Bien, me parece que eso es todo respecto de estos dos capítulos. Bueno, ¿quién quiere seguir? ¿quién sigue? Dale (le indica a un alumno).	1. E.: ¿Sabemos qué le dice Francisco, la historia que contaba? Y aparentemente nunca lo sabrá. Bueno, y en el 20, ¿qué sucede? 2. E.: Como siempre, un poquito más alto. Shhh. A.: Más fuerte por favor. E.. Trata de ponerte más derecha, hacia adelante como les digo siempre.

TABLA XII. Reformulaciones, nociones teóricas y didácticas en las consignas ampliadas.

Evoluciones internas de las tareas

Clase 1. La consigna estricta de la primera tarea de la clase orienta el modo en que un grupo de alumnos debe realizar la representación teatral, cuidando la vocalización, armando la escenografía y centrándose en las acciones de los personas, sin contar la historia. En la reformulación se indica que no deben leer el texto y se instruye para que mejoren la escenografía. La tarea 2 direcciona el completamiento de oraciones en el cuadernillo de la materia. En la reformulación se especifica las pautas formales de resolución de la consigna (en la carpeta) y se orienta respecto del reconocimiento de sujetos y predicados en las oraciones.

Clase 2. La consigna estricta indica que tienen que escuchar la presentación del caso y luego, en grupos de 3 o 4 alumnos, resolver las consignas por escrito para así descubrir quién es el asesino. En su ampliación la docente explicita la organización del trabajo, que primero van a escuchar la presentación sin la fotocopia (soporte escrito) y luego van a responder cuatro consignas en grupo de a 3/4. También los orienta acerca del modo de resolver algunas consignas. Por ejemplo, en la tercera consigna aclara que se narra en primera persona.

Clase 3. La consigna inicial instruye acerca de la elaboración de un resumen de dos hojas que los estudiantes deben presentar esa clase, anticipando el trabajo que van a entregar en la última evaluación trimestral del año. Al reformular, la enseñante explica qué temas y preguntas no va a tomar en la evaluación trimestral para luego indicar en qué consiste el trabajo que tienen que presentar y sobre el que en esa clase tienen que elaborar un resumen. Aporta en su ampliación nociones teóricas (tesis, hipótesis, conclusión, polémica, informe académico (su estructura), estrategias argumentativas), ausentes en la consigna estricta, que orientan acerca del contenido del trabajo final. También brinda orientaciones sobre el material que deben leer para hacer el resumen según el trabajo que elijan (tesis, polémica o informe académico). Las instrucciones sobre el resumen que deben escribir los estudiantes se ciñen a su extensión, que se reitera (dos hojas), su contenido, que se determina en la ampliación de la consigna (las pautas que aprendieron en la materia) y el texto fuente del resumen (es un resumen de la teoría referida a la tesis, polémica o informe académico que está en el cuadernillo de la materia).

Clase 4. La consigna inicial es muy general, indica que van a leer porque quiere terminar una parte de la novela que están leyendo para poder evaluarla en la próxima prueba. En la reformulación de esa consigna global la docente formula distintas preguntas sobre el contenido de los capítulos que lee en voz alta en la clase. Dichas consignas se orientan a la historia, sus personajes, sentimientos, el contexto histórico de la historia, su título.

Clase 5. La consigna de la primera tarea indica que las alumnas que exponen deben armar el escenario. La segunda tarea es una instrucción del material que deben buscar para el recuperatorio

del trabajo práctico evaluativo (oral y escrito) que finalizó esa clase con el último grupo que expuso. En la reformulación, por un lado, recupera la consigna especificada a comienzos de año para la realización del trabajo práctico escrito y oral sobre la historia del español, a partir de lo cual la enseñante evalúa cómo se resolvió en términos genales. De la segunda tarea, reitera la consigna y precisa que deben no solo buscar el material, sino leerlo y estudiarlo, y se anticipa la modalidad del recuperatorio (preguntas).

Clase 6. La consigna de la primera tarea indica que deben organizar el certamen del departamento de Lengua y Literatura correspondiente a una jornada escolar que se realiza todos los años. En su reformulación, se define la participación del curso en el diseño y montaje de una intervención artística de una de las actividades de dicho certamen. La segunda tarea instruye la lectura en grupo de un texto expositivo, específicamente un artículo de divulgación publicado en el diario *La Nación*. Al reformular, el docente recupera el abordaje teórico de dicho contenido al introducir nociones teóricas como *intencionalidad*, *estrategias explicativas* y *subjetividad*. La última tarea, indicada al final de la clase, establece dos consignas que se deben resolver por escrito acerca del texto que leyeron en clase (identificar recursos explicativos y segmentos subjetivos en dicho texto). En su reformulación el docente responde la inquietud de una estudiante sobre la primera consigna, explica la operatividad de los recursos explicativos de acuerdo con la intencionalidad informativa del texto explicativo.

Clase 7. La consigna estricta es una instrucción de cómo deben votar (a viva voz) y de los aspectos (su fuerza, el modo en que se dice, su grado de persuasión) que deben considerar durante la escucha de los textos orales argumentativos para su posterior elección. En la reformulación se direcciona la tarea de escucha (silenciosa) y crítica constructiva de los textos de los compañeros. Por otro lado, se enfatiza que estos tienen que estar aprendidos y se recuerda que conocen los pasos de la preparación de la textualización oral.

Clase 8. La clase indica dos tareas correlacionadas, aunque no se anuncian así al comienzo. Primero, de forma oral, se instruye que los alumnos deben presentar argumentos a favor y en contra del uso del celular. En la reformulación la docente recupera lo expuesto por los alumnos, lo dice con sus palabras y los interroga respecto de si consideran sus argumentos como positivos y negativos. Conduce, de este modo, que se expongan posiciones diferentes sobre el uso del celular. En la segunda tarea se indica la escritura de un texto argumentativo en función de lo discutido previamente. Su reformulación especifica las propiedades de dicho texto (cantidad de argumentos, recursos).

Clase 9. La consigna es una instrucción de búsqueda de los apuntes de clase sobre las características de la literatura y de análisis de su contenido, así como de su nivel de comprensión. Al reformular, se consolida la forma en que se realizará el análisis de los apuntes: a partir de preguntas de la enseñante sobre el contenido que los alumnos han registrado en sus carpetas, por ejemplo sobre el concepto de *ficción*. Además, se reitera la finalidad de determinar si todos han registrado el mismo contenido.

Clase 10. La consigna instruye para hablar del trabajo sobre "La metamorfosis". En la reformulación, la enseñante orienta dicha tarea a partir, en primer lugar, del interrogante sobre si les gustó o no y por qué. En esa consigna introduce la indicación de que van a argumentar. Además, conduce la interacción siguiendo, en orden, el cuestionario que debían responder por escrito y entregar esa clase. Les indica que pueden leer sus respuestas o decirlas.

Clase 11. La consigna de la tarea 1 instruye para que los estudiantes anoten en la carpeta el tema de la clase formulado como título (el cuento fantástico) y la actividad de lectura en la que todos van a participar. En la reformulación de la consigna inicial, la docente especifica qué cuento fantástico van a leer al indicar que registren su título en la carpeta, abajo del tema de la clase. Por último, les señala que deben prestar atención porque van a hacer un trabajo sobre el cuento y les recomienda que durante la lectura anoten personajes, lugares.

La consigna inicial de la tarea 2 propone realizar las actividades que tienen que entregar sobre el cuento "El hombrecito en el azulejo" organizadas, a su vez, en seis consignas que se dictan. Al reformular, la enseñante simplifica la consigna sobre la realización de la secuencia narrativa (ordenar pasos), brinda el marco conceptual para responder una pregunta ("Con respecto a la muerte"), desagrega el procedimiento para realizar la historieta "por secuencia, por acción una viñeta y una historieta" y finalmente realiza recomendaciones y aclaraciones sobre la realización y entrega del trabajo ("Primero piensan" y "es individual").

Clase 12. En la consigna inicial, correspondiente a la primera tarea, la docente les propone a los alumnos que cuenten su experiencia en la maratón de lectura realizada en la escuela. En su reformulación, que surge primero por la pregunta de una estudiante (*¿Sería lo que yo pienso sobre eso?*) y luego a raíz de las distintas intervenciones, la enseñante orienta la reflexión acerca de la dificultad de explicar la actividad a otras personas, la experiencia de interactuar con destinatarios desconocidos en un contexto no habitual, el placer de crear un texto de forma conjunta. Propone como segunda tarea que los alumnos señalen si participaron de las actividades del homenaje a los estudiantes desaparecidos en la moche de los lápices. En la reformulación especifica que quieren saber por qué piensan que la escuela realiza ese tipo de homenajes.

Clase 13. La clase se organiza en tres tareas. En la primera, de corrección de una consigna asignada en la clase anterior, la docente indica en la consigna estricta que van a corregir la tarea. En su reformulación lee la consigna de tarea en voz alta y pide a un alumno que la resuelva. En la segunda tarea la enseñaste anuncia que trajo un texto, pero no indica qué es lo que van a hacer. En la ampliación de la consigna orienta el análisis en relación con el tema del texto y los ejemplos que introduce. Por último, la tercera tarea se enuncia en su formulación inicial como trabajo con el texto que se leyó en clase, la reformulación concretiza la consigna al especificar que se deben extraer definiciones, elaborar una propia, extraer palabras de un vocabulario específico, copiar ejemplos del texto y escribir un resumen.

Clase 14. 1. La consigna de la tarea inicial es una instrucción para que a partir de una frase opinen sobre el libro impreso e internet. En la reformulación, la argumentación se asocia a la modalidad oral y el texto argumentativo a la escritura. Por otro lado, la argumentación oral se concibe como *debatir*. La segunda tarea instrumenta la elaboración de la definición de argumentación recuperando la argumentación oral realizada en la clase. Al reformular refuerza la finalidad de enseñar un concepto, el de argumentación, que abarca a la oralidad y la escritura.

Clase 15. La consigna inicial indica la lectura del cuento "Frente de tormenta" de Vicente Batista y el modo en que se realizará dicha lectura, como una obra de teatro. En la reformulación, se orienta la comprensión de dicha obra respecto de la historia que se narra, la relación entre los personajes, la inscripción del cuento en el género policial, la relación de intertextualidad entre parte de la trama de la historia y "La carta robada" de Edgar Allan Poe.

Clase 16. La consigna es una instrucción para renarrar los dos capítulos leídos de tarea. Al reformular, reitera que la tarea se centra en contar lo que sucede en dichos capítulos.

4.3. Razones, motivos e intenciones en el abordaje de los contenidos de oralidad implícitos

En la tabla XIII identifico razones, intenciones y capacidades que asume los docentes-actantes en las clases en las que se incluyen contenidos de oralidad de forma implícita.

Texto de la clase	Tarea	Objeto de enseñanza	Razones	Intenciones	Capacidades

2	Escuchar la presentación frente al curso de un caso policial por parte de un grupo de alumnos y resolverlo, como detectives, a partir de cuatro consignas que se responden por escrito.	Relato policial	**Tenemos** que convertirnos nosotros en ese detective para poder investigar y saber quién es el asesino.	Se las leo **para que vayan teniendo una idea de lo que tienen que hacer.** Tenemos que convertirnos nosotros en ese detective **para poder investigar y saber quién es el asesino**.	-
6	1. Organizar la jornada escolar del 20/11 del Departamento de Lengua y Literatura. 2. Leer de forma grupal un texto expositivo. 3. Resolver las consignas de tarea sobre el texto expositivo.	El texto expositivo	**tenemos** que organizar la jornada del 20/11 del Departamento.	esta clase **quiero** retomar el tema del texto expositivo. lo que **quiero** hacer en esta parte de la hora es organizar un poquito y contarles cómo se va a desarrollar el certamen de Lengua y Literatura.	no **podemos** hablar de tipos de textos de forma pura.
9	1. Analizar los apuntes de clase sobre las características de la literatura. 2. Leer un cuento.	Toma de apuntes Características de la literatura El cuento “Sustantivo abstracto”	-	**quiero** que terminemos con el tema de literatura.	-
10	Hablar del trabajo sobre “La metamorfosis”.	La novela “La metamorfosis”	-	Esta es la que yo **quería**.	-
11	1. Anotar en la carpeta el tema de la clase “El cuento fantástico” y leer (todos). 2. Realizar las actividades que tienen que entregar.	El cuento fantástico “El hombrecito en el azulejo”	-	-	-

12	1.Contar la experiencia vivida en la maratón de lectura. 2. Exponer por qué piensan que la escuela le da importancia al acto de conmemoración por la Noche de los lápices.	La forma poética limerick	-	Conocer también la visión de ustedes, la opinión, la crítica me sirve **para poder pensar en los trabajos a realizar en los próximos años**, ¿no? Entonces, por un lado, para empezar a escucharlos, ¿si? **Quisiera** que ustedes vayan levantando la mano civilizadamente, ¿si? **Me gustaba**, o sea, tratar de ver si realmente esta experiencia les dio algún tipo de placer, si les gustó, que por ahí escuché que sí, por ahí no se escucha nada.	-
13	1. Eh, chicos, sacamos la carpeta así corregimos la tarea. 2. Bueno, les traje un texto para trabajar hoy pero no me van a alcanzar para todos, van a tener que trabajar de a dos. 3. Bueno, vamos a trabajar con el texto ahora y vamos a también a refrescar un poco el tema de los verbos porque tenemos que meter ese tema también.	El texto explicativo	**tenemos** que meter ese tema también.	-	Y la página 28 vemos si **podemos** avanzar en otra clase. ¿**Podemos** sacar una conclusión?

15	Leer el cuento “Frente de tormenta” como si fuera una obra de teatro.	Cuento “Frente de tormenta”	-	Nosotros, Paula, **para que sea más interactivo**, los cuentos los leemos como si fueran obras de teatro como **para que interactúen**.	-
16	1. Renarrar los dos capítulos leídos de tarea. 2. Leer los capítulos de la novela que faltan.	La novela…	-	-	-
Total	-	-	7	17	8

Tabla XIII. Motivos, intenciones y capacidades identificadas en las clases en las que la oralidad se incluye de modo implícito.

4.4. Tipo de razonamiento que instruye el abordaje de los contenidos de oralidad implícitos

Descripción de la clase 2

La docente entra en materia de forma directa (*Ayer se habían llevado una fotocopia, porque lo que vamos a hacer ahora y le vamos a mostrar a Paula, cómo resuelve un caso que no tiene solución hasta ahora porque hay que investigar)* y construye un mundo discursivo conjunto al común. Además, la exposición está implicada con los parámetros físicos de la acción verbal en curso a partir de la ocurrencia de unidades deícticas que remiten al agente de la interacción (*yo*), al interlocutor (*chicos*) y al momento (*ahora van a presentar*). Se registran los tiempos verbales de presente, pasado y la forma de futuro perifrástico ir + a + infinitivo que expresan la relación entre los acontecimientos verbalizados en el texto y el de la interacción (*empezamos*, *habían llevado*, v*amos a leer*) con los valores de simultaneidad, anterioridad y posterioridad, respectivamente. Además, se introducen formas interrogativas (*¿por qué mata a su amigo*) que marcan el tipo de discurso interactivo.

Secuencialmente son segmentos de textos que organizan su contenido temático en el prototipo prescrpitivo que se realiza de forma indirecta debido a que registré pocas ocurrencias de formas verbales en modo imperativo destinadas a organizar la dinámica de la clase (*escuchen*). La mayoría de las indicaciones se expresan en la forma de futuro perifrástico ir + a + infinitivo (*van a volver a formar los grupos*).

Descripción de la clase 6

El enseñante entra en materia de forma directa (*Bueno, nos vamos sentando, por favor. Tengo muchas cosas que decir hoy*) y construye un mundo discursivo conjunto al común, respecto del cual se implica. En esta clase se registran referencias exofóricas personales y temporales profusas y diversas. La dexis personal se configura en pronombres personales de primera (*yo, me*) y segunda persona del singular (*vos*) y en la flexión verbal (*quiero, eras, escuchen*). Por su parte, la referencia al tiempo de la interacción se realiza en las formales verbales de presente del modo indicativo con valor de simultaneidad (*tengo*), de pasado con valor de anterioridad (*traje*) y algunas ocurrencias de la forma de futuro perifrástico formado por ir + a + infinitivo (*voy a explicar*), así como en la ocurrencia de adverbios temporales que remiten al momento de la enunciación de la clase (*hoy*, *ahora*). La perífrasis verbal 'estar más gerundio' presenta una acción presente en desarrollo (*les voy repartiendo*).

La alta ocurrencia de frases no declarativas (*¿me escuchan? / detrás de un texto expositivo también podemos encontrar alguna opinión, es decir, todo expositor de cierta manera, directa o indirectamente, manifiesta su subjetividad, ¿no?)* constituye un indicio de la implicación de los parámetros 'emisor-receptor' de la situación material de producción.

En la reformulación de las consignas correspondientes a las tres tareas identificadas en las clases registré enunciados con unidades lingüísticas propias del tipo de discurso teórico, que coinciden con los momentos de la reformulación en que se desarrolla la noción teórica de *texto expositivo*. Así, identifiqué verbos en presente del modo indicativo que presentan un valor genérico, es decir, hacen referencia a propiedades o estados característicos de personas, cosas o situaciones cuya validez es independiente de las circunstancias específicas del acto de producción (*un texto expositivo tiene la intencionalidad informativa, fundamentalmente porque da o intenta dar a conocer un tema, a divulgar un tema que suele ser de interés general*). Este enunciado se caracteriza por la ausencia de unidades que remiten a los protagonistas de la interacción y al espacio-tiempo de la producción, así como de formas no declarativas.

Secuencialmente es un segmento inscripto en el prototipo prescritpivo que se configura de forma mayormente directa a partir de formas imperativas que instruyen acerca las tareas que tienen que hacer los alumnos (*Bueno, vamos a escribir, **pongan** la fecha de hoy (dicta). **Pongan** como título "El texto expositivo*) o regulan la conducta (***Escuchá**, ¿puede ser? Celeste, **date** vuelta, Cele, que la espalda apoye el respaldar de la silla, gracias*).

Descripción de la clase 9

La inmediata entrada en materia de la consigna inicial (*Bueno, saquen los apuntes, no hoja nueva, porque quiero que terminemos con el tema de literatura*) marca que las coordenadas del mundo discursivo son conjuntas al mundo ordinario de la interacción.

A su vez, es una exposición implicada con los parámetros físicos de la acción verbal en curso por, por un lado, la configuración de formas no declarativas (*¿se acuerdan? ¿Qué es lo primero que tienen ahí? ¿Qué dimos del concepto de ficción? ¿Qué tenés? ¿qué es lo primero que tenés anotado? ¿Se acuerdan?*) y, por otro, de unidades lingüísticas que remiten explícitamente a los parámetros materiales de la situación de interacción: la deixis personal que refiere a los protagonistas de la acción (el agente productor y/o sus destinatarios) por medio de la flexión verbal (*quiero, saquen, íbamos, vamos*), los pronombres personales de primera y segunda persona del singular y plural (*nosotros, vos*) y la inclusión de nombres propios (*Agustín*). Los deícticos temporales de presente, pasado y futuro expresados en verbos en tiempo presente, y algunas ocurrencias de la forma de futuro perifrástico formado por ir + a + infinitivo (*vamos a trabajar, vamos a ver*) y la aparición de deícticos temporales de presente (adverbio demostrativo *hoy*) que remiten al tiempo de la interacción. Es un segmento que se inscribe en el tipo de discurso interactivo puro.

En ambos segmentos se configura como prototipo secuencial dominante la secuencia prescriptiva debido a que aunque no se registra la presencia de formas verbales en imperativo o infinitivo, con excepción de *saquen,* el agente productor pretende hacer actuar al destinatario (el colectivo alumnos) de un modo específico.

Descripción de la clase 10

La enseñante entra en materia de forma directa (*Muy bien, vamos a hablar del trabajo, ¿si? Vamos a charlar del trabajo, ¿quieren sacar el trabajo?*) y construye un mundo discursivo conjunto al común, respecto del cual se implica. Además, la exposición está implicada con los parámetros físicos de la acción verbal en curso a partir de la ocurrencia de unidades deícticas que remiten al agente de la interacción (*yo*, *me*), al interlocutor (*muchachos*) y al momento (*ahora*). Se registran los tiempos verbales de presente, pasado y la forma de futuro perifrástico ir + a + infinitivo que expresan la relación entre los acontecimientos verbalizados en el texto y el de la interacción (*llevo*, *leímos*, v*amos a charlar*) con los valores de simultaneidad, anterioridad y posterioridad, respectivamente. Además, se introducen formas interrogativas (*¿les gustó?* / *¿qué significa?*) que marcan el tipo de discurso interactivo.

Secuencialmente son segmentos de textos que organizan su contenido temático en el prototipo prescrpitivo que se realiza de forma indirecta debido a que registré dos ocurrencias de formas

verbales en modo imperativo (*miralo*, *consultá*). Sin embargo, en las consignas ampliadas se indican operaciones destinadas a charlar sobre la novela "La metamorfosis", a argumentar si les gustó o no y a responder el cuestionario que entregan ese día.

Descripción de la clase 11

La ausencia de todo origen espacio-temporal muestra que las coordenadas generales del mundo discursivo no están distanciadas del mundo común de la interacción (*Anotar en la carpeta el tema de la clase ("El cuento fantástico")*). Los parámetros de la acción verbal en curso se encuentran implicados en unidades lingüísticas de diverso tipo que refieren al agente productor enseñante en forma de desinencias verbales (*voy*), al destinatario colectivo alumnos a través de nombres propios (*Marcelo*) y formas verbales (*pueden*). Por otro lado, los deícticos temporales de presente y futuro se expresan en verbos en tiempo presente del modo indicativo (*pueden*), y algunas ocurrencias de la forma de futuro perifrástico formado por ir + a + infinitivo (*van a leer*). También aparecen deícticos temporales con valor de presente que remiten al tiempo de la interacción (el adverbio *hoy*). Se registran formas no declarativas interrogativas (*¿resumido o todo entero?*). Es un segmento de texto que se inscribe en el tipo de discurso interactivo.

En términos secuenciales, la prescripción en esta clase se realiza a partir de una forma verbal en infinitivo (*Anotar en la carpeta el tema de la clase*) y varias en imperativo (*Actividades… número uno, realiza la secuencia narrativa*) que indican las actividades que deben responder por escrito los estudiantes.

Descripción de la clase 12

La enseñante entra en materia de forma directa (*conocer también la visión de ustedes, la opinión, la crítica me sirve para poder pensar en los trabajos a realizar en los próximos años, ¿no?*) y construye un mundo discursivo conjunto al mundo ordinario. La exposición se encuentra implicada con los parámetros físicos de la acción verbal en curso a partir de la ocurrencia de unidades deícticas que remiten al agente de la interacción (*me*), al interlocutor (*ustedes*) y al lugar (*acá*). Se registran los tiempos verbales de presente y pasado que expresan la relación entre los acontecimientos verbalizados en el texto y el de la interacción con los valores de simultaneidad y anterioridad, respectivamente (*sirve*, *resultó*). Además, se introducen formas interrogativas (*¿Por qué piensan ustedes que el viernes, al comenzar el día, como apertura del día, se dio lugar a ese tema?*) que marcan el tipo de discurso interactivo.

Secuencialmente son segmentos de textos que organizan su contenido temático en el prototipo prescrpitivo que se realiza de forma indirecta debido a que las acciones que deben realizar los

alumnos se indican en formas verbales presentes (*vayan levantando la mano, me vayan contando*) y a través de preguntas (*¿cómo les resultó?*).

Descripción de la clase 13

La docente entra en materia de forma directa (*Eh, chicos, sacamos la carpeta así corregimos la tarea*) y construye un mundo discursivo conjunto al común. En esta clase se registran referencias exofóricas personales y temporales diversas. La dexis personal se configura en pronombres personales de primera persona (*yo, me*), en clíticos dativos que remiten al destinatario (*les*) y en la flexión verbal (*leíste, dicté*). Por su parte, la referencia al tiempo de la interacción se realiza en las formales verbales de presente del modo indicativo con valor de simultaneidad (*sacamos*) y del pasado con valor de anterioridad (*traje*), así como en la ocurrencia de adverbios temporales que remiten al momento de la enunciación de la clase (*hoy*, *ahora*).

La alta ocurrencia de frases no declarativas (*¿Quién se anima a explicar el tema del texto?*), constituye un indicio de la implicación de los parámetros 'emisor-receptor' de la situación material de producción.

Secuencialmente es un segmento inscripto en el prototipo prescritpivo que se configura de forma indirecta a partir formas verbales en presente que instruyen acerca las tareas que tienen que hacer los alumnos (*sacamos las carpetas, repasan eso*).

Descripción de la clase 15

La ausencia de todo origen espacio-temporal muestra que las coordenadas generales del mundo discursivo no están distanciadas del mundo común de la interacción (*Vamos a leer rápidamente, vamos a leer otro texto, este después lo vamos a terminar*), de modo que se crea un mundo discursivo conjunto respecto del mundo ordinario. A su vez, se trata de una exposición caracterizada por la implicación de los parámetros físicos de la acción verbal en curso en unidades deícticas que remiten al colectivo agente productor docente y destinatario alumno (el pronombre *nosotros* y la flexión verbal *leemos*), al interlocutor solo (la flexión verbal en *va a ser y* el pronombre *usted*). Se registran los tiempos verbales de presente y pasado que expresan la relación entre los acontecimientos verbalizados en el texto y el de la interacción con los valores de simultaneidad y anterioridad, respectivamente (*parece, era*). Además, se introducen muchas formas interrogativas (*¿Saben cuál es la característica de un servicio expreso?*) que caracterizan el tipo de discurso interactivo.

En la consigna estricta y su reformulación se configura como prototipo secuencial dominante el instruccional debido a que aunque no se registran formas imperativas o en infinitivo, se introducen interrogaciones que operacionalizan las tareas de interpretar una obra literaria (*¿Qué explica Poe en*

"La carta robada"?), así como una alta frecuencia de formas de futuro perifrástico formado por ir + a + infinitivo (*vamos a terminar, vamos a leer, vamos a hacer*).

Descripción de la clase 16

La ausencia de todo origen espacio-temporal muestra que las coordenadas generales del mundo discursivo no están distanciadas del mundo común de la interacción (*Tenían que leer unos capítulos en casa. ¿Cuáles eran?*), de modo que se crea un mundo discursivo conjunto respecto del mundo ordinario. Por otro lado, se trata de una exposición caracterizada por la implicación de los parámetros físicos de la acción verbal en curso en unidades deícticas que remiten al agente de la interacción (el pronombre clítico *m*e y la flexión verbal en *parece*), al interlocutor (la flexión verbal en *tenían y* el pronombre clítico dativo *les*). Se registran los tiempos verbales de presente y pasado que expresan la relación entre los acontecimientos verbalizados en el texto y el de la interacción con los valores de simultaneidad y anterioridad, respectivamente (*sabemos, tenían*). Además, se introducen muchas formas interrogativas (*¿Y hasta ahora les viene gustando?*) que caracterizan el tipo de discurso interactivo.

En la consigna estricta y su reformulación se configura como prototipo secuencial dominante el instruccional debido a que aunque no se registran formas imperativas o en infinitivo, se introducen interrogaciones que operacionalizan las tareas de renarrar los capítulos leídos y continuar con la lectura (*Y en el 20, ¿qué sucede?*).

Apéndice Nº 2

Entrevistas transcriptas

Entrevista Nº 1

Enseñante E. B.

Institución educativa A

Ciclo básico 1° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante Yo tengo los primeros años y hago hincapié en la gramática, gramática en uso, por supuesto, pero pienso que esos conocimientos hay que reafirmarlos porque muchas veces no vienen muy sólidos del primario. Y el placer de la lectura. Son los dos pilares para mí.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Bueno, cuando hablo del placer de la lectura, es encontrar el interés del alumno que, bueno, ahora es bastante difícil por el tema de que tienen tantas cosas en internet, digamos, están transitando un tiempo difícil en el mundo, en la sociedad. Entonces, bueno, es tener esa habilidad, la fineza para poder captar qué es lo que a ellos les va a atrapar y poderles hacer gustar la buena literatura. Porque ellos te proponen muchas veces lecturas, pero que a veces son vacías o no están bien escritas. Ahora están en boga muchos autores que escriben por internet, y muchos alumnos, porque en otra escuela tengo años superiores, cuarto y quinto me han propuesto lecturas, que no me he negado, porque pienso que hay que hacer el análisis, las hemos leído en clase y les he dicho "bueno, puede ser interesante la historia, pero fíjense qué diferencia entre este tipo de escritura y este otro".

Entrevistadora: Claro, esa es una problemática importante para vos.

Enseñante Sí.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante La verdad que ya ni los miro porque nos reunimos con el departamento y distribuimos qué tema es prioritario en cada año y bueno, sigo las directivas del departamento. Sinceramente ni lo consulto.

Entrevistadora: Bien, en este momento, pero lo has hecho.

Enseñante Sí, sí.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante Mirá, la verdad, que no los leí en profundidad, les di un vistazo superficial, y para mí no cambió en la sustancia. Yo sigo dando exactamente lo mismo.

Entrevistadora: Pese a los NAP que son desde el año más o menos de 2005 y esto último de Santa Fe, ¿vos no cambiaste el enfoque?

Enseñante Claro, lo que pasa es que yo empecé a dar clases en 1992, bueno, ahí quizás si era como mucho más estructurada para la clase, mucho más contenido teórico, eso sí es una diferencia, y después volví como a reinsertarme, porque estuve dando clases en distintas provincias, por ahí mi realidad fue medio particular, en el 2002, entonces ya con un cambio que se venía y es como que no noté mucha diferencia.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante El texto oral es, yo trabajo mucho con la lectura en voz alta en clase, y es una de las herramientas que yo utilizo para captar e interesar en la lectura. La lectura expresiva. O sea, el texto escrito leído. El texto oral, por ahí necesita un tratamiento particular, diferente, porque es otra forma distinta de la del texto escrito. Pero la verdad que no, excepto la teoría de lo que es la conversación, los turnos de habla, todo eso que lo doy en forma teórica, después simplemente es práctico en la clase lo que hago. No hago un análisis muy exhaustivo de lo que es el texto oral, simplemente marco las diferencias.

Entrevistadora: Pero vos, más allá de esto que me estás planteando cómo lo enseñarías, ¿los concebís de manera distinta vos?

Enseñante Sí, son distintos, sí, sí, totalmente. Son diferentes. Y si uno quiere volcar en lo escrito el texto oral, parece hasta a veces incoherente, porque falta la contextualización, la situación comunicativa, todo un montón de cosas. Son tan distintos.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Tipos textuales por una cuestión de costumbre. No es que esté en una posición muy. Yo soy muy ecléctica y busco de todo lo que me parece lo mejor que pueda en ese momento interesar más al alumno, lo que me parezca más práctico, más fácil.

Entrevistadora: ¿Y qué tipos enseñás?

Enseñante Y los tipos textuales, bueno, estarían dentro de los que son literarios, no literarios, en esa clasificación. Y dentro de los textos no literarios, los que son descriptivos, expositivos. Sobre todo

en los primeros años me parece interesante trabajar en eso porque ellos están por ahí también empezando a ver cómo estudiar. Cómo estudiar a lo mejor cosas más complejas que las que vieron en la primaria.

Entrevistadora: Está bien, sí, tiene que ver con que vos tenés los dos primeros años de la secundaria.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante Básicos. Lo que es la conversación, reglas.

Entrevistadora: Los turnos de habla que me habías dicho.

Enseñante Los turnos de habla, y más que nada para que ellos lo puedan poner en práctica en el salón, que a veces se hace tan difícil, que se escuchen entre ellos.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante La conversación básicamente.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Para que ellos puedan escucharse y entenderse, que a pesar de que parece que ahora la comunicación es mucho más ágil y está más a mano de todos, parece que es al revés. Hay falta de comunicación, porque no nos escuchamos, porque falta el tiempo de la tranquilidad, de la calma para escuchar al otro y poder intercambiar realmente, la conversación.

Entrevistadora: Un diálogo con cierto sentido.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás?

Enseñante Primero, llamándolos a la quietud. Yo muchas veces lo que hago cuando entro y veo muy revolucionado el curso es pedir un minuto de silencio, que cierren los ojos, que se relajen. Y bueno, les fue gustando porque me lo piden muchas veces.

Entrevistadora: Ellos mismos te piden eso.

Enseñante Ellos mismos. Y bueno, a partir de ahí se puede trabajar la escucha, si no es imposible. Desde el silencio interior y exterior. Y bueno, y así, ordenándolos en las intervenciones, buscando un tema lo mejor que los motive, que puedan hablar sobre ese tema, intercambiar opiniones, de paso también hago como un inicio básico de lo que es el debate.

Entrevistadora: ¿Eso en primero o en segundo?

Enseñante En los dos. Depende la complejidad del nivel, digamos, que ellos puedan abordar, pero en los dos. Que en realidad sería un tema de tercer año a lo mejor el debate, pero creo que hay que ir preparándolos desde primero, desde segundo. Los chicos en este momento expresan sus opiniones, eso es positivo, y les interesa expresar sus opiniones. Bueno, lo que hay que enseñarles es a

fundamentarlas, que no sea un mero capricho sostener una posición, sino que puedan fundamentarlas.

Entrevistadora: O sea que trabajarías con conversación, pero a veces también con debate.

Enseñante Sí.

Entrevistadora: ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales?

Enseñante He leído bastante del tema en distintos libros, incluso hice un curso sobre debate hace mucho tiempo, que daban sobre un subtema que se utiliza en Estados Unidos, pero que es un poco rígido para usar a rajatabla. Porque hubo en un momento concursos de debate, sobre ese mismo modelo, tengo todo el material, está en inglés la mayor parte de ese material.

Entrevistadora: ¿Y ese curso dónde lo hiciste?

Enseñante Lo hice en Rosario, no me acuerdo cómo fue. No sé si era a distancia, no recuerdo bien, la verdad. Entonces eran prácticas de debate, y bueno, las he aplicado a veces en forma pura, pero a veces las adapto, siguiendo en esa línea. En realidad, lo que apuntaba ese curso es a que uno puede probar lo que sea que sea falso, lo que uno quiera lo puede probar, lo puede argumentar como verdadero, aunque sea falso, eso era lo que no me gustaba del concepto, para no transmitirles algo así a los chicos, ¿no? Pero también está bueno para hacerles ver cómo pueden mentir, muchas veces, haciéndonos creer que nos están diciendo algo verdadero.

Entrevistadora: Y esos modelos en los que vos has indagado y demás, ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante Depende, depende qué alumno. A los cursos inferiores no, no los presentaría, quizás para cursos superiores. Alguna vez lo he utilizado en algún cuarto, quinto año.

Entrevistadora: Que ellos conozcan el modelo, digamos. No en estos años que vos estás dando ahora.

Enseñante No.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás?

Enseñante Por la participación, por el cumplimiento de las tareas que voy dando.

Entrevistadora: ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Sí, voy poniendo en la lista si participan, si no participan, si es pertinente, si no la participación que hacen. Y de acuerdo a eso después redondeo una nota.

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante Un poco de todo. No me baso en un libro. Yo te digo, soy bibliotecaria en el Normal 1, entonces tengo a mano mucha bibliografía, entonces aprovecho muchas veces las horas de la

biblioteca justamente cuando no tengo que estar haciendo tareas de bibliotecaria para buscar material y fotocopiar y tener material para traer a las clases.

Entrevistadora: Claro. Material general, los manuales.

Enseñante Sí, manuales, general, para el secundario, manuales, los que consulto. Hace tiempo que no tengo tiempo para estudiar y leer cosas más elevadas como para que

Entrevistadora: O sea que vos en estos cursos que me estás comentando, ¿trabajás con manuales?

Enseñante Sí.

Entrevistadora: Y ahí hay para orientarte sobre estos temas.

Enseñante Hay de todo. No, los manuales son super completos, pero para que el docente pueda estudiar debería ser muy diferente el sistema. Para que el docente realmente pueda estudiar y perfeccionarse

Entrevistadora: Como hiciste vos con el debate, por ejemplo.

Enseñante Debería haber tiempo para eso y no lo hay.

Entrevistadora: Sí, eso lo sé porque soy docente, no te preocupes. Y vos considerás que, vos hablaste de la conversación, bueno, otros géneros orales son la exposición oral, la entrevista, incluso el examen oral, ¿no? Estos géneros orales que se incluyeron ya en el año '93

Enseñante La entrevista la he trabajado.

Entrevistadora: ¿En qué año?

Enseñante Y cuando, en esa época, más o menos, cuando se incluyó.

Entrevistadora: No, perdoname, ¿y en qué año de la secundaria?

Enseñante Hasta primero, segundo, tercer año.

Entrevistadora: ¿La has trabajado cuando fue que se incluyó como contenido nuevo?

Enseñante Sí. Y eventualmente en algunos manuales viene como herramienta como para trabajar. Este año dio la casualidad que no trabajé ninguna entrevista, pero a veces es casualidad, depende el material que uno va seleccionando.

Entrevistadora: Sí, sí, de la selección que hagas cada año de lo que vas a dar.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Y sí, porque, por ejemplo, la exposición oral requiere comprensión y después claridad para expresar una idea, conocer ese tipo textual. Sí. Después, por otro lado, la entrevista también implica conocer, bueno, poder dar un marco de la persona que se va a entrevistar, sus características, plantear preguntas interesantes, armar un diálogo coherente.

Entrevistadora: O sea que esas características tienen que ver para vos con el objetivo general.

Enseñante Sí. No, además se lee en periódicos o en revistas entrevistas, por ejemplo.

Entrevistadora: Sí, las entrevistas escritas sí.

Enseñante Y bueno, entonces eso también les da, los ayuda a ellos a poder estar más informados, poder interpretar mejor ese tipo de textos.

6. Entrevistadora: ¿Qué autores orientan su enseñanza?

Enseñante No.

Entrevistadora: ¿No tenés un autor referente?

Enseñante No

Entrevistadora: Porque viste por ahí con algunos temas uno dice, bueno, por ahí en situación, Halliday, hay a veces que uno tiene una referencia. Para saber si por ahí vos recordás o de tu formación previa o la actualización

Enseñante Es que esto no estuvo en mi formación previa. Yo terminé en el ’91, así que este tema no se daba en el profesorado. Sí Rosetti a full con la gramática estructural, eso es lo que más recuerdo. Y todavía lo sigo aplicando porque me parece importante, a pesar de que muchos docentes dicen que no, me parece muy importante seguir con un poco de enseñanza de la gramática estructural.

Entrevista Nº 2

Enseñante G. R.

Institución educativa A

Ciclo básico 2° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante La coherencia y la cohesión, para mí en estos momentos desde primero a quinto año trabajamos, en esta escuela, trabajamos bastante con coherencia y cohesión y, aunque no estamos todos de acuerdo, la cuestión de la ortografía también. Escriben muy mal, muy mal, muchos errores, no sé cuál es el motivo, si internet ha ayudado a que esto será peor, pero escriben muy mal y de manera muy incoherente, entonces estamos trabajando muchos sobre ese tema desde primer año incluso hasta, en el programa figura, primero, segundo, se profundiza en tercero y en cuarto y quinto, con coherencia y cohesión estamos trabajando también mucho argumentación, oral y escrita.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Lo que te planteé al principio, las dificultades para escribir y para comunicarse, para expresarse, incluso para leer, no quieren leer en voz alta, cosa que hace 15 años atrás no pasaba, vos entrás a un curso, son 40, charlan y a la hora de “vamos a leer”, nada. También, no sé si te comento

Eleonora, en la escuela implementamos un proyecto de lectura de primero a quinto año, independientemente de las lecturas obligatorias que tienen en clases, tienen que leer primero, segundo y tercero 3 libros más, uno por trimestre, cuarto y quinto cuatro. Esos libros son independientes, ellos pueden elegir la lectura que quieran, tratamos de que sea una lectura por placer, no lo obligatorio. Una vez que ellos leen nos informan con ese libro que han elegido, se les da una lista, pero pueden apartarse de esa lista, y te digo que en realidad los resultados son muy buenos, porque si bien muchas veces se apartan de la lista, eligen libros interesantes. Una vez que terminan esa lectura hacen un informe, puede ser oral el informe en el que ellos comentan por qué les gusto, por qué lo eligieron, si volverían a elegir ese género, si el tipo de protagonista, si se sintieron identificados por el protagonista por qué. Y muchos van a la biblioteca, la escuela tiene una biblioteca importante, consultan y las temáticas que eligen tienen que ver con sus realidades (...) anorexia, el SIDA, la discriminación, muchas de las lecturas se eligen en base a eso. Porque son lecturas ya te digo, por placer, eligen, después en clase tienen otras, generalmente usan cuadernillos, de primero a quinto usan cuadernillos. Las lecturas obligatorias suele haber cuentos o fragmentos, pero en general, en tercero damos el *Martín Fierro*, lo tienen que leer completo independientemente de las otras lecturas. Ese proyecto dio muy buenos resultados, pero eso cuesta cuando tiene que explicarlo, en el escrito a pesar de no escribir muy bien les cuesta menos, cuando tienen que explicar oralmente les cuesta frente al curso, ¿por qué? Porque una vez que terminan todos la lectura y cerramos el trimestre cada uno va contando qué leyó y a lo mejor el otro dice “uy qué interesante” y se van pasando, se van recomendando entre ellos y otro salta y pregunta.

Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante En general los temas principales sí, pero nosotros nos basamos sobre todo en el curso que tenemos, los primeros, por ahí me hablaban de tercero, pero por ahí te digo que primero es más interesante, con primero tenemos que improvisar muchas veces porque el tema que viene de arriba. Empezar sobre todo te digo a esta altura del año no reconocen clases de palabras y es un tema con el que tenemos que empezar, cuando uno considera que ya son conocimientos previos, no son previos, no los conocen, no pueden reconocer un adverbio, una conjunción, una interjección, se confunden el verbo con el adjetivo, ese es uno de los temas principales.

Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante Nosotros trabajamos de manera bastante independiente. Nosotros tenemos una jefa de departamento, la conocés, y bueno, coordinamos a principio de año temas, temas principales, estén o no estén.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante Tratamos de crear hábitos tanto lectores como de escritura también en el chico, oralmente cuesta, cuesta mucho la oralidad, incluso la conversación, la entrevista y cuesta mucho por dos motivos, si son chicos que no tienen problemas para hablar y para debatir, son muchos y no se escuchan, y los de, a lo mejor primero, segundo, no se animan, el tema de la oralidad es difícil.

Entrevistadora: ¿Pero usted concibe que el texto oral y el escrito son distintos? Más allá de su enseñanza, en su concepción.

Enseñante En cuanto a la escritura, el texto escrito sí, tiene particularidades, no es lo mismo escribir que contar, pero yo creo que les cuesta más contar que escribir, cuesta mucho más, explicar una película, contar un momento.

Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Vemos, en los primeros trabajamos mucho los tipos textuales, distintos tipos textuales, por ejemplo, trabajamos la carta, sobre todo lo relacionado con internet, ellos incluso tienen computadoras, suelen traerlas y trabajamos géneros literarios, ellos escriben, vemos narrativa, en primero se ve mucho narrativa, trabajan mucho con cuentos, después textos expositivos bastante, en tercero ellos tienen, mi tercero tiene la modalidad de turismo, así que mucho con publicidad, todavía no hice nada relacionado con eso porque venimos medio atrasados, pero mezclado. En cuarto y en quinto los textos instrumentales, las solicitudes, currículum, esa parte se trabaja mucho también. En general los mismos temas se dan en todos los cursos, por ahí vos, ya te digo, ves que no avanzás con alguno y buscás alguna otra estrategia o elegís otro tema.

Entrevistadora: En el programa de tu materia ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque “Lengua Oral” o del Eje “En torno a la producción y comprensión oral” (NAP) incluís?

Enseñante Trabajamos la oralidad, las diferencias con la escritura, en la argumentación la mayoría de los debates se hacen ahí. En la argumentación muchísimo con temas de la actualidad, por eso te digo, el primer trimestre prácticamente nos la pasamos hablando, ellos traían artículos, sacaban temas, pasaban cosas los fines de semana y se debaten, eso se trabajó oral pero casi todo un trimestre, eso fue en tercero. En cuarto y en quinto también hablamos muchísimo, a veces me fijo en la carpeta y digo “uy qué poco escribimos” porque se trabaja mucho con la oralidad, sobre todo

porque ellos tienen en cuenta el día que, cuarto y quinto te hablo, tienen en cuenta que el día que se vayan de la escuela, probablemente tengan una entrevista de trabajo y tienen que expresarse, no pueden decir cualquier cosa y les cuesta, ellos reconocen que les cuesta. En base a *Martín Fierro*, los consejos del Martin Fierro los trabajamos oralmente, cada uno va contando una experiencia que conoce, pero no pensando en lo que nos mandaron, surgen. No pensando en lo oficial, lo que nos mandaron en los papeles, espontáneamente surgen. Tema argumentación, mucho se trabaja oralmente, yo lo hago, ya te digo, se me van las dos horas a veces dialogando porque los chicos participan y dicen cosas interesantes, a veces mi concepto cambia después de haberlos escuchado a ellos, mi edad, mi generación totalmente distinta a ellos, lo que para mí es un horror para ellos es normal, vos me decís que trabajas en escuelas de la zona marginal, yo trabajo en una y no sabés lo que es, escucharlos hablar de la droga, de la prostitución, de la violencia, todo lo que genera un ambiente distinto.

Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante El debate, la conversación y todo lo que eso genera.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Para que puedan expresarse fundamentalmente, para que pierdan el miedo y que logren poder decir lo que piensan delante de sus compañeros, vos no sé si trabajaste en secundaria.

Entrevistadora: Sí, estoy trabajando en este momento.

Enseñante ¿Dónde?

Entrevistadora: En el Superior de Comercio, pero he trabajado en distintas escuelas.

Enseñante Ahí trabajas en un nivel distinto.

Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante Ellos tienen cuadernillos, en esos cuadernillos está toda la parte teórica y después se lleva a la práctica, no sé si viste, yo no lo tengo acá presente, tengo uno pero no es. Este es de tercero por ejemplo, que lo hizo Nora, la argumentación, lo que necesitamos para hacerla escrita, artículos de opinión y editorial, la argumentación en textos literarios, trabajamos todo esto en la parte de lengua, queísmo y dequeísmo para poder también expresarse como corresponde, los textos y sus propiedades, cohesión, entrevista, géneros discursivos, más o menos este es el programa que ellos tienen. No es este el cuadernillo porque se agregaron otros temas como la historia de la lengua, eso va cambiando cada año, entonces la historia de la lengua española también es un tema que no lo tengo acá, pero en general es esto, lo que vos ves acá.

Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante Cualquier texto argumentativo que sea interesante, traemos periódicos, a veces les he hecho escuchar de mi celular algún reportaje o algún discurso, algún discurso de algún escritor famoso y lo han escuchado, a partir de ahí se genera el diálogo.

Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Es difícil, en cuanto a lo oral la participación, sabés porque es difícil, porque algunos no se expresan por vergüenza, entonces ¿cómo hacés? Los escucho, a veces no se animan a hablar en voz alta y lo hacen en una forma más privada, pero en general participan, todos opinan.

Entrevistadora: Y entonces ahí considera la participación, digamos, en la evaluación.

Enseñante Participación, lo que dicen, si lo que dicen es coherente, una cosa que alguien dice sirve para que otro salte, incluso después de la argumentación se toma un trabajo escrito, pero cuando estudiamos las estrategias ellos solitos van dando ejemplos, argumentan, contraargumentan, hacen citas de autoridad, oralmente, por escrito también. Después se cierra un trabajo escrito para poder ver bien lo que aprendieron, pero todo lo que se hace escrito antes se hizo oral, sobre todo en la argumentación. Las entrevistas, ellos arman las entrevistas, ahora es bastante difícil porque no podemos traer gente a la escuela, pero años anteriores trajimos un bombero y ellos elaboraron preguntas y se las hicieron oralmente, escribieron las preguntas, nosotros corregimos para que no sean las mismas y fuimos haciendo un listado después oralmente ellos iban grabando la entrevista para después comentar, hacer un trabajo escrito, pero no este año.

Entrevistadora: ¿Y usted les pone nota a estos trabajos con géneros orales? ¿Les pone nota?

Enseñante Conceptualmente, del 1 al 10 no, concepto bueno, muy bueno, regular, pero es difícil, no es una lección oral, el chico tiene que generar una respuesta, tiene que pensar, tiene que interpretar. Otro de los puntos es la interpretación, terminan de leer y no te pueden contar lo que leyeron.

Entrevistadora: ¿Y usted para enseñar estos géneros oral a qué material recurre?

Enseñante A cualquiera, ellos pueden venir con un problema que escucharon en la televisión, pueden traer recortes de diario, una revista.

Entrevistadora: Yo decía usted para enseñar las clases.

Enseñante Vemos películas para generar después un debate, trabajamos con cuentos, yo les relato historias a lo mejor y ellos ahí elaboran también conclusiones, el cuadernillo lo traen todos siempre.

Entrevistadora: ¿No trabajan con manual?

Enseñante No, otros años hemos pedido manuales, este año no por los precios.

Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, claro que sí. Lo escrito desde ya es importante, pero el chico tiene que aprender a expresarse, a interpretar, tiene que convertirse en un ser crítico y esa parte tiene que ser oral también, no solamente escrita y poder escuchar al otro, aprender a escuchar qué es lo que muchas veces no pasa.

Entrevistadora: ¿Qué autores orientan su enseñanza? ¿Usted los trabaja con algún autor en particular?

Enseñante No. Sabés porque tampoco, porque la escuela tiene mucho material, muchos manuales y nosotros usamos material de la escuela, entonces no nos basamos en un autor específico, todo sirve.

Entrevista Nº 3

Enseñante V. A.

Institución educativa A

Ciclo orientado 3° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante La eficacia comunicativa, una de las claves. O sea que el chico sepa cuál es el efecto que genera a través de su producción textual, tanto oral como escrita. Que no sea inocente al respecto. Y que también aprenda a usar recursos de comunicación que tengan que ver con ser un mejor usuario. Y después está el tema de la comprensión lectora famosa, pero a mí ahí me parece que más que con la comprensión lectora en sí, porque con la comprensión lectora yo no estoy de acuerdo con que, viste que está como el cliché “los chicos no comprenden textos”. Para mí lo que hay es un grave problema cultural. Los chicos no saben historia, por ejemplo. Entonces, claro, no comprenden textos. Pero no es porque no comprenden el texto, si no porque les falta conocimiento, le falta poder contextualizar.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Problemática, falta de construcción de la atención, el hecho de no tener un sistema de trabajo y fundamentalmente el hecho de no tener conciencia de que es para ellos. No que es para el profesor o para el papá que lo manda a la escuela.

Entrevistadora: Sí, que no es su aprendizaje.

Enseñante Claro, entonces, por ejemplo vos les preguntás "¿qué dieron en Lengua en segundo año?" Te dicen "no me acuerdo". "¿Y por qué no te acordás?". "Y Porque fue el año pasado". "Ah", le digo yo. "¿Y cuánto es dos más dos?". "Cuatro", te contestan. "Y bueno, eso lo aprendiste en primer grado. ¿Cómo no te acordás lo que diste el año pasado?". Entonces les digo: "¿vos usaste lo que diste el año pasado? ¿Lo usás?". Yo trato de enfocar mis clases hacia que ellos se apropien del contenido, que sepa que les sirve, que es de ellos.

Entrevistadora: Sí, que no es de la materia o de la escuela.

Enseñante Claro, exacto.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante Sí, absolutamente. Yo entré en las recomendaciones que da el ministerio provincial y sobre eso articulé los contenidos, porque el tema es que más que los contenidos a mí me parece que es qué se hace con los contenidos. entonces vos tenés lo conceptual, pero después tenés lo procedimental, lo actitudinal, bueno, también, pero tenés lo procedimental. Entonces yo a través de lo procedimental puedo incorporar una cantidad de cosas que me interesan que no tiene nada que ver con lo que el ministerio dice que tengo que dar.

Entrevistadora: Entiendo. Como que ahí tenés un cierto margen decís vos.

Enseñante Absolutamente, tenés libertad de planificación.

Entrevistadora: Por lo que me contaste de tu antigüedad has vivido los cambios curriculares.

Enseñante Sí

Entrevistadora: Vos recordás, bueno, en la década del 90 se hizo el gran cambio que pasó al enfoque comunicativo.

Enseñante Perdón, yo vengo, digamos, hice mi secundaria en una escuela normal, en el Normal 3. Terminé en cuarto y quinto en el Bachillerato Pedagógico, soy maestra. Y después hice el Profesorado Especial en Literatura y Latín y a los 22 años ya estaba dando clases. Al tener el doble título como que no la dejé nunca a la escuela. La fui acompañando en sus cambios.

Entrevistadora: Bueno, entonces recordarás que el gran cambio así en cuanto al enfoque de la enseñanza de la lengua fue en los noventa que se adoptó este enfoque comunicativo. ¿Vos observás desde allí a incluso ahora los NAP, que ya es más 2000, que hubo algún cambio positivo en cuanto a la incorporación de los NAP? O si querés, ¿viste el último diseño de la provincia? Porque los NAP es a nivel nacional.

Enseñante Sí, a mí me parece que sí. A mí me gusta, por ejemplo el hecho de tener que trabajar coherencia y cohesión. El hecho de ir profundizando y no que sea, a ver, a mí me parece que, por

ejemplo, cuando yo estudié, yo di análisis sintáctico de tercer grado a tercer año y cuando terminé, festejé. Y mirá que me gusta y sin embargo, festejé. ¿Por qué? Porque es como estudiar anatomía y un médico no estudia solamente anatomía. Le falta vida. Como estaba planteado antes, le faltaba vida, eso es lo que a mí me parece. Que trabajar los pronombres estudiándolos, es una cosa y trabajarlos en el texto, a través de la referencia y de la funcionalidad sintáctica es otra.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante No me parece que haya, digamos, yo vengo dando clases en el Normal 3 y ahora en el Normal 2 también. Son como dos instituciones grandes. El Normal 2 es más, el departamento no está articulado con las conexiones de qué da cada uno obligatoriamente. En cambio, en el Normal 3 yo vengo acostumbrada a que planificamos en el departamento y ya estamos haciendo planificación por ciclo. Y como no es una sola, porque yo no trabajo distinto en el primer año de allá que en el primer año de acá. Entonces agarro mi cuadernillo que lo tengo armado así y así lo trabajo. Después me amoldo al grupo, pero en cuanto a la relación con lo que supuestamente tengo que dar en primero, segundo o tercero, uso ese material.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante El texto oral está desvalorizado para mi gusto. Recién ahora está empezando a trabajarse con las exposiciones orales, volviendo al tema de planificar una exposición oral. Está empezándose. Por ejemplo, o se incluye la superestructura de la conversación o las pautas de calidad comunicativa, esas cosas en el discurso académico, pero estaba muy desvalorizado.

Entrevistadora: Cuando vos decís “estaba”, ¿a qué época te referís?

Enseñante A que siempre. La educación en la materia de lengua es escrita. Los chicos leían, escuchaban, escribían. Hablar era lo de menos. Y en cuanto a lo escrito, hay, por ejemplo, yo les dejo un margen de tiempo que es para lectura en clase. Porque me parece que para que los chicos sean lectores, vos le tenés que dar margen para que lean. No es solamente, porque, a ver, entonces, por ejemplo, yo les planteo trabajos que sé que no pueden encontrar en ningún lado. Porque a mí me han dicho los nuevos chicos, bueno, sí, hay un proyecto de lectura, pero después cuando te tomo las comprobaciones de lectura vos lo estudiás de internet. Porque te dicen que tenés que leer en tu casa, pero si no leés, no importa. Entonces a mí eso no me interesa. Como proyecto falso de que hacemos como que leemos, no me interesa. Entonces, por ejemplo, les pido que me digan las tres, es un

trabajo clásico, las tres funciones de la literatura. Entonces la función literaria, la social y la cultural. En tu libro cómo lo ves y qué te dejó, qué te hizo pensar, qué te hizo sentir mientras leías.

Entrevistadora: Otro tipo de preguntas.

Enseñante Claro. Preguntas que él no pueda responder, que sean inferenciales. Eso me parece muy importante.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Mirá, en general me dedico más a los tipos. Porque el género, primero que, digamos que el arte actual está todo deconstruido entonces hay una mezcla absoluta. Y segundo porque yo amo la literatura, pero no me parece que los chicos en una formación general tengan que compartir ese amor. Entonces me parece que les va a ser mucho más útil que yo trabaje sobre los tipos y no sobre los géneros.

Entrevistadora: ¿Y qué tipos trabajás?

Enseñante Y mucho el expositivo, mucho el argumentativo y mucho el literario porque hay que hacerles escribir, hay que darles ala para que ellos crean.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante Pero no en tercero.

Entrevistadora: ¿En qué año?

Enseñante En tercero no, pero en cuarto sí, por ejemplo. En cuarto los chicos planifican exposiciones orales. Por ejemplo, yo tengo que dar El Quijote. Y lo tengo que dar porque los chicos de cuarto tienen que conocer El Quijote. No te digo que sea lo que se hacía antes, pero que sepan que existe y por qué se vino dando siempre en las escuelas y por qué se sigue leyendo, qué es ese libro. Entonces en lugar de, ellos hacen un trabajo escrito, pero después del trabajo escrito, tienen que presentarlo con una exposición oral en donde ellos tienen las pautas de evaluación y el trabajo ese lo tienen que presentar en un minuto. Y yo establezco diez pautas de evaluación y en ese minuto que les pongo el cronómetro del celular, les voy marcando si sí o si no, si sí o si no.

Entrevistadora: ¿Cuando lo están haciendo o después?

Enseñante Mientras lo van haciendo, sí. y cuando terminan de hacerlo, les digo: "¿Ves? Esto bien, esto mal, esto ni te acordaste, esto lo hiciste horrible.

Entrevistadora: Vos lo marcás en tu hoja, no oralmente. No los interrumpís.

Enseñante No, es un minuto. Mientras ellos van haciendo, yo tildo: sí, no, sí, no. Y después les hago la devolución y les interesa.

Entrevistadora: Eso en cuarto.

Enseñante Eso en cuarto.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante El teatro, que se trabaja mucho porque los chicos, a mí me gusta hacerlos escribir. Y después lo otro es la conversación y el pasaje de la conversación persona-persona a la conversación electrónica y la comparación. Entonces uso las cosas que uno puede encontrar en los libros de texto, que tiene que ver con la conversación y los hago comparar con cómo conversan ellos, qué tiene de bueno y de malo su modo de conversar, el modo de su grupo, cómo podrían mejorar.

Entrevistadora: ¿En qué año hacés eso?

Enseñante Eso lo hago mucho en segundo y en tercero cuando puedo. Lo que pasa que en tercero hay mucho contenido y no me deja. Hay que dar subordinadas y hay que dar argumentación y son dos contenidos pesados. O sea, no pesados de que sean malos sino que llevan tiempo.

Entrevistadora: Y en el marco de argumentación, ¿no das debate, por ejemplo?

Enseñante No, lo hago escrito. Hago polémica. Entonces los chicos hacen de a dos o de a tres y polemizan y aplican recursos.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Insisto, con un objetivo comunicativo. Con el hecho de que ellos puedan, a mí me gustan que no sean inocentes, que tengan una formación crítica, tanto de su comunicación como de la comunicación ajena.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante Y en general hay un cuadernillo donde hay teoría, armada lo más dinámica posible, pero es teoría, se conversa, se explica, se agranda con ejemplos y practican y practican y se corrigen mutuamente.

Entrevistadora: Antes de hacer el…

Enseñante Claro.

Entrevistadora: Y eso que decís con modelos de ejemplos, ellos, vos les llevás algún modelo de exposición oral ¿o cómo sería eso?

Enseñante No. Hay unas, no sé si lo tengo acá, después te lo busco. Hay unas cosas que saqué de un diario sobre, te enseña qué cosas son importantes para hablar en público. Entonces eso lo trabajamos y lo transformamos en esos diez puntos que yo después voy evaluando.

Entrevistadora: O sea que los evaluás con esa ficha.

Enseñante Con esa ficha, que ellos mismos construyen.

Entrevistadora: Ah, la hacen conjuntamente.

Enseñante Claro, o sea, parten de ahí y después

Entrevistadora: Y algún punto que recuerdes, por ejemplo, de la ficha, con que vos los evaluás.

Enseñante El manejo de la voz, la pertinencia temática, la organización, la claridad organizativa, el hecho de prestar atención a los oyentes que los estén mirando, ¿qué más?

Entrevistadora: O sea que ellos conocen las pautas antes.

3. Entrevistadora: ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Sí

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante No, lo que voy juntando a lo largo del tiempo.

Entrevistadora: De diversas fuentes.

Enseñante De diversas fuentes. Por eso en general termino con cuadernillos. Porque entonces algunas cosas son de libros, otras son ideas de uno, otras son cosas que salen de internet, otras son pruebas que uno ha hecho a lo largo del año.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, absolutamente. Aportan conciencia, cuando están trabajados así aportan conciencia, que es muy importante. Porque hoy en día viste que se dice que los contenidos los chicos, en última instancia, los pueden buscar. Si no saben un tiempo verbal, van y se fijan. Pero la conciencia se construye.

Entrevistadora: Gracias, Valeria.

Enseñante No, por favor.

Entrevista Nº 4

Enseñante R. L.

Institución educativa B

Ciclo básico 2° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante Yo lo pienso a partir de dos ejes, más que contenidos, que es el eje de escritura y lectura. A partir de ahí organizo todo el programa de estudios. Después tengo los contenidos básicos que, sobre todo en segundo que yo hace muchos años que estoy, me manejo mucho con los NAP, que es,

no sé, texto expositivo, todo lo que es la lingüística textual, verbos en la narración y después en el sentido, pará que estoy pensando, cuentos de policiales y de ciencia ficción. Pero el eje siempre es la lectura y la escritura.

Entrevistadora: ¿En todos los años?

Enseñante En todos los años que armo. Quinto ya es distinto porque es literatura puro. Yo acá solamente doy en segundo, pero en otro tengo tercero y ahí también es lo mismo. La diferencia es, a lo mejor, texto argumentativo, se complejiza un poco. Con respecto a lo gramatical, trabajo no separada la gramática de la lectura, sino trato de trabajar la lengua en uso. Entonces, bueno, son los verbos en la narración, bueno, vamos a analizar los verbos, no agarro y doy el paradigma verbal. Primero porque se aburren ellos, me aburro yo, no me sirve, ya lo he probado y no me sirve. Lo que hago es trabajarlo desde las lecturas que abordamos, por qué se usa, no sé, un perfecto, por qué se usa el pretérito perfecto simple.

Entrevistadora: En estos casos.

Enseñante En esos casos y analizarlo desde ese punto de vista y después una práctica, por supuesto.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante ¿Del área? Un montón. Yo hoy lo que veo mucha mucha falla es en el tema de producción escrita, muchísimo. No hay producción escrita de nada, entonces trato de trabajar mucho eso. Falta, digamos, no pueden producir. No pueden escribir desde algo cortito hasta un texto expositivo. Me pasó el otro día que, bueno, puse tres temas y que ellos tenían que buscar información y armar un texto expositivo y fue un resumen de lo que habían leído. Fue un resumen. Dije, bueno, pero no es una introducción. ¿Cómo una introducción? Eso es lo que más está costando, muchísimo.

Entrevistadora: ¿En todos los años? ¿En general?

Enseñante En todos los años. Sí, sí, sí, es algo general.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante A veces sí y a veces no. Pero al margen de todo, cuando uno se pone a analizar el marco provincial, tiene un eje. Uno porque no se pone, no tiene tiempo y a veces trabaja con cosas que le ha funcionado años anteriores, que después a lo mejor con un grupo funciona y con otro no, tienen un eje bastante coherente.

Entrevistadora: ¿Hablás de Santa Fe?

Enseñante De Santa Fe. Digamos, cuando uno ve primero, segundo, tercero hay un eje de que si uno lo aplicaría no irían tan mal las cosas, yo creo eso. Hay veces que sí, no me voy a poner a dar texto argumentativo en segundo año, porque primero que es un tema de tercero y segundo que ellos no…

Entrevistadora: ¿Eso está en la provincia?

Enseñante A veces está, sí, digamos, aparecen como empezar a darlo y para mí ellos todavía no están maduros para trabajar la argumentación. Recién en tercero podés hacer ese salto.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante ¿Será el que veo siempre? No me doy cuenta, vos sabés que no me doy cuenta.

Entrevistadora: Eso en el marco de la nueva ley de educación.

Enseñante Claro, lo que pasa es que yo volví, no estuve en el país por mucho tiempo, yo volví en el 2012. Entonces yo agarré el nuevo, digamos.

Entrevistadora: ¿Y los NIC? Porque eso es del año pasado.

Enseñante Los NIC los estamos trabajando acá. Hicimos la experiencia el año pasado y funcionó re bien, digamos, porque se trabajó, yo trabajé sobre todo con segundo un eje temático y nos pusimos de acuerdo entre todas las profes, que era un prejuicio, por ejemplo, no sé cuál era la temática, no me puedo acordar muy bien, y funcionó super bien con los NIC, digamos. ¿Qué pasa? Lo hicimos durante 15 días las 5 o 6 materias, lengua con historia, con formación. Nos pusimos de acuerdo y durante 15 días trabajamos la temática, una temática o una problemática, que es lo que se trabaja, institucional durante esos 15 días todas las materias. Y el resultado fue divino. Me parece que había sido la idea de la construcción del otro. Yo había trabajado la construcción de la mujer en las canciones que escuchan, el profesor había trabajado, le está dando, yo doy poesía, primer trimestre, entonces trabajé la construcción de la mujer en las canciones. El profe de historia estaba trabajando la conquista de América entonces trabajó la figura del otro en la conquista de América. Y así un eje y adaptarlo al contenido que uno está trabajando. Creo que este año es alimentación que nos toca y por eso estoy dando texto expositivo, para trabajar la alimentación darle texto expositivo. Por lo menos el año pasado funcionó.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante La oralidad, ¿cómo los concibo?

Entrevistadora: Son dos textos. ¿Vos pensás que constituyen un objeto común, un fenómeno de la lengua común? ¿Los diferenciás? ¿Cómo los pensas en tus clases, al texto oral y al texto escrito? Te reformulo un poco porque es como conceptual la pregunta. No es que tenés que definir.

Enseñante Es re difícil porque en lengua van, en todas, pero específicamente en el espacio curricular de lengua van casi de la mano trabajar, el lenguaje se trabaja dentro de todos los planos, desde la oralidad y desde la escritura. Nada, en las clases yo no soy de tomar muchas lecciones orales, eso es verdad, tal vez tendría que aplicarlo más, como te dije antes, me enfoco más en la escritura. Pero, nada, trato de darles la palabra a todos, que se puedan escuchar. Desde ese lado, desde el respeto y la escucha. Voy a hablar sobre todo de un segundo, que yo hace mucho que trabajo con ellos, porque los otros dos, el otro segundo y el otro quinto, es un reemplazo que yo agarré este año entonces es distinta la dinámica. Nosotros tenemos, yo leo en clase, las lecturas se hacen en clase, de la novela. Entonces yo arranco la clase diciendo "hay que habitar el silencio, porque hay que escucharnos. Somos 33 personas, si nosotros hablamos todos juntos es imposible". Y me lleva tres meses, todo el primer trimestre, pero lo entienden y cuando vos encontrás esa forma de dinámica está la oralidad para poder escucharnos, para poder respetar la palabra del otro y eso. Hay veces que se me desmadra, por supuesto, tienen 15 años. Y, nada, la escritura la trabajo desde tratar de, la idea de una escritura creativa, que no les sale mucho, es muy complicado, pero bueno, trabajar la escritura desde ese lado. Bueno, al margen de esto del texto expositivo que son prácticas de escritura como para ver si ellos pueden armar un texto con una introducción, un desarrollo y una conclusión, saber lo que es una definición, saber lo que es una reformulación. Que después termina, te digo, fue un resumen, que bueno, me sirve para pensarlo y verlo cómo resumen. Lo miré desde ese lugar.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales?

Enseñante Género.

Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Y qué géneros en todo caso?

Enseñante ¿Estamos hablando desde la lingüística textual esto o género cuento, hablo de literatura?

Entrevistadora: Si querés uso la terminología bajtiniana, si enseñás géneros discursivos o tipologías textuales.

Enseñante No, trabajo desde los géneros discursivos, trabajo desde la literatura, los artículos periodísticos, desde// La tipología siempre me genera mucho conflicto.

Entrevistadora: ¿Vos decís narrativo, expositivo?

Enseñante Sí, porque para mí son híbridos, no puedo decir que hay una, pero en ese sentido, no creo que haya un texto puramente expositivo, puramente narrativo, entonces lo trabajo desde, no sé si es Bajtín, desde los géneros.

Entrevistadora: Vos enseñás géneros, no les enseñás tipos, eso estás diciendo.

Enseñante No, trabajo poesía, género lírico, género narrativo, la novela, el género, no sé si es expositivo, trabajo el artículo de divulgación científica, en vez de texto expositivo.

Entrevistadora: Ahí estarías combinando las dos cosas.

Enseñante Claro, ponele. Es una mezcla, tampoco lo pienso tanto, es como que ahora lo estoy pensando, en este momento.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante No, nada. Es la falla que tengo, o sea, nada.

Entrevistadora: O sea que géneros orales en tus clases no trabajás.

Enseñante No, más que la conversación y la, eso es lo que evalúo, pero sí, es una deuda que tengo con la clase, pero me pasa en todos. No es con este curso. Estoy tan enfocada en la lectura y la escritura que uno deja de lado la oralidad.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante No, la conversación viene a partir de esta cuestión de, te repito, del respeto y de poder escucharse porque no se escuchan.

Entrevistadora: Ese es tu objetivo.

Enseñante Ese es el objetivo, poder escuchar, poder que cuando alguien dice algo no agredirse, esas cosas no, pero porque, te digo, son muchos y la idea, si no no nos escuchamos nunca.

Entrevistadora: Y en torno a eso, que sería, por lo que me decís, que se trabaja de oralidad, ¿tenés algún modo de enseñarlo o es solamente marcar esto?

Enseñante Marcar, nada más. Desastroso la oralidad.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

-

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante No pongo nota.

Entrevistadora: No ponés notas vinculadas con el lenguaje oral.

Enseñante Tiene que ver con una cuestión actitudinal, pero no tiene que ver con una cuestión del lenguaje oral. O sea, no pienso desde el lenguaje oral, lo pienso desde lo actitudinal.

Entrevistadora: Desde lo actitudinal.

Enseñante Exactamente.

Entrevistadora: Y, por ejemplo, ¿vos cómo trabajás? ¿Con manuales?

Enseñante No, armo todo.

Entrevistadora: Armás cuadernillos.

Enseñante No, tampoco.

Entrevistadora: ¿Cómo sería el material?

Enseñante Trabajo mucho escritura en el pizarrón.

Entrevistadora: O sea, vos les proveés toda la parte teórica.

Enseñante Toda la parte teórica la proveo yo y después a lo mejor dejo los textos para que ellos saquen fotocopia.

Entrevistadora: Textos te referís a//

Enseñante A cuentos, o sea, literatura, los artículos de divulgación científica, poesía, o sea, les dejo el material de lectura, básicamente.

Entrevistadora: Ah bien, o sea la parte de lectura y vos la teoría se las das. No tienen cuadernillo.

Enseñante No tienen cuadernillo, no tienen nada. Ellos copian todo. Uso el mucho el pizarrón, me gusta mucho usar el pizarrón y armamos todo el pizarrón o dicto las cuestiones de teoría.

Entrevistadora: O sea que vos no has visto, por ejemplo, materiales de referencia que aludan o que planteen esto de la oralidad. No has indagado en eso.

Enseñante No, no he indagado nada.

Entrevistadora: Ni has visto ni te has tocado en un manual.

Enseñante No, no, nada.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, totalmente. Nada, yo creo que la oralidad es una cuestión de poder desenvolverse a nivel social, digamos. Uno, aparte uno se desenvuelve oralmente.

Entrevistadora: Sí, sí, vivimos hablando.

Enseñante Esta cuestión de la comunicación tan importante. Ahora que me dijiste debate, me acordé que un año había hecho debate en tercer año.

Entrevistadora: Porque está prescripto para ese año. Porque estos son contenidos prescriptos.

Enseñante En tercer año.

Entrevistadora: Claro, es la argumentación.

Enseñante Es argumentación, debate el año pasado y ahora estoy armando en el otro. Ahí, ves, ahí me acordé, porque estaba enfocando en segundo. Ahí sí doy todas las pautas, trabajo el debate.

Entrevistadora: ¿Cómo lo enseñás?

Enseñante El debate lo enseño, ahí sí aplico la teoría, qué significa debatir y, si llego, como si fuera una copia de las reglas de lo que significa, lo que hay en el debate. Cómo plantarnos, cómo pararnos, cuáles son los gestos.

Entrevistadora: Lo no verbal.

Enseñante Lo no verbal y después todo la cuestión de los tiempos, el moderador, la contraargumentación. O sea, ahí trabajo.

Entrevistadora: La teoría sobre el género.

Enseñante La teoría sobre el género debate.

Entrevistadora: ¿Y vos les llevás modelos de debate? Esa sería la parte teórica, pero ¿después debaten o hay una práctica?

Enseñante Después ellos debaten. Ellos tienen un tiempo para armar sus discursos, digamos, me lo muestran, yo veo si, bueno, acá tendría que utilizar más o este argumento es muy débil, esas cosas. Preparar la postura, arrancar con una postura, pero saben más o menos cómo manejar el debate, en el sentido de que ellos ven a lo mejor algo por televisión.

Entrevistadora: Pero vos no les llevás modelos, no les hacés ver.

Enseñante No, no les hago ver modelos.

Entrevistadora: De debates reales.

Enseñante Exactamente.

Entrevistadora: ¿Y después los hacen?

Enseñante Y después los hacen y funciona fantástico, una maravilla.

Entrevistadora: ¿A eso sí le ponés calificación?

Enseñante Sí.

Entrevistadora: ¿Tiene nota? ¿Va en la nota de la materia?

Enseñante Va en la nota de la materia. Generalmente en los debates armo grupos. Entonces la nota está dividida en individual y grupal. Y después está el respeto, la interrupción, o sea, todo eso juega en contra, si ellos interrumpen en el medio. Digamos, pensando en el debate que cada uno tiene sus tiempos, si ellos en el medio hay una interrupción del otro eso descuenta puntaje. Eso ya lo saben porque yo pongo los criterios de evaluación.

Entrevistadora: O sea, ¿qué evaluás? La toma de la palabra

Enseñante La toma de la palabra, esta cuestión de interrumpirse y, digamos, después el contenido mismo de la argumentación. Digamos, si está vacío de argumentos, de contenidos, no.

Entrevistadora: Y para esas clases, ¿vos te acordás de algún material, algún autor, alguna línea teórica que te haya orientado?

Enseñante Nada, busqué, perdón, soy un fracaso.

Entrevistadora: No, no, que eso es lo real. Por eso te preguntaba si en los manuales, que por ahí hay algunos de estos, según el manual, están los géneros descriptos. Pero por ahí si te acordás de la facultad o algo que a vos tengas algún referente.

Enseñante No, no, no. Yo te digo, con respecto a debate me lo pasó una amiga las reglas, como decir "mirá, fijate que están clarísimas, dáselas a los chicos" y//

Entrevistadora: De algún lado lo sacó.

Enseñante Ella de algún lado lo sacó, pero yo agarré lo que ella me dio.

Entrevistadora: Ah, no sabés, no hiciste una búsqueda.

Enseñante No, no hice una búsqueda. Porque ella me dijo "planteale esto como forma de teoría así" y nada, funciona muy bien, porque a ellos les gusta un montón, más en tercer año, te digo.

Entrevistadora: Sí, claro. ¿Y los grupos de cuánto? ¿Te acordás?

Enseñante 3 o 4.

Entrevistadora: Claro, si no, imposible.

Enseñante Y te das cuenta al toque quién se preparó y quién no. Y acá me tocó, nosotros hace dos años acá con un tercero hicimos un debate sobre el aborto, antes de ahora de este momento. Y había estado buenísimo porque ellos habían discutido en sus familias, había entrado el debate en la familia.

Entrevistadora: Ah, habían llevado la escuela a la casa.

Enseñante Así que había funcionado bien. Pero la verdad que no había pensado todo lo que me estás planteando ahora todo lo de la oralidad, que realmente uno siempre lo deja super de lado el contenido.

Entrevistadora: Entonces vuelvo a la última. ¿Por qué a vos te parece que enseñar ya sea el debate, la exposición oral, que es lo que vos llamaste antes la lección oral, o la entrevista o lo que fuere, sí, un desenvolvimiento de la oralidad en distintos géneros que circulan socialmente, te parece que o no o en qué grado hacen al objetivo macro de la enseñanza de la lengua, como está pensada ahora a nivel nacional, el desarrollo de las habilidades comunicativas?

Enseñante Claro, yo creo que tiene que ver con eso. Con que la lengua está dividida en tres ejes: oralidad, lectura y escritura.

Entrevistadora: Es un eje.

Enseñante Claro. Y son los tres importantes por igual. El problema es que verdad que uno lo deja de lado. La importancia es para esto, es para poder que ellos adquieran ciertas competencias comunicativas que les van a servir. Cualquier cosa. Para enfrentarse a ir a buscar un papel, por ese lado lo pienso. Pero, nada, me hiciste repensar todo que no trabajo oralidad en el aula.

Entrevista Nº 5

Enseñante C. B.

Institución educativa B

Ciclo orientado 3°

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante Mirá, yo en lo que hago eje y siempre vuelvo a revalorizar es en el enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo no solo en el plano escrito sino también en el plano oral. Y analizamos y vemos, este, un montón de acontecimientos que van sucediendo. De hecho yo en primer año he incluido ya hace varios años atrás el tema de redes sociales, por ejemplo. Cómo va cambiando el lenguaje de ellos a partir de eso. En tercer año ya hago mucho hincapié en todo lo que es la parte de la historia de la lengua, la evolución y hago especial hincapié en la actualidad. Ellos tienen que hacer un trabajo sobre el español en la actualidad y qué cambios fue sufriendo a partir también de la incorporación de toda la tecnología y todo eso. Entonces, para mí el enfoque comunicativo es fundamental porque es lo que ellos usan todo el tiempo. Entonces muchas veces para poder comunicarse o para poder establecer un vínculo con el otro desde un lugar un poco más, este, con más herramientas es necesario saber eso.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Mirá, la problemática es que, por ejemplo, les cuesta mucho leer y vincularse con textos con una complejidad diferente. Justamente por estar navegando siempre en el mismo nivel del lenguaje vincularse con algún texto literario o un texto periodístico se les complica. Hay que trabajar mucho eso. Son textos que hay que trabajarlos en clase. Las novelas que uno les da también hay que volver a trabajarlas más en algunas cuestiones. Falta esa comprensión. Ir un poco más a la interpretación profunda. La lectura les cuesta mucho y la escritura he notado muchos chicos con mucha necesidad de escribir, que tienen diario. Estos últimos años, estos últimos años muchos chicos escriben, me han traído cosas.

Entrevistadora: Por otro lado, digamos.

Enseñante Claro, que han escrito, así que. Y la dificultad fundamental, creo que es con todos, es que ellos tienen su tiempo de atención muy breve. Entonces hay que munirse de muchas cosas porque enseguida se aburren, enseguida se termina. El tiempo de atención es muy breve, muy breve. Entonces es como que tenés que andar con un, tenés que ser como un mago, comenzar a sacar, qué se yo, las novelas son un poco más cortas. Trabajo novelas, textos que les traigo, cosas que saco de internet y voy trabajando con las mismas cosas en los diferentes días, porque//

Entrevistadora: Claro, variás//

Enseñante Y ni siquiera, este, me organizo. Yo lo tengo todo también en el celular. Yo me manejo con Classroom que es una aplicación donde les mando todo el material también. Entonces cuando llego al aula trato de percibir cómo ellos están, dependiendo de cómo ellos están entonces utilizo uno, el otro, voy, pero bueno.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante No los miré mucho, no sé. Los debemos haber trabajado acá, viste. A ver, nosotros acá tenemos un compromiso de trabajo con los chicos que tiene que ver más con la realidad de ellos. Lo que nos puedan dar de bajada de línea, este, en realidad después en el aula tiene otra connotación, porque si yo me encuentro con otra realidad en el aula, con el grupo humano que tengo y yo, la verdad, que no hago caso a ningún marco teórico. Este, me guío por esa circunstancia particular que tengo ahí y trato de trabajar eso con los chicos. Por supuesto, acá se maneja mucho la cuestión. Nosotros trabajamos mucho la reflexión, la reflexión crítica, el poder ampliar las fronteras, la no elaboración de juicios al otro, este, la inclusión y la aceptación del otro. Entonces, teniendo en cuenta, esos para mí son los ejes más importantes, los valores.

Entrevistadora: Los valores.

Enseñante Los valores que afloran y que ellos ven y que se ven rápidamente. Entonces, después de ahí, ya voy viendo cómo bajan el marco acá.

Entrevistadora: Por ejemplo, los NAP, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, ¿vos valoraste algún cambio? Porque la ley, la última ley así de reforma educativa fue la de los noventa, que fue el enfoque comunicativo. En los NAP, que salen después de la ley de educación nacional del 2006 que fue obligatoria, a partir de ahí la escuela secundaria es obligatoria. No sé si has tenido contacto con los NAP.

Enseñante Sí, sí, sí. Me mandaron, los estuvimos mirando, pero todos giran en lo mismo. O sea, yo vuelvo a leer eso//

Entrevistadora: Claro, no viste un cambio.

Enseñante No. Es todo lo mismo. O sea, con otras palabras, otro nombre, estamos siempre dando vuelta. Lo que sí me ha parecido interesante son los NIC.

Entrevistadora: Eso es Santa Fe. Los NAP son nacionales.

Enseñante Exacto. Claro, los NIC, bueno, por ejemplo

Entrevistadora: Que son recientes, son del 2017.

Enseñante Yo trabajo mucho los NIC. Yo estoy muy comprometida con eso, porque nosotros tenemos mucho para trabajar cosas en cada año y, por ejemplo, mi selección es la novela o el libro que ellos tienen que leer y estos textos que te digo, por ejemplo, en tercer año, que trabaja toda la argumentación, la selección de texto está elegida en función al NIC que se va a trabajar, que en tercer año es el NIC de alimentación, por ejemplo. Entonces eso sí me interesa porque es importante que ellos vean que hay una coherencia. No que hablamos un poco de todo y nada de nada. Entonces que hay una continuidad sobre el tema, otro lo retoma, y también lo puedo ver con en otras cosas, porque eso hace que el tema, de alguna manera, se termine aprehendiendo, con *h*. ¿Entendés? Porque si no vos lo das en muy poco tiempo y no termina de hacer mella.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito?

Enseñante ¿En qué sentido?

Entrevistadora: Si los concebís de manera distinta, parecida.

Enseñante Y son distintos. El formato es distinto, el formato es distinto, la parte escrita te lleva a que vos puedas desarrollar un montón de estrategias y ellos ahora tienen muy incorporada también toda la cuestión tecnológica y todo eso entonces también trabajan el texto. De hecho conmigo los trabajos que presentan tienen que estar hechos en Word, una serie de cosas que ellos tienen que tener en claro. Todo ese formato, los distintos formatos textuales y todo eso. Y en la parte oral yo hago mucho hincapié en la organización del discurso. Por eso ellos en el último trimestre hacen un trabajo de, presentan por escrito, por ejemplo con tercer año, que trabajan la historia del español, yo asigno a cada grupo una etapa del español y lo tienen que presentar en un formato escrito, en un trabajo de investigación, que tienen que respetar todas las cosas que yo les digo: los títulos, subtítulos, epígrafe, foto. Tienen que trabajar todo lo que tiene que ver con ese tipo de texto y después lo tienen que exponer oralmente. Entonces yo ahí les digo "fíjense cómo cambiaron lo que está escrito a lo que ustedes dicen". Porque ellos me preguntan "¿y cómo lo decimos?". Inclusive yo les hago preparar Powerpoint, para que ellos puedan tener una guía. Les digo: "fíjense qué diferente a lo que ustedes escribieron a lo que ustedes la forma de expresión, la oralidad requiere otro ritmo,

otro tipo de presentación que la que hicimos por escrito". Entonces ahí pueden ver esta diferencia y bueno, así sucede con todos.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales?

Enseñante No, tipos textuales.

Entrevistadora: ¿Y por qué enseñás los tipos?

Enseñante Porque lo tenemos organizado así con el departamento.

Entrevistadora: Ajá, ¿por ejemplo?

Enseñante Tenemos textos explicativos, tenemos los textos explicativos, tenemos textos argumentativos. Nos basamos en eso y después ahí vamos buscando el género.

Entrevistadora: En base al tipo.

Enseñante En todo lo que es argumentación tenemos, qué se yo, crónica, trabajamos ensayos, monografías, artículos de opinión.

Entrevistadora: O sea que en base al tipo van definiendo los géneros.

Enseñante Los géneros, exactamente.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante Y nosotros, mirá, nosotros en torno a eso hacemos hincapié en todo lo que es la parte de comprensión e interpretación. Y bueno, ahí uno después te das cuenta que ellos van relacionando la tipología textual con el tema, con la comprensión de eso, pero es un trabajo que es, que cuesta porque eso requiere de una tarea de abstracción tan grande que ellos todavía no están emparentados con el pensamiento abstracto. Cada vez están más demorados con el pensamiento abstracto, es más concreto. Por eso, por ejemplo, te digo, en un trabajo que yo les pido esto, les hago que trabajen Powerpoint, que presenten un video, que hagan esto, porque están más vinculados con todo lo que es lo audiovisual. En cambio, armar como una abstracción y bueno vamos a tratar de comprender esto, trabajamos, qué se yo, algunas categorías de palabras para poder armar alguna idea, pero cuesta.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases? Vos dijiste antes que organizabas con la tipología pero después llevabas a los géneros. Dijiste la exposición oral sería uno.

Enseñante La exposición oral y, este, en cuarto año ellos hacen, estudiamos teatro y hacen dramatización también. Este, bueno, mucha lectura en voz alta, leo mucho yo, después ellos van leyendo. Entonces por eso ahora doy más importancia al género dramático, porque me permite que puedan leer varios a la vez, no leen mucho y se van alternando. Eso está bueno porque no quieren

leer tanto. Entonces me parece interesante poner eso. Y después, bueno, también estos puntos, en los textos argumentativos tenemos toda la parte de reflexión, hacemos debate también en tercer año. Ahí es la parte de la…

Entrevistadora: Aparece la oralidad.

Enseñante La oralidad.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Y porque tienen que desarrollar su capacidad oral, su capacidad de poder expresar, de poder sintetizar, como yo les digo: "hay un momento en donde ustedes se dan cuenta que tienen que sintetizar una idea, hay otro momento en donde ustedes se dan cuenta que tienen que convencer, que tienen que persuadir. En otros momentos en donde ustedes se dan cuenta que tienen que expresarse de otra manera porque están queriendo, qué se yo, expresar algo más bonito, más lindo, en un momento de romance con alguien." Entonces, este, si vos no usás diferentes cosas, no sabés después cómo aplicarla en el momento concreto porque, en realidad, la realidad de ellos es la oralidad y la parte escrita es en redes sociales y ahí se están comunicando. Por eso es tan importante una cosa y la otra. En este momento las dos son muy importantes porque la oralidad, por un lado, toda la cuestión escrita está toda puesta, estamos hablando de esta población escolar, está puesta toda tanto en redes sociales que hay cosas que tienen que ver con la oralidad que ya no la dicen, ya no la practican. Entonces es necesario ir, practicar esa oralidad desde otro lugar para que pueda entonces, bueno, con los textos, son todos textos que están basados en temas que uno supone que les van a interesar, para que después se pueda hablar, hablar, hablar, decir. Todo tiene ese disparador porque "ah bueno, vamos, qué se yo, a leer El Quijote". Vamos a leer El Quijote, pero yo tengo que ver cómo lo relaciono con un montón de otros textos que sean actuales y que estén acá y que generen y todo eso. Hay todo un trabajo de mucho estimulo que tenés que hacer atrás para que salga la oralidad y si no ellos no hablan de algo que no les importa.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante A ver, ¿vos te referís a la metodología que yo utilizo?

Entrevistadora: Claro.

Enseñante Yo utilizo el libro

Entrevistadora: ¿Manual escolar decís vos?

Enseñante No. Tienen un libro de lectura, un libro de tipo literario. Ellos tienen un libro por cada trimestre hay un libro, si es muy cortito, dos. Eso es de lectura obligatoria, eso se trabaja en todo ese

trimestre. Tienen una comprobación de lectura de eso. Además, yo después trabajo con fotocopias que les traigo. También acá tenemos muchos libros tipo manuales, como los que vos decís, que tenemos uno por cada uno de los chicos. Entonces trabajo con eso también. Entonces ven el libro con los colores, no fotocopia, con un montón de formatos de textos que aparecen ahí. Trabajamos el diario también por ejemplo. Trabajamos acá tenemos el diario que nos llega. Y yo también los traigo a trabajar acá, tenemos el cañón grande, entonces les muestro todos los diarios digitales, todo el formato de diarios digitales también.

Entrevistadora: Y en el caso de los manuales o este material de la fotocopia, ¿vos les llevás, por ejemplo, teoría sobre la exposición o el debate o cómo lo trabajarías a eso?

Enseñante Les doy una parte teórica, por ejemplo de texto argumentativo les doy toda la parte teórica o, qué se yo, coherencia-cohesión, le doy toda la parte teórica y después me manejo con Classroom con ellos. Por Classroom les mando esta información y por Classroom les mando ejercitación, que eso después en clase lo corregimos y lo vamos viendo y hay una instancia que es la instancia en la que leemos juntos oralmente la teoría.

Entrevistadora: Bien, lo trabajan en clase.

Enseñante Sí, sí, sí. Porque lo leen en casa y es quechua. Pero yo necesito que después ellos lo tengan.

Entrevistadora: Y vos vas certificando.

Enseñante Claro.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Mirá, cuando yo hago la nota de ellos, ellos tienen las notas escritas de sus trabajos, ellos tienen trabajos que son comprobaciones de lectura, tienen las pruebas, dependiendo cómo vienen, por ahí si puedo tomar dos pruebas, tomo dos, si no tienen una trimestral y después lo que yo evalúo es el trabajo en clase. El trabajo en clase es el trabajo de la oralidad. Y también los valores de ellos, cómo se desenvuelven ellos. Si son solidarios, si son cooperadores con sus compañeros, si después cuando hacen el esfuerzo para cumplir, el cumplimiento, la responsabilidad.

Entrevistadora: Como una nota de concepto.

Enseñante Es una nota de concepto y ahí está incluida la cuestión de la oralidad porque hay chicos que este año, por ejemplo, tengo chicos con mucha capacidad oral que participan todo el tiempo. Y a mí un tema que vengo para dar, ponele, ochenta minutos y a lo mejor me lleva dos clases. Pero yo los dejo que ellos hablen, quiero que hablen, que hablen, que hablen. No me manejo digo “ah bueno, yo tenía pensado dar esto y nada más” no. Los dejo, porque se escuchan, aprenden mucho

sobre la escucha del otro, los turnos de palabra. Nos estamos manejando ahora con tertulias también para poder organizar el discurso. Porque por ahí no tienen nada para decir y cuando tienen algo que decir quieren hablar todos juntos y se desordena entonces no podemos llegar a un orden.

Entrevistadora: Y cuando, por ejemplo, hacen esa exposición oral sobre la historia de la lengua, ¿tiene una nota la parte de exposición oral?

Enseñante Sí.

Entrevistadora: Lleva una calificación.

Enseñante Tiene una nota la parte escrita, que es la parte en equipo.

Entrevistadora: ¿Y lo otro es individual?

Enseñante Y la otra que hacen oral es individual.

Entrevistadora: Y vos ahí cuando los evaluás en la parte oral, ¿qué criterios observás, tenés para ponerle la nota?

Enseñante Y tengo el criterio de la pre, lo evalúa como, vemos un poco de oratoria ahí también. Entonces lo evalúo como si fuese una clase de oratoria: cómo manejan su cuerpo, cómo manejan el tono de voz, cómo se dirigen a sus compañeros. Hay chicos que no quieren decirlo de corrido y lo leen. "Yo no lo voy a decir, lo voy a leer". "Bueno, está bien, la nota no va a ser la misma". Entonces ellos después se dan cuenta. El que lo lee, lo lee con una velocidad que los que estamos acá sentados, le digo a los compañeros: "¿vos entendiste algo de lo que dijo?". Entonces, digo, la oralidad también permite eso, decirlo de otra manera el otro lo puede comprender. Entonces por eso es una nota individual. Acá, les digo, "esto es como que ustedes hagan de cuenta que van a hacer una representación de teatro. Y ustedes están como el programa, este, de *American Idol*, que tienen que hacer su performance. Yo me siento acá y los miro.

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante No. Lo voy armando yo. No me manejo con un marco teórico ni nada de eso. ¿Sabés qué es lo que pasa? Que acá lo que importa es la práctica, la práctica diaria y la intención que uno ponga en eso también, porque yo puedo venirte con todo un marco teórico, con una planificación con un montón de libros, de cosas y te digo, sí la intención es que los chicos sean cultos, sepan, qué se yo, y después en el aula no puedo ir ni para atrás ni para adelante. No voy a poder dar clase porque ese marco, esa estructura donde yo me meto en esta escuela no funciona, no funciona.

Entrevistadora: Pero, por ejemplo, cuando me contabas recién que les mandabas por Classroom, por ejemplo, teoría sobre la argumentación o sobre oratoria. Eso, ¿recordás cómo hacés vos?

Enseñante Algunas cosas las voy googleando y voy haciendo

Entrevistadora: Vos les diseñás el material.

Enseñante Yo diseño el material, yo diseño el material. Yo lo armo y voy viendo algunos autores. El fragmento que creo que se pueda llegar a dar porque no me interesa ponerles un trabajo que diga "ay, qué bueno mi profesora, mirá este trabajo" porque no lo van a ver. Pero yo voy armando y me fijo. Hay muchos trabajos, yo también estoy mucho con internet, entonces, qué se yo, me fijo, ponele Kerbrat-Orecchioni, Van Dijk. No les puedo poner un texto de Van Dijk a los chicos porque estamos en otro plano. Entonces veo qué adaptaciones se ha hecho de eso, lo que esté mejor explicado, con el lenguaje más simple, más breve, que tenga una mejor dialéctica, esos son los que yo selecciono. Armo, voy armando todo un Word aparte, después yo lo rediseño, lo acomodo, veo si hay que incluir alguna otra cosa, la incluyo yo. Pero lo voy armando yo así, de esa manera.

Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, todo eso sirve.

Entrevistadora: Claro, si la enseñanza de estos contenidos que están considerados como contenidos a enseñar aportan al objetivo final.

Enseñante Sí, ahí lo tenés. Recién, debatiendo. No sabés cómo debatieron, toda la escuela. Toda la escuela con unos argumentos, ordenado, es el segundo debate que se hace. Es tremenda la capacidad oral que los chicos están desarrollando porque uno habla de lo que sabe. Hay mucha gente que habla de lo que no sabe, pero eso es más, ¿cómo te puedo decir?, es más territorio del adulto, no de ellos. Ellos si no saben, no hablan porque les da vergüenza. Entonces cuánto más ellos tengan, más se escucha hablar como por saturación, después terminan haciendo eso. De hecho, en estos últimos años, que las clases cambiaron mucho, que ya no son las típicas clases expositivas, donde se hace todo este tipo de actividades en donde hay mucha participación de ellos, donde ellos están re activos. Yo les digo: "yo tengo que venir y no tengo que volver cansada a mi casa. Yo tengo que sentarme acá, preguntar, activar, moderar y acá los que tienen que venir a hacer son ustedes no yo". Entonces es como que yo también les digo: "ustedes tienen que hacer, ustedes son los que hacen, ustedes son los que hablar, a ustedes les tiene que doler la garganta, a ustedes les tiene que doler la mano de escribir, a ustedes les tiene que doler la vista. No a mí". Yo tengo que venir a guiar estos procesos y a ver dónde estimulo más, dónde estimulo menos y todo eso. Y en función de eso en estos últimos años los chicos, el centro de estudiantes como se maneja.

Entrevistadora: Participa, claro.

Enseñante Pero vos ves los argumentos. Los tenés que escuchar hablar. Nosotros tenemos chicos que han salido en los diarios, hablando con los periodistas y todo eso. Eso creo que tiene que ver con toda la práctica que uno les ha dado, mis compañeras hacen lo mismo.

Entrevistadora: Es general de la escuela.

Enseñante Es general de la escuela.

Entrevistadora: Gracias, Claudia.

Enseñante No, de nada.

Entrevista Nº 6

Enseñante L. I.

Institución educativa C

Ciclo básico 1° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante Bien. Particularmente yo priorizo la lectoescritura fundamentalmente, porque desde que empecé con la docencia, casualmente me tocó siempre reemplazar quinto año, quinto año. Lo cual hizo que, con el tiempo, cuando me tocara reemplazar primer año, me sintiera cierta incomodidad, ¿no? Y me he dado cuenta que los chicos que están en quinto año, pronto a recibirse, no tienen ni idea de cómo expresarse en forma escrita. Y cuando uno trae un texto un poquitito más elevado de un manual Santillana, digamos, ¿no? No lo comprenden, para nada. Entonces hoy en día lo que nos planteamos yo y los Departamentos de Lengua donde trabajo es alfabeticemos, alfabeticemos y después veamos hasta dónde podemos ir//

Entrevistadora: Con los otros contenidos.

Enseñante Con los otros contenidos, sí, sí.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante No. Básicamente a nadie le interesa lo que yo vengo a decirles. Es así digamos.

Entrevistadora: O sea, ¿excede la materia, es una cuestión de la educación secundaria o del objeto?

Enseñante Yo creo que en general excede la materia, pero viste que tenés algún grupito muy pequeñito de alumnos a lo mejor que se predispone un poquito más a la lectura o algún otro tipo de materia. Pero en general a nadie le interesa lo que yo vengo a decir. De hecho, todo el tiempo cambio contenidos, cambio lecturas, trato de estar//

Entrevistadora: Ese para vos es el problema más

Enseñante Hay un desinterés total. De hecho yo, tengo, como charlamos recién, tengo una formación muy enciclopedista. Entonces tuve que bajar un poco mis pretensiones e ir un poco más a la literatura de tipo juvenil, esa que manejan los mercados editoriales y ni tampoco. Ni con eso uno

puede generar un poco de interés. Uno siempre lo que encuentra es un grupito muy selecto de dos o tres alumnos que son lectores, no de la mejor literatura, una literatura muy juvenil, muy atravesada por el mercado, que siempre dispara el interés a partir del cine, por lo general y no tanto por la literatura en sí misma. Pero, por lo general, me cuesta muchísimo que los chicos y las chicas se interesen por mí y por lo que vengo a decirles.

Entrevistadora: Por el objeto lengua.

Enseñante Sí. Ni hablemos del análisis del discurso *in abstracto*. Yo te estoy hablando de cuentos, de relatos que pueden ser entretenidos. Pero cuando vamos al análisis del lenguaje o de la lengua en cuanto gramática, el rechazo es monumental.

Entrevistadora: Es más grave.

Enseñante Sí, de hecho los chicos cuando, año tras año lo primero que te preguntan es "¿vamos a dar sintaxis?". Que también tiene que ver con el enfoque que se la ha dado tradicionalmente a la sintaxis.

Entrevistadora: El cuco.

Enseñante Ese es un poco el problema.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante En este momento, no. Por ejemplo este año me desatendí un poquito. Algunos contenidos muy prioritarios, ni siquiera de los NIC, de algún diseño curricular, pero como ya los tengo más o menos presentes//

Entrevistadora: Pero en algún momento lo hiciste.

Enseñante Sí, por supuesto. Cuando empecé con esto obviamente tenía los NIC o los diseños bajo el brazo o los programas de la materia. Uno cuando empieza a reemplazar lo primero que pide son programas de todos los años y empieza a revisar contenidos a ver qué se da y cómo se da. Pero en este momento me he desapegado un poco de la norma.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Enseñante Porque pienso que está un poco fuera de la realidad de lo que los chicos les interesaría escuchar, leer o trabajar. Me da la impresión que la gente que hace un poco los programas o los diseños curriculares lejos está de haber estado en un aula de clase. Entonces cuando uno fracasa tanto o todos los años termina tan bajoneado, trata de empezar de cero. Entonces yo empecé un poquito desde ese lugar. Descubrí algunas autoras incluso argentinas, como Samanta Schweblin o Mariana Enriquez, entonces traté, por ejemplo, de incluirlas en algún programa directa o

indirectamente para encontrar una motivación en los chicos. Porque la literatura clásica es muy difícil de darla. Ya prácticamente hablar de una obra clásica//

Entrevistadora: Claro, ahí vos me estás hablando de cuarto.

Enseñante Claro, yo te hablo de cuarto. Y primer año, mirá, primer año está muy complicado porque como que están a media res. Están a caballo entre la primaria y la secundaria. Entonces se hace muy complicado ir mucho más allá de, a ver, veamos cuánto saben y qué deberían saber para segundo año. Entonces en caso de primer año es muy particular, porque uno va a lo estricto. Arrancás con clases de palabras, muy muy básico básico. Lo que uno pretende es que terminar el año con que esos chicos formulen alguna que otra oración compleja de forma coherente y que reconozcan algunos tiempos verbales, pero no se puede lograr demasiado.

Entrevistadora: Es como un año de pasaje.

Enseñante Exactamente, es un año de pasaje. Es como, digamos, el CBC, es lo mismo.

Entrevistadora: Pero de la secundaria.

Enseñante Pero de la secundaria.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante No. Muy poquita. Por ejemplo, creo que el cambio más radical es que se trata de ver una literatura más de corte, digamos entre comillas, regionalista, que no lo es. Se trata de fomentar autores santafesinos. Y bueno, en mi caso eso funcionó porque participé de *Rosario lee, Rosario se lee*. Trabajé en una propuesta didáctica sobre un cuento, entonces lo que traté de incluir este año escritores y escritoras rosarinas, para que se conozcan y para que los chicos entiendan que un escritor una escritora es una persona común y corriente que puede incluir la cola del supermercado con cualquiera. De hecho esto dio un poco de lugar para que uno invite a escritores y compartan con ellos. En el caso de la Gurruchaga eso no lo he podido lograr, pero en otras escuelas en las que trabajo se logró y salió muy bien.

Entrevistadora: ¿Eso sí lo inscribís en el marco del cambio curricular?

Enseñante Eso sí lo inscribo en el marco del cambio curricular.

Entrevistadora: Vos no participaste de la reforma anterior porque sos muy joven, por eso no te pregunto.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante ¿En qué sentido?

Entrevistadora: ¿Cómo los conceptualizás? Si te parece que refieren al mismo objeto, el objeto texto oral, el objeto texto escrito. ¿Lo planteás como algo distinto? ¿Cómo lo concebís? Digamos, tiene que ver con una conceptualización. No es que me des una definición, ¿no?

Enseñante No no, por supuesto que no. A ver, creo que en ese caso lo concibo como algo distinto en la manera en que los chicos, por ejemplo, no distinguen un registro. Entonces en la oralidad trasladan la escritura y al no distinguir entre un registro formal o informal eso genera inconvenientes en la escritura. Porque por lo general, salvo algunas excepciones, en la oralidad los chicos se manejan bien. O por lo menos la función comunicativa se cumple. Después si uno analiza o desgrava esos discursos, obviamente encontraremos fallas sintácticas o agramaticalidades. Pero el problema está, me parece que los dispositivos o los nuevos medios de comunicación han barrido la diferencia entre registros y los chicos como que no lo ven, no lo diferencian.

Entrevistadora: ¿De registro vos hablás de formal e informal?

Enseñante De formal e informal.

Entrevistadora: Y eso lo llevás como preocupación.

Enseñante Eso es una preocupación, sí, por supuesto. No diferencian eso, la formalidad de la informalidad. Y directa o indirectamente, la escritura siempre es formal o debe serlo.

Entrevistadora: Ahí observás una diferencia, es una conceptualización distinta.

Enseñante Hay una conceptualización distinta de la oralidad de la escritura desde ese punto de vista.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante A ver, tendría que ponerme a pensar la diferencia entre tipología textual y género.

Entrevistadora: O los dos, no sé.

Enseñante Por lo general, hablamos más de tipos, que de género. Género a mí me suena, por ejemplo, una concepción un tanto antigua, incluso cerrada del texto.

Entrevistadora: ¿El concepto de género?

Enseñante El concepto de género. Porque incluso sería difícil conceptualizar, ¿no? Porque uno analiza un texto y lo planteás de un género pero encontrás matices o estructuras típicas de otro género. En cuanto a cómo lo pienso yo, lo pienso más como tipo.

Entrevistadora: Te parece que en tus clases enseñás tipos.

Enseñante Me parece que en mis clases enseño tipos. Ahora, lo estoy pensando ahora, nunca lo hice consciente esto.

Entrevistadora: Bueno, pasa.

Enseñante Me parece que es así.

Entrevistadora: Y ¿pero qué tipos textuales? Por ejemplo, en primero.

Enseñante En primero se trabaja mucho texto expositivo, por ejemplo. Se trata de empezar un discurso un poco más básico, más general, para después ir profundizando y llegar a una cuestión más literaria, más profunda. Pero por ejemplo en primer año se trabaja, el texto expositivo atraviesa todo el programa. Después también hay una propuesta de trabajar, por ejemplo, mitos o reescrituras de cuentos clásicos, que también es una propuesta del nuevo diseño, si mal no recuerdo. Pero lo pienso, pienso el tipo desde el texto expositivo hacia adelante, siempre.

Entrevistadora: ¿Y en cuarto?

Enseñante En cuarto, y bueno, pero en cuarto año es literatura, es todo literatura cuarto año. Entonces, en mi caso trato de establecer diálogos un poquito con algún texto filosófico. Para darte un ejemplo reciente, estamos dando ciencia ficción, leyendo a Bradbury y hoy, por ejemplo, leímos un texto de Foucault sobre el poder. Trato en ese sentido de ir un poquito más allá. Ahora a veces se fracasa y a veces uno logra algo. Pero en cuarto año por lo general se trabaja literatura. Siempre es así. Además que tiene muy poquita carga horaria. Son tres horas semanales, por lo general.

Entrevistadora: Es una diferencia importante.

Enseñante Y claro, de cinco horas a tres es mucho.

Entrevistadora: Es bastante. ¿Y vos manejás los NAP, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios?

Enseñante Ahora no los tengo muy presentes, la verdad que no.

Entrevistadora: Están organizados como en bloques o en ejes.

Enseñante Sí, están organizados como en bloques. Por ejemplo, la planificación de primer año la armamos desde ese lugar, en bloques y en ejes. Por ejemplo, una unidad refiere al cuento clásico, reescritura del cuento clásico y a partir de ahí uno trabaja morfología, sintaxis, clases de palabras.

Entrevistadora: Desde el texto literario vas a la cohesión sintáctica. Está bueno.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque “Lengua Oral” o del Eje “En torno a la producción y comprensión oral” (NAP) incluís?

Enseñante Sí. Particularmente la Gurruchaga tiene un proyecto que es el proyecto de oratoria y narrativa, en donde los chicos básicamente desarrollan un texto argumentativo y luego lo defienden en un certamen. Y lo mismo con narración.

Entrevistadora: ¿Eso en qué año? ¿Está en las materias?

Enseñante Está en los programas, pero el certamen corresponde un poquito más en tercero y cuarto año, pero figura en los programas. Por lo tanto se trata de trabajar la oralidad con alguna técnica.

Entrevistadora: Aparece allí.

Enseñante Aparece, sí, ahí filtrada la oralidad.

Entrevistadora: Mirá vos qué interesante.

Enseñante Este es un certamen que la Gurruchaga lo lleva a cabo hace muchos años. Empezó, te digo, en tercero y cuarto y poco a poco se fue abriendo a todos los años. Se trabaja un poco el texto expositivo-argumentativo, en el caso de oratoria, para después llegar a la defensa.

Entrevistadora: Oral. Sería el texto expositivo-argumentativo oral.

Enseñante Oral, exactamente, oral. Y lo mismo con la narración. Se parte también un poco de la narración oral, para que después los chicos oralmente expongan una narración. La cuenten, básicamente.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante En el marco de este proyecto, empieza de la noticia, por ejemplo. A partir de ahí, eso en primer año. Después no podría hablarte de la realidad de tercero porque no tengo tercero. Pero en primer año, por ejemplo, se parte de la noticia. A partir de ahí se desarrolla la oralidad y se dispara incluso hasta la crónica periodística.

Entrevistadora: ¿Y oral específicamente?

Enseñante ¿A qué te referís con oral específicamente?

Entrevistadora: Géneros orales, digo. Porque noticia y crónica serían escritos.

Enseñante Bueno, escritos, sí. ¿Vos te referís a un género primario, por ejemplo? En términos bajtinianos.

Entrevistadora: No sería mi concepción, pero no importa. La exposición oral, la entrevista, el debate, son todos géneros orales.

Enseñante Sí, tenés razón. Y concretamente a ver si me ayudás.

Entrevistadora: Exposición oral o debate o entrevista.

Enseñante Sí, por supuesto. Bueno, entrevista sí. Por ejemplo, hay una unidad de entrevista y, este año no se hizo aún, pero el año pasado, por ejemplo//

Entrevistadora: ¿En primero me dijiste?

Enseñante En primer año. Te hablo de primero, sí. Los chicos, desarrollamos la entrevista y los chicos de primero luego entrevistaban a los chicos de sexto año que estaban saliendo ya de la escuela, básicamente para generar un encuentro y después para tomar un poquito eso como discurso de fin de año, hace algo diferente.

Entrevistadora: O sea que es contenido de enseñanza el género entrevista.

Enseñante El género entrevista es contenido de enseñanza.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Mirá, básicamente para que el lenguaje sea conducto del pensamiento, digamos. Yo concibo el lenguaje así. El lenguaje es básicamente un conductor del pensamiento. No sé de qué concepción me estoy planteando, pero básicamente lo pienso de ese lugar.

Entrevistadora: Pero vos ves que cuando estás trabajando entrevista estás pensando en esto.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás?

Enseñante Y empezamos algo muy básico tipo entrevista cerrada, abierta.

Entrevistadora: Una descripción, digamos.

Enseñante Una descripción muy general. Hay entrevistas en donde el entrevistador previamente analiza o conoce al entrevistado. Entrevistas en las que no, en la que la entrevista es una oportunidad para conocer al entrevistado. Pero algo muy general y muy básico, algo que no va más allá de un manual de texto.

Entrevistadora: Y en ese trabajo con la entrevista como texto, como género de texto, ¿vos les traés modelos?

Enseñante Sí, leemos antes alguna entrevista. Fundamentalmente entrevistas que hay, por ejemplo, en los manuales de libros, de lengua. O a veces tratamos de elaborar entrevistas imaginarias, algún personaje que ellos les interesara entrevistar. También se busca un contenido un poco más motivador para los chicos. Además de que están en un programa de primer año, pero también tiene que ver un poquito con eso. Porque también caemos un poco en que la escuela también tiene un fin socializador hoy en día, ha perdido un poco ese lugar de formación cultural, casi académica, y se convirtió también en un lugar de encuentro para que los chicos socialicen, se abran, puedan expresarse, puedan hablar ante un público desconocido sin inhibirse. Se busca un poquito eso también.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás?

Enseñante Y, por ejemplo, lo que hago es a veces ver las entrevistas, que me hagan un modelo de entrevista previo.

Entrevistadora: Un cuestionario.

Enseñante Un cuestionario. Siempre, tanto en este caso de la entrevista como cuando trabajamos algún tipo textual, trato de que previamente me muestren un borrador, algo que están escribiendo. Como para plantear que cualquier tipo de trabajo de este tipo es un proceso que tienen que trabajarlo constantemente. Que no se cierra en un momento.

Entrevistadora: Y la materialidad del texto oral no estaría, ¿ellos graban?

Enseñante No. Depende, eso depende de la libertad de cada alumno. Hay chicos que van con una libreta y anotan y otros que graban con el celular, pero eso es//

Entrevistadora: Vos después ves una entrevista escrita.

Enseñante Yo veo una entrevista escrita, claro. Después yo no escucho la entrevista oral.

Entrevistadora: Y la oralidad, ¿la evaluás? Más allá de esta situación, en un debate o en tus clases.

Enseñante En un debate, no en primer año. En primer año no tanto. En cuarto sí se analiza un poco el debate, a veces algún contenido literario te dispara algún contenido de ESI, viste, y ahí se genera algún debate, pero no, por lo general muy poco.

Entrevistadora: Los alumnos tuyos, ¿tienen nota por las textualizaciones orales? ¿Tienen calificaciones con puntaje?

Enseñante No, con puntaje no. Más bien uno te sirve para tener, como decirte, una idea general, pero no que me siento con una planilla y a poner notas en cuanto a su desarrollo en la oralidad. Por lo general soy muy reticente a la evaluación.

Entrevistadora: Claro. No es que esto sea solo con la oralidad, sino con la escritura//

Enseñante En mi caso, en general es así. Trato de//

Entrevistadora: Para entender

Enseñante Exámenes, si llego a tomar exámenes a cada un trimestre, dos trimestres, es demasiado. Sí, la evaluación, como decirte, trato de generar más autoevaluación en el alumno. Patearle la pelota al pibe. A la hora de evaluar, cerrar un trimestre, bueno, a ver, ¿vos cómo laburaste? ¿Qué te pasó? ¿Qué te faltó? Para que cada alumno se autoevalúe. Porque después caés en que, una competencia absurda en donde una nota es un número totalmente vacío. Y más hoy que los chicos tienen muchísimo recurso para zafar una novela, la lectura de una novela, la lectura de un cuento, incluso un trabajo práctico, viste. O sea que trato que la evaluación la hagan los alumnos, en mi caso. No tanto en primero. Esto te estoy hablando de cuarto año. En primer año, viste, ellos tienen otra estructura, entonces como que esperan, están esperando la evaluación escrita, están esperando la calificación, el número, la devolución, porque se vive mucho más a nivel familiar esto. Si la libreta de un chico, si es buena, pasa por la abuela, la tía y el tío y, si es mala, es un castigo. Entonces en primer año es difícil llevarla a cabo.

Entrevistadora: Pero en esa ya sea autoevaluación más autónoma o evaluación un poco más estricta en primero, ¿vos considerás sus textualizaciones orales?

Enseñante Sí, por supuesto. Eso sí lo tengo presente permanentemente. Cómo ellos hablan, cómo se plantan, cuánto se comprometen con la materia en cuanto a la oralidad. Porque tengo alumnos que son brillantes en cuanto a la oralidad, chicos muy lectores, pero que no han escrito una oración en todo el año y eso contrasta un poco con el sistema, que es un sistema, digamos, muy burocratizado en ese caso. Pero, sin embargo, son alumnos que vos los escuchás y tienen ideas muy fuertes que

incluso te dejan pensando a vos o te motivan a volver a tu casa y leer y buscar cosas, pero es complicado, digamos. Es difícil que un alumno, digamos, tenga un gran desarrollo de la oralidad y un gran desarrollo de la escritura. Tenés alumnos que saben que tienen un gran desarrollo de la oralidad y no les parece necesario la escritura. Directamente no les parece necesario. Te dicen "no profe, no te lo quiero escribir, te lo quiero decir. Acercate y charlemos, no me tomes esto". Esto, ya te digo, en cuarto año pasa.

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante Depende. En primer año, manuales. Depende del contexto. Por ejemplo, acá en la escuela pública donde los chicos no compran libros, nos apoyamos un poco más en la biblioteca de la escuela o en internet.

Entrevistadora: O sea que, por ejemplo, podés buscar… ¿No te acordás algún autor referente del tema oralidad?

Enseñante Oralidad, en este momento no. En este momento no.

Entrevistadora: Está bien. Pero te basás, claro, en internet o en la biblioteca.

Enseñante En la biblioteca de la escuela, sí.

Entrevistadora: Ellos entonces no tienen manual.

Enseñante Ellos no tienen manual.

Entrevistadora: Ustedes trabajan con materiales.

Enseñante Trabajamos con fotocopias, armamos cuadernillos.

Entrevistadora: Sí, me lo mostró la otra profe.

Enseñante Por ejemplo, en cuarto año yo tengo un cuadernillo digitalizado que los chicos incluso leen desde el celular. Lo esceaneé todo de muchos libros, de muchos manuales. En el caso de primer año, sacaba fotocopias o en mi caso les voy dando cada tanto una fotocopia. Pero fundamentalmente lo que dejo son textos literarios.

Entrevistadora: ¿Y la teoría?

Enseñante Y la teoría y después uno la va buscando en manuales, fundamentalmente en manuales. O en algún libro de didáctica. Tengo algunos libros lindos de didáctica, por ejemplo de Colihue, de autoras como Mabel Giammateo, ¿quién más?, Maite Alvarado, que son referentes, Marta Marín. Tengo y trato de sacar un poquito de esos textos, además de algún que otro manual de secundaria. Que uno lo defenestra, pero tarde o temprano lo usamos.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Desde ya, por supuesto que sí. Hablamos del manejo del discurso, hablamos de concientizar lo inconsciente que los chicos exponen. Así que me parece que es fundamental la oralidad. Porque al fin y al cabo es la base, los chicos vienen con una base oral. Esto es generativista, digamos, ¿no? O sea, nadie les enseña a pensar y a decir lo que piensan. Lo que tratamos nosotros es darle una forma a eso y que ellos lo concienticen y lo puedan materializar en un texto. Pero la oralidad es la base, siempre arrancamos de la oralidad, todo el mundo, sin la oralidad no haríamos nada, por supuesto que sí. Después bueno, si llegamos a lo macro, es otra cosa. No siempre llegamos, pero bueno.

Entrevistadora: Gracias.

Enseñante No, no hay porqué Paula, espero haberte servido de algo.

Entrevista Nº 7

Enseñante I. D.

Institución educativa C

Ciclo orientado 3° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante Creo que el tema de las macrorreglas. Escribir, leer, escuchar y hablar. Porque creo que además no sé si lo podría tomar como un contenido en sí mismo, pero bueno. Tendríamos que pensarlo como algo más macro, pero bueno, yo creo que el tema sobre todo de escuchar en los jóvenes hoy en día debería ser un contenido obligatorio, prioritario.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Creo que tiene que ver con esto, básicamente, de la escucha, el tema de los tiempos es una problemática. Me refiero a los tiempos de aprendizaje, tiene que ver con los tiempos por un lado de nivel atencional y por otro lado además por la cantidad de contenido que el Ministerio baja pretendiendo que se den y que muchas veces no condice con la realidad que uno enfrenta en el aula, desde mi punto de vista. Pero bueno, yo creo que uno de los obstáculos más importantes tiene que ver con esto de la escucha y con la atención, básicamente.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante Acá nos guiamos básicamente por el marco provincial, pero después, tenemos que decirlo así, también lo que hablamos siempre del currículum oculto. También para planificar las

clases, más allá de que uno piensa en las bajadas ministeriales, también hay una realidad que es la que tenemos todos los días que es la del aula. Yo te puedo decir que en mis clases yo planifiqué algo, nosotros hacemos planificaciones anuales, a diferencia de la primaria que hacen por ahí planificaciones semanales o diarias, pero en las planificaciones anuales después nos encontramos con una realidad que quizás el grupo no acompaña y tenés que ir modificando y adaptando los temas, los contenidos y además la práctica áulica.

Entrevistadora: O sea que te basás pero tenés que hacer una adaptación.

Enseñante Una adaptación constantemente.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante Sí, yo creo que la idea de trabajar por proyectos es muy interesante y yo creo que interdisciplinariamente. El trabajo interdisciplinario y el trabajo por proyectos me parecen dos cuestiones que realmente ayudan en el desarrollo de muchísimas clases. Justamente esto de trabajar con otras áreas, de hacerlo de manera interdisciplinaria yo creo que es muy positivo. Serían las dos cosas que destacaría por sobre otras.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante En particular en esta escuela, nosotros ponemos al texto oral, la oralidad, le damos un lugar sumamente importante. La escuela tiene más de 25 años y hace 18, justamente, estamos celebrando este año lo que llamamos vulgarmente el “Certamen de oratoria”, pero en realidad es un proyecto que se llama “El poder de la palabra”, donde se puede ver la importancia que le damos al texto oral. Nos fuimos dando cuenta que la palabra, la oralidad, la palabra escrita está, siempre se da, y en la escuela secundaria cumple un rol prioritario. Pero la oralidad se fue perdiendo. Nosotros recuperamos y le damos la importancia que debe tener, que es el mismo lugar que debe tener la escritura. Desarrollaron y nosotras continuamos este proyecto que tiene que ver con la importancia de la oralidad, tal es así que hace unos años que al “Certamen de oratoria” le agregamos el de “Narradores orales”. Que esto de contar se fue perdiendo con el tiempo. Se cuenta o se narra para los niños, pero para los adolescentes, los adultos no se narra. Entonces, bueno, esto de recuperar esa tradición oral que tenemos en la literatura y que se va dejando de lado.

Entrevistadora: O sea que vos concebís que tienen la misma importancia.

Enseñante La misma importancia. Incluso creo que hasta en un punto mucho más porque nosotros después tenemos que darles a los chicos esa herramienta que muchas veces no tienen que es poder defenderse a partir de la palabra. “Defenderse”, mirá que palabra que uso, pero bueno.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Nosotros, mirá, estamos trabajando, en realidad te tengo que dar los dos aspectos. Tipos textuales en un lado y géneros en otro, y también tiene que ver con los años. Por ejemplo, en la otra escuela, nosotros dividimos por género. En tercer año damos género. Después en cuarto ya lo trabajamos más por tipologías textuales y en segundo también, pero nos abocamos al género. Sin embargo, acá no lo vemos tanto, vemos tipologías textuales. Por ejemplo damos, dentro de los textos no literarios, damos ensayo, biografía, publicidad no sé si se daba tanto, me parece que se daba más en primero. En segundo y tercero damos el informe, damos la exposición oral, damos las crónicas. En tercero todo lo que es argumentación.

Entrevistadora: Exposición oral lo dan en segundo.

Enseñante Sí, y en tercero, argumentación y damos oratoria.

Entrevistadora: Es contenido curricular.

Enseñante Lo damos como contenido curricular la oratoria. De hecho, el viernes tuvimos una charla, vinieron a darnos una charla sobre oratoria en el horario del cursado.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia, ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque “Lengua Oral” o del Eje “En torno a la producción y comprensión oral” (NAP) incluís?

Enseñante Claro. A ver, qué damos, exposición oral lo damos en segundo, oratoria en tercero, narradores orales en cuarto. Hacemos como el paso, el caminito, desde lo que entendemos como micro hasta llegar a un punto donde puedan narrar un cuento. Y lo que refiere a comprensión, bueno, lo que pasa es que también lo ponemos como un contenido el hecho de que los chicos puedan contestar en clase, también lo tomamos como un contenido a evaluar.

Entrevistadora: ¿Está enunciado eso?

Enseñante Sí, en uno de los objetivos de la planificación creo que lo tenemos. Está pensado como un contenido creo que por esto que te decía antes: le tenemos que dar lugar a la oralidad, un lugar que fue siendo relegado un poco históricamente.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante Lo que pasa es que, te cuento, por ejemplo, en “Los Ángeles” nosotros trabajamos por género, pero hablando de los géneros literarios, solo los literarios. Dentro de eso podría ser, bueno, el teatro, podríamos pensarlo desde la oralidad porque yo trabajo interdisciplinariamente con la materia “Teatro” y la representación teatral.

Entrevistadora: Y acá serían

Enseñante Acá lo tienen en una materia aparte y dentro de los contenidos que tienen que ver con la oralidad, esto que ya te decía, lo de oratoria, lo de exposición.

Entrevistadora: Y cuando vienen, por ejemplo, ¿les enseñan algunos géneros orales?

Enseñante Principalmente con la argumentación. La oratoria para la argumentación.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Básicamente para que puedan desempeñarse fluidamente con la palabra en el aspecto de la exposición oral, en particular como género oral, para que ellos puedan explicar, para que puedan transmitir información, para que puedan desarrollar un texto expositivo de manera oral. En el tema de tercer año que es la argumentación, justamente para que a partir de la palabra se pueda persuadir al auditorio. Este año dimos discursos políticos entonces vimos el tema de la oralidad desde el discurso político y además la figura del otro, que es el auditorio. Cuando el auditorio está a favor, cuando el auditorio está en contra y qué pasa con el orador con ese contexto. Así que, bueno, básicamente es en eso. Ya en cuarto año, cuando damos narradores orales, la palabra está, hacemos mucho énfasis en el tema del entretener, el placer de contar un cuento, en la idea de la intencionalidad de causar placer en el otro a partir de la narración de un cuento. Entonces tienen distintos objetivos muy marcados y muy claros entre uno y otro.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás?

Enseñante Básicamente con la práctica. En principio comenzamos trabajando, desarrollando el texto desde lo escrito y después pasamos a la práctica oral, que es la exposición oral, la argumentación, por eso estuvimos dando el tema de la oratoria, porque tenía que ver con la postura, la gesticulación, los tonos de voz, la recepción en el otro, entonces eso se hace con la práctica.

Entrevistadora: ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante En principio tratamos de que sean ellos mismos.

Entrevistadora: No es que les traen un modelo de exposición oral o de debate.

Enseñante No. Este año quizás, a ver, tratamos de que la exposición, de que la oralidad sea lo más genuina posible desde, o al menos yo trato de que sea lo más genuina posible, desde el punto de vista de ellos, desde el desarrollo de su propia palabra, desde la adquisición de sus propias herramientas para poder desenvolverse frente a lo que sería el auditorio o el público. Este año tuvimos una especie de, vimos una especie de discursos orales, porque bueno, los videos siempre, la parte tecnológica nunca ayuda, pero bueno, escucharon dos o tres discursos políticos, es decir, la

oratoria desde el discurso político, en tercero, que no sirve de modelo, de todas maneras, porque ellos lo ven muy lejano de su propia realidad. Digo alejado porque eran figuras muy significativas, entonces quizás no relacionan que ellos también al dar un discurso lo hacen desde un lugar de poder, pero bueno, a mí básicamente no me gusta darles modelos.

Entrevistadora: Surge de la propia actividad.

Enseñante Surge de la propia actividad. Se hace con la práctica.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

-

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante Es que hay muy poco material de oralidad, realmente. Este año estuvimos trabajando en realidad sobre narradores orales. Por ejemplo, sobre narradores orales no tenemos prácticamente nada.

Entrevistadora: Es una vacancia que vos notaste ahí.

Enseñante Narradores orales lo vamos enseñando a partir de lo que nosotros vamos experimentando con la narración, pero si tuviera que hablar, hay un texto sobre narradores orales, se me borró el título, pero después si querés te lo paso, fue muy interesante leerlo. Pero después trabajamos con lo poco que tiene o que encontramos en los manuales.

Entrevistadora: Algo de exposición oral o de argumentación oral.

Enseñante Exacto. Yo creo que esa es una falencia enorme que tenemos, que, a lo mejor hay textos, pero no con la bajada que se necesita para el secundario. Mirá, tengo uno del año del jopo, que si no me equivoco es de Carlos Loprete que se llama “El lenguaje oral” u “Oratoria moderna”. Imaginate que ese texto, que lo tengo fotocopiado, mostraba como algo superador un discurso que se podía dar en televisión, que era otra época completamente distinta. Pero bueno, nos sirve para hablar sobre los tonos de voz, la gesticulación, la manera de pararse. Ahora, no hay material al que un docente pueda recurrir.

Entrevistadora: Algo, quizás, en los manuales de género.

Enseñante Pero manuales de géneros, con eso y nada más.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, yo creo que sí. Totalmente. Se me ocurre, creo que no le estamos dando o quizás me quedo a lo mejor en una visión muy particular y muy pesimista de la enseñanza de la lengua, pero creo que no le estamos dando el lugar que realmente debería tener. Pero no me cabe la menor duda

que tiene que ser, tiene que estar conectado esto sin ninguna duda. Entre la palabra escrita y la palabra oral creo que no debería haber fisura y que una cosa debería llevar a la otra fluidamente. Por eso nosotros, por lo menos acá en la escuela, le damos una importancia superlativa a la idea de la palabra oral, de la oralidad. Ahora, no sé si se da en todos los ámbitos.

Entrevistadora: Claro. Ese es un proyecto institucional.

Enseñante Sí. Yo no lo experimento igual en todas las escuelas.

Entrevistadora: Es de esta en particular.

Enseñante Es de esta en particular.

Entrevistadora: Gracias.

Entrevista Nº 8

Enseñante A. F.

Institución educativa D

Ciclo básico 1° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante: Bueno, yo me voy a referir solamente a primer año, porque supongo que también primero y segundo, pero charlamos con otra compañera. Pero creo que lo fundamental es la comprensión de texto y la producción de texto, que, bueno, es les va a servir, supongo, para cualquier materia o cualquier asignatura que los chicos elijan después para la universidad. Pero de alguna manera o para la comprensión de la vida, viste, ver un texto en una película o leer un libro cualquiera, es decir, yo creo que lo fundamental es eso. La expresión oral, acá, por ejemplo, los chicos se expresan bien oralmente, aunque, bueno, digamos, con todo lo que implica la oralidad, la incorporación de, digamos, de todo ese código que ellos utilizan, que vos por ahí te tenés que poner al día, porque "flashear" todavía no entiendo muy bien. Sí, lo entiendo, pero bueno. Así que yo pienso que lo fundamental es la comprensión y la producción. Y la comprensión de un texto escrito que yo creo que lo que les cuesta, por ejemplo a los chicos de primero, es encontrar, como te puedo decir, la idea principal de lo que tiene que ver y la macroestructura del texto.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante: Sí, por ahí lo que veo es que, claro, o sea, no estoy en contra de la tecnología, para nada, creo que hay que incorporarla de manera que, pero como todo tiene sus contradicciones. Están las cosas positivas y las cosas negativas. Por ejemplo, recién hablaba, no sé si me voy de tema, pero te

voy a decir algo. Recién hablábamos en la sala de docentes del jueguito los pokemones. O sea, no digo que no jueguen al Pokemon, pero a mí me parece que con todo lo que se lo está bombardeando a los chicos, es una manera de, para empezar que tiene que ver con un proyecto mucho más grande, que no es solamente el jueguito. Entonces yo no quise discutir con los profesores, con mis compañeros, porque los adoro a todos, pero sí iba a salir con algo de, no sé, del análisis del discurso, viste.

Entrevistadora: Como para hacer otro tipo de mirada.

Enseñante: La antipática que no le gusta el jueguito de Pokemon. Pero no es solamente el jueguito, pero creo que hay muchas cosas con las que se distrae a los chicos, que no solamente afectan a la enseñanza de la lengua, sino que te afectan en todo en relación con el otro, en la comunicación que podés tener con el otro, porque cada vez es como que estás más solo. Y, bueno, eso también nos pasa a los adultos cuando estamos en el Facebook, viste, "sí, tengo amigos", no, no tenés amigos en el Facebook, son conocidos o los buscás, buscás a alguien que no viste durante mucho tiempo y que, en algún momento, pero para comunicarte también de otra forma, no sé. A mí me parece que lo que falta es eso.

Entrevistadora: Eso considera usted como una problemática que está presente en la enseñanza.

Enseñante: Sí, claro. A ver, no estoy tampoco en contra de la imagen. Viste eso que dicen "una imagen vale más que mil palabras". Yo creo que tenés que usar la imagen para comunicarte también, pero para comunicarte oralmente, qué ves ahí.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante: Más o menos. O sea, sí hay cosas que sí, los contenidos básicos sí. Pero, a ver, yo por ahí trato de hacer mucho más hincapié, por ahí me detengo mucho a lo mejor en cosas. Yo no termino por ahí nunca, si doy un texto, pero el libro no lo termino nunca, o sea porque me parece que hay cosas que no me interesa darlas.

Entrevistadora: ¿El libro se refiere al manual?

Enseñante: Claro, al libro de texto base.

Entrevistadora: ¿No lo trabaja entero quiere decir?

Enseñante: No, generalmente no lo termino nunca y después, bueno, elijo uno. Lo que me gustaría a mí, por ejemplo, es hacer como un cuadernillo, pero, bueno, viste, siempre lo digo y termino no haciéndolo, pero yo les entrego muchas actividades que les hago hacer fuera del libro. Y bueno, las lecturas, con estos chicos de primero, con todo este grupo, son bastante lectores, mucho leemos en clase también y lo conversamos, pero depende también los grupos.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante: Sí, estuvimos trabajando sobre eso. Mirá yo lo que estuve viendo, no los tengo así totalmente presentes, son, digamos, los contenidos son más o menos los mismos, lo que yo veo. En las jornadas esas que tuvimos//

Entrevistadora: De diseño curricular

Enseñante: Sí y de las jornadas de docentes, la escuela abierta, perdón, escuela abierta. Yo no sé si eso, porque te dan la información tan recortada que vos te quedás ahí sin la posibilidad de profundizar sobre una temática. Y, bueno, lo de los NAP me parece//

Entrevistadora: Si lo recuerda. Eso fue en el año 2004, 2006.

Enseñante: Ah, yo no estaba.

Entrevistadora: Claro, por eso, tiene que ver con su inscripción en el nivel.

Enseñante: No estuve.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante: Y claro, bueno, hay una diferencia entre lo oral y lo escrito. Eso tiene que ver con cómo los chicos les cuesta salir de la oralidad cuando van a la escritura, porque reproducen, digamos la oralidad cuando se expresan, y eso es algo que cuesta bastante. Digamos que lo transmitan en lo escrito, es lo que pienso. Yo creo que también tiene mucho que ver con la transposición didáctica que se hace. Por ahí yo no sé, por ahí parto de, cuando enseño sintaxis trato de empezar con frases muy muy simples, no los enfrento a una oración descolgada del contexto, pero complicada. Por ejemplo, les doy una lectura y de esa lectura encima les transformo la oración para que sea lo más simple posible y trato de hacerles entender de que tiene que ver con una lógica del pensamiento.

Entrevistadora: La estructura oracional.

Enseñante: Claro, la estructura, si hacés, digamos, es difícil salir del estructuralismo también, porque tampoco no hay una bajada de las otras corrientes al aula o por lo menos me cuesta más, no lo intenté tampoco. Hice todos los seminarios, pero las otras corrientes, en un momento se me fueron//

Entrevistadora: ¿Pragmática? ¿Qué dice usted? ¿Lingüística textual?

Enseñante: No, no, la pragmática sí.

Entrevistadora: ¿Generativismo?

Enseñante: Bueno, claro, ese es uno, que también viene de bastantes años.

Entrevistadora: ¿Análisis del discurso? No sé cuál será, ¿en gramática?

Enseñante: Claro, hice un seminario con//

Entrevistadora: La lingüística funcional será. Bueno, entonces usted dice que los concibe de manera diferente al texto oral y al texto escrito.

Enseñante: Claro. El texto oral y el texto escrito tiene cada uno su modalidad, digamos. Si yo te tuviera que escribir esto, dar esta respuesta, te la haría de otra forma.

Entrevistadora: Si fuese escrita, ¿y qué cambiaría, por ejemplo?

Enseñante: Emplearía a lo mejor otros términos.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante: Tipos textuales, porque géneros, en realidad, no lo tengo muy claro ahora que me lo preguntás. Según la denominación de Bajtín, digamos, las clases textuales o los tipos textuales tiene que ver con la práctica, entonces a partir de ahí hay determinadas, digamos, todos usan, lo que tienen en común es el uso del lenguaje. Ahora, cada uno va a tener determinadas particularidades respecto de lo que tienen que, de la materia en que se ocupan y el formato también. Así que género, yo, por ejemplo cuando doy literatura, sí utilizo más lo de género, el concepto de género que tampoco es, viste, no hay un género puro porque vos empezás a hablar de la, no predomina por ahí en qué diferencia hay en una novela cuando decís género narrativo. Lo que pasa es que también los chicos confunden mucho eso de género. Te dicen "género de terror" y creo que aparece en los manuales.

Entrevistadora: ¿Y qué tipos enseña usted? Usted dijo que enseña tipos textuales, en primero, por ejemplo.

Enseñante: Tipos textuales, argumentación, narración, textos descriptivos.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante: No, no sé decírtelo. Yo, por ejemplo, así específicamente lengua oral, bueno, cuando hablamos de las funciones del lenguaje de Jakobson, cuando hablamos de dialecto, sociolecto.

Entrevistadora: Las variedades.

Enseñante: Sí, las variedades.

Entrevistadora: Sí, eso es un tema de lenguaje oral, ¿eso en primer año?

Enseñante: Sí, en primer año.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante: No, no creo.

Entrevistadora: ¿Quiere que le diga cuáles? Bueno, que están así como prescriptos son la conversación, la exposición oral, el debate.

Enseñante: Ah, sí, la exposición oral sí.

Entrevistadora: Es un género oral, ¿lo trabaja?

Enseñante: Sí, exposición oral, justamente, aparte bueno, mucho

Entrevistadora: La entrevista, hay varios.

Enseñante: No, la entrevista no trabajo. Las clases, de alguna manera, cuando presento los temas, hablar con los chicos, con los alumnos. La conversación del ida y vuelta a través de, trato de hacer preguntas que sean inferenciales sobre un determinado tema o para buscar los contenidos previos. Y bueno, sí, exposición oral, por ejemplo, el otro día les di a unos chicos un tema que tenían que hablar, porque trabajamos sobre el cuento de terror, cuya temática es el terror. Entonces ellos prepararon un tema, les di más o menos cómo tenían que preparar, porque yo por ahí les enseño cómo hacer mapas conceptuales y fichas. Bueno, claro, la primera vez que lo hicieron

Entrevistadora: ¿Tenían que pasar al frente?

Enseñante: Claro, pasan al frente y hablaran y habían preparado un Powerpoint, pero claro, me leían eso. Entonces les decía "lo dejamos ahí y lo hacemos de nuevo. Traten de buscar solamente los conceptos. Yo lo que quiero es que ustedes hablen y que traten lo que más les costó, porque lo estudiaron de memoria". No lo podían hacer, a pesar de "decilo con tus palabras, lo que entendiste, cómo lo entendés". Eso es lo que más les cuesta. Y lo veo con los chicos de cuarto y quinto año. En cuarto y quinto como estamos, tenemos un programa, que es el programa de bachillerato internacional y yo estoy en la parte de literatura. Hay distintas opciones: lengua y literatura, literatura y lengua y representación teatral, y yo elegí literatura. Y bueno, los chicos lo que más les cuesta cuando, por ejemplo, cuando tienen que hacer un ensayo parafrasear un poquito.

Entrevistadora: Claro. ¿Eso tanto en la oralidad y en la escritura?

Enseñante: Claro, claro.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante: Y justamente eso, la interpretación y la comprensión, porque no me interesa que lo repitan de memoria. Y bueno, están los chicos de primero, por ahí tampoco no lo puedo decir que lo que hizo está mal, porque no lo estimulo. Entonces en vez de estimularlos, "no lo repitas de memoria".

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás?

Enseñante: Y yo lo enseño con repetir, o sea, por ejemplo, cuando hacemos el trabajo con el texto de las ideas, de buscar las ideas principales y de buscar en cada párrafo qué dice con una palabra. Ahora, eso mismo que dice ahí, decímelo oralmente.

Entrevistadora: ¿Y así va enseñando, por ejemplo, la exposición oral?

Enseñante: Claro.

Entrevistadora: ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante: De lo oral no, no trabajo con modelos, trabajo más con la escritura, sí. Ahora que me decís.

Entrevistadora: Se ha dado cuenta. Claro, porque uno muchas veces presenta los modelos de los textos que uno quiere que los alumnos produzcan. En la escritura sí, pero no en la oralidad.

Enseñante: En la escritura sí, pero no. Claro, sí, pero no. A ver, sí puedo decir "ustedes tienen que hacer una producción de presentación del tema y después hablen sobre el tema y llegamos a ver una síntesis de la conclusión". Sería eso, digamos, lo de lo escrito más o menos pensado a lo oral.

Entrevistadora: Claro, pero no un modelo de texto oral.

Enseñante: No, en realidad no lo hago.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás?

Enseñante: En la manera de participación y compromiso del alumno.

Entrevistadora: No tiene una nota, por ejemplo.

Enseñante: No, la verdad que no lo tengo.

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante: ¿A los contenidos orales?

Entrevistadora: Sí, a esto que me está contando, la exposición oral, no sé si algún otro.

Enseñante: Bueno, esto por ejemplo del texto, el cuento que es lo que van a hacer con otros temas todo el grupo, lo que hacemos es basarse en el libro de texto, una explicación que yo doy, en lo que aportan los chicos y buscar en la biblioteca. O sea, lo que nosotros tratamos acá es que ellos vayan a la biblioteca, de crear una cierta independencia en la búsqueda de material. Pero si ellos, por ejemplo, bajan de internet, yo quiero que me digan cuál es la página. Porque todavía me pasa en cuarto y quinto año que, lamentablemente, tengo mucha memoria visual y bueno, claro, de tanto leer, a vos te pasará lo mismo, saber de dónde sacan los alumnos las cosas, por la manera en que está escrito. Entonces me doy cuenta.

Entrevistadora: Ahora, eso en relación con los alumnos, pero usted, para preparar el contenido, ¿consulta algún material o trabaja el libro de texto? Digo, por ejemplo, para enseñar la exposición oral, el debate, las variedades lingüísticas que dijo antes.

Enseñante: Sí, bueno, sí. Tengo del libro de texto es, digamos, una guía general, pero consulto otros libros de texto, otros libros que tengo en la biblioteca, el diccionario clásico de Todorov.

Entrevistadora: ¿Hay algún autor en particular que recuerde para oralidad específicamente?

Enseñante: No.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante: Y sí, yo creo que sí. El debate es, digamos, eso sí lo hacemos bastante con los chicos, con respecto a un tema, porque eso tiene que ver con el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico. Por eso trabajo el texto argumentativo no solamente escrito sino también, ese sí ves.

Entrevistadora: Ahí está saliendo. ¿En qué año lo trabaja usted?

Enseñante: Eso en primer año. Por supuesto con temas que les pueden surgir a ellos de interés, también ahí sí enseño el formato en la escritura y en la oralidad es más libre.

Entrevistadora: ¿La argumentación dice usted?

Enseñante: Sí. Tengo un trabajo que hice para la maestría que es justamente lo estaba revisando el otro día, que es cómo, digamos para evaluar la participación del alumno en la oralidad con texto argumentativo. Lo hice con, no me voy a acordar la//

Entrevistadora: La profesora

Enseñante: La profesora, sí. Tengo todo un desarrollo, sí, de la evaluación, de la participación del alumno. Y bien pautado con respecto a la temática.

Entrevistadora: Cómo se evaluaría un debate.

Enseñante: Exactamente, sí. Sí, es un trabajo que, lo que pasa es que, viste, a veces, como por ahí me dedico más a la parte literaria, esto de primero me queda ahí//

Entrevistadora: Como más relegado, sí, todo docente hace selección de contenido.

Entrevista Nº 9

Enseñante L. O.

Institución educativa D

Ciclo orientado 3° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante La parte de ortografía, la parte de vocabulario y en los primeros años las cuestiones de estructuras gramaticales. La sintaxis a mí la verdad que no, yo prefiero dar un poco y un poco, pero sí me parece que es una herramienta como para que ellos después puedan manejarse tanto en la oralidad como en la escritura. Fundamentalmente eso, y si mucho en los últimos años la cuestión del empleo del vocabulario.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Pasar de la oralidad a la escritura, eso me parece que es lo fundamental porque ellos cuando escriben, escriben como hablan, entonces tienen que aprender que hay dos registros, que tienen una manera de hablar y depende con quién hablan también, esa es otra de las cuestiones, no lo quiero llamar problemáticas, en realidad no sé si es una problemática, pero sí que ellos tutean a todo el mundo, entonces el registro formal e informal se ha perdido y trasladar de la oralidad a la escritura también les cuesta mucho.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante Para el diseño del plan sí, después puedo cambiar sobre la marcha los libros, yo tengo un segundo año acá y un segundo año en otra escuela, por ahí la manera en la que yo doy acá no es la misma, el contenido es el mismo pero los libros no son los mismos y la forma de dar clases, porque tienen otra competencia (...) y otras necesidades.

Entrevistadora: Entonces ahí haces la adaptación, cuando decís libro, decís el libro…

Enseñante Tipo manual digamos, trabajamos con el libro de Estrada este año (...)

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante No sé si un cambio, yo mucho no lo noté.

Entrevistadora: ¿Participaste en esta de Santa Fe? Viste que hubo reuniones

Enseñante Si, directamente me llegó el material, pero la verdad que yo mucho no observé un cambio.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante El texto escrito obviamente tiene un trabajo un poco más profundo si se puede decir que en lo que es la oralidad, por ahí en la oralidad uno va hablando a medida que las ideas van

surgiendo, y bueno, en el texto escrito tengo que dedicarle un trabajo, tengo más tiempo para pensar las palabras, pensar quién va a ser el receptor, que no tengo uno solo sino que tengo varios.

Entrevistadora: ¿Y eso tiene que ver con cómo lo enseñás?

Enseñante Y sí, pero te digo, siempre hay que pensar en quién es el alumno. Yo el texto lo considero como esto y tiene que ser perfecto, porque yo tengo chicos que, en escuelas públicas, donde lamentablemente el nivel socioeconómico que tienen el chico incide en la forma de aprendizaje que tienen, en las competencias que han desarrollado y en los bagajes culturales que tienen, entonces por ahí yo acá puedo pretender un poco más que en otras escuelas donde el vocabulario es bastante más limitado, no están acostumbrados a que nadie (...) tenés que poner un texto escrito, tenés un rato que necesitás para escribirlo y por ahí ese tiempo no lo aplican y leen muy poco, tienen muy poco material en su casa para leer, por eso te digo, yo tengo una idea pero después esa idea hay que ir adecuándola constantemente en lo que es la educación y en lo que es cada curso.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Yo uso el término género, pero si hay algún libro que dice tipo, voy a tener que decir que sí.

Entrevistadora: ¿Que enseñás los dos?

Enseñante Depende de cuál sea el libro, si yo me estoy manejando con un libro me adecúo un poco más a lo que dice el libro, si soy yo, por ejemplo, en tercero yo ya no uso el libro de texto, uso libro de literatura, ahí hablo de género (...) Si yo tengo que remontarme a qué significa género y qué significa tipo no sé, no te puedo decir tanto, yo uso siempre género, no tipo.

Entrevistadora: Utilizás el término género.

Enseñante Utilizo el término género literario, literario, género fantástico, yo hablo de género, pero si por ahí hay algunos libros que me parece que dicen tipo. De dónde viene, calculo que de la facultad, yo en la facultad cuando hablaba de tipo de texto me parece que era nada más en lengua española. (...) Ahí me parece que viene lo de tipos de textos (...), pero te digo yo ahora ya lo he dejado. Yo no doy literatura por ahí más profundas, si tuviese que dar literatura en cuarto o en quinto por ahí sí tendríamos que ser un poco más críticos. Yo tengo los niveles primero, segundo y tercero.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque “Lengua Oral” o del Eje “En torno a la producción y comprensión oral” (NAP) incluís?

Enseñante Sí, pongo cuestiones de oralidad en el programa, viste que nosotros ponemos contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, estaría en los tres (...). Pero no así como específico una marca sola de oralidad disgregado dentro del programa.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante Ninguno, como es una cosa de la circulación de la palabra. Cuando doy argumentación hacemos un debate oral (...) ahí es cuando yo pongo la oralidad digamos, pero no es que les enseño, sino que a medida que vayamos haciendo determinados trabajos ahí pongo al oralidad, pero no es que les digo ahora damos literatura gauchesca y le dedico tres semanas, un mes, a literatura gauchesca, no digo vamos a trabajar un mes con oralidad, sino que la oralidad la trabajo desde el primer día hasta el último según el trabajo que estemos haciendo.

Entrevistadora: En el marco de otra actividad, y además dijiste recién un debate, por ejemplo, en el marco de la argumentación, ¿algún otro género oral que trabajarías?

Enseñante Puede ser alguna presentación, exposición oral sí lo hacemos, por ahí hacemos algún trabajo cuando uno quiere presentar a otro curso o escritura de cuentos y después tienen que ir y los leen en la primaria.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Que sepan expresarse en distintas situaciones. No es que lo tomo como un tema específico sino que es más transversal, nosotros damos argumentación, te pongo este ejemplo, yo doy argumentación, preparamos un debate, tenés la búsqueda del material, pero ese debate es oral, en realidad estamos dando argumentación, pero yo después les digo, algunos por ahí no sé si están parados, cruzados de brazos, tirados, cómo se tienen que parar, cómo tienen que entonar, si se entiende o no se entiende el tema de la modulación, pero en realidad ellos no se dan cuenta que están viendo oralidad digamos, yo no les digo.

Entrevistadora: No insistís que es un contenido a enseñar, pero vos le hacés estas indicaciones.

Enseñante Sí, si no se entiende bien o eso ahí reformulalo o determinada frase esta si vos estás en tu casa pero no acá, no me tenés que mirar a mi sola sino que mirar a todo tu público, cuando están haciendo el trabajo.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos? ¿Y vos entonces no les llevas modelos de esos géneros orales? ¿Ellos no ven modelos antes? Viste que a veces uno cuando va a enseñar x género a veces lleva…

Enseñante Lo que pasa es que con lo extensa que son las currículas, si te pones así (...) a medida que lo vamos viendo se van trabajando.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Les voy poniendo como una nota medio general, les voy dando unas devoluciones después a cada uno.

Entrevistadora: ¿Haces una calificación?

Enseñante Les pongo bien, muy bien, cuando es oral es muy difícil para mí ponerle número, es difícil, no es como una evaluación y el primer punto vale uno, dos, tres, cuatro, acá les digo "estuviste muy bien, faltó esto, me gustó mucho esta parte, quizás tenés que profundizar en esto otro". Pero no es numérica, me resulta muy difícil y aparte porque después digo bueno, cómo hago después para ponerle un puntaje igual a todos.

Entrevistadora: Y esa nota que vos tenés de concepto, ¿la tenés en cuenta?

Enseñante Sí, pongo todo.

4. Entrevistadora:¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante La verdad que mucho no. La formación general que yo tengo, no es que voy a ver tal autor para ver (...) Me cruzo con libros y los leo, por ejemplo.

Entrevistadora: ¿Y en los manuales no ves si están enseñados estos géneros?

Enseñante No.

Entrevistadora: ¿No tenés un autor que sea referente en las temáticas que por ahí sí en otros contenidos?

Enseñante En la oralidad no, por lo menos yo no.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Cuando yo apunto a esta unidad, más que la enseñanza de la lengua, es una cuestión general de formación del chico.

Entrevistadora: No lo ves directamente relacionado con lo que los documentos oficiales llaman como el objetivo general del espacio. Esa sería la pregunta.

Enseñante Lo tomo como parte de mi materia sí, porque obviamente yo trabajo con el lenguaje, trabajo con la lengua, trabajo con el habla, pero más que nada me parece que es cuestión de la formación general de ellos, que ellos puedan expresarse, si tiene que ir a pedirle agua a la directora sepan cómo hacer, si tiene que hacer una llamada telefónica sepan cómo tienen hacerla y si en el día de mañana, cuando vayan a la facultad o a un terciario, sepan dar un examen oral. Pero no, así como específico, únicamente esto sirve para la clase de lengua y literatura, mi intención es que les sirva para más cosas, que exceda digamos (…).

Entrevistadora: Eso sí, pero me imagino que hay contenidos que los pensás de la misma manera (...) yo decía cuando se redefinieron los contenidos en el '93 se hablaba del desarrollo de una

competencia comunicativa como el macro objetivo del espacio, de todos los niveles incluso, inicial, primario y secundario, es muy amplio.

Enseñante Claro, lo que pasa es que con esos documentos yo no estoy familiarizada. Lo hemos visto cuando estuvo la reforma educativa, pero yo en el ‘93 estaba estudiando, ni siquiera sabía si quería dar clases, era lo que me gustaba, pero no sabía si realmente yo lo que quería hacer era dar clases o hacer otras cosas, así que si te digo, te miento.

Entrevista Nº 10

Enseñante S. P.

Institución educativa E

Ciclo orientado 3° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante La comprensión lectora, totalmente, porque los chicos no entienden quizá la consigna, mínimo, no solamente en el área de lengua sino de otras asignaturas, después en otras asignaturas nos preguntan a los de lengua cómo puede ser que los chicos no entiendan, terminás de dar las consignas de cualquier actividad sin un texto extenso para leer y preguntan qué tenemos que hacer. La comprensión lectora yo creo que es transversal para todas las áreas y todos los años.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante El lenguaje, el vocabulario mínimo, la falta de lectura, la falta de identificación de tipos textuales, a veces es tan sencillo que no lo entienden digamos, y, en relación a la comprensión lectora, muchas escuelas trabajan con proyectos de comprensión lectora como si fuera una bomba de tiempo y los chicos dicen “¿y para qué?”, como me dijo una vez uno: “¿Y para qué me sirve la lengua?”.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante Trato que sí, de hecho el programa, la planificación está armada a nivel provincial, digamos, con los NAP, pero después mientras uno va dando clases surgen otras necesidades, a mí me gusta trabajar mucho desde la curiosidad de ellos, porque es tan difícil que a ellos les guste algo, que de pronto uno les trae una actividad, trae un tema x y desde ese tema surge una ramita de otra cosa respecto de la lengua, a veces con respecto de lo social, de una pelea, de una discusión

volvemos y tomamos desde ahí, a lo mejor la hace más atractiva a la clase, hay clases que son brillantes y hay clases que no se puede dar clases.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante Sí, yo creo que sí, enseñarles enfoque por ejemplo en la comprensión lectora es muy importante, yo no me acuerdo porque en realidad arranqué y ya di muy poquito los anteriores, me aboqué a los NAP, pero había unos contenidos como estudiamos nosotras, eran muy antiguos o alejados de ellos, desde su propia realidad, aunque por ejemplo yo doy clases en cuarto año y sigo dando Cid, le damos otra variante o le damos una vuelta de tuerca para poder dar literatura medieval, como antiguamente era. ¿Te acordás que aprendíamos según la evolución de la historia y ahora lo hacemos desde otra óptica o desde otra perspectiva? Me pasó trabajar, para poder dar Cid, *The Games of Thrones* y a partir de ahí ir a dar Cid, hasta a mí me sorprendió esa clase cómo resultó, por ellos, no por uno. Uno puede ser el mejor profesor, tener una gran cantidad de títulos, pero a la hora de estar dentro del salón es determinante el rol del alumno.

Entrevistadora: Y este nuevo diseño de la provincia para secundaria, viste que hubo como una reforma, hubo reuniones, ¿considerás que hubo algún cambio?

Enseñante ¿Puedo hacer una crítica al respecto? Me parece que los contenidos del ciclo superior, del orientado perdón, está vacío de contenido en el área de lengua, si bien nosotros bajamos la cantidad de horas, en una época había cuatro, ahora tenemos tres. Pero a nivel conceptual se da lo literario, ahora viene para dar literatura norteamericana en quinto, yo porque no tengo quinto, pero se trabaja lo contemporáneo y por ahí se dejó de dar lo clásico, y para entender lo contemporáneo. Y en el básico hay un montón de temas básicos que se dejaron de dar, los chicos cuando entran a primer año, no son los chicos de hace 10 años atrás, entonces nosotros teníamos hasta casi alfabetizarlos a algunos, el tema de la lectoescritura en primer año es fundamental. Yo tuve un papá que en una reunión dijo: "¿y cuándo van a dar los temas nuevos?", y ahí yo me di cuenta que algún papá por lo menos está atrás de la carpeta, porque en realidad en primer año tenés todo el primer trimestre es un repaso absoluto de la primaria y cada vez es más tener que enfatizar qué es un sustantivo, entonces esas razones básicas que hace 10 años uno daba por sentado y arrancaba desde esa base, ahora la base no la tenemos y a mí me parece que los contenidos tampoco lo tienen.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? /

¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante: Qué temita, una vez, hace muchos años, yo trabajaba en una escuela primaria y una mamá me decía: “no tienen nada en la carpeta”, habíamos trabajado oralmente todo un texto, me parece que era *Sueño de una noche de verano* porque hicimos un pedacito de la obra. Esa anécdota es muy linda porque las chicas habían cumplido 15 y estaban todas admirando sus vestidos y una nena dijo: “Al final tanto gasto para una sola noche”, entonces digo “los podríamos usar a los vestidos”, se me ocurrió de la nada, y armamos una noche de verano. Claro, trabajamos 15, 20, 30 días oralmente. El problema es después hacer la bajada de todo eso, que haya un registro, insistir sobre lo que se retomó la clase anterior, ACTUAR-REFERENTE SOBRE ORALIDAD a veces pasan cosas porque uno tiene un ideal de clase y cuando llegás, está cerrada la escuela por algo, se pelearon en la puerta y uno tiene que atender ese caso. Desde primer año siempre hago hincapié sobre lo que es el texto, la comunicación oral, escrita, gráfica, que cuando tengo los cursos superiores me dicen: “Tocó el timbre, es un texto”. La oralidad me gusta muchísimo, es más, mi tesis del postítulo, no hice después el profesorado universitario porque mi idea era trabajar justamente sobre la oralidad, leí el libro de Walter Ong y me voló la cabeza. Mi viejo es un tipo muy refranero viste, mi viejo viene de la provincia de Buenos Aires, de un pueblo y era el refrán caminando y hace unos años atrás le hicimos, con mi hermana y mi mamá, un libro con todas las cosas que dice mi papá, para un cumpleaños se lo dimos, la verdad que era tremendo y de ahí empecé a pensar qué importante que es la oralidad, esos refranes que dice mi papá si yo no los sigo diciendo o mi hermana, digamos, a mis hijos se pierden y se van a ir perdiendo en cada una de las familias y es tan importante porque ese refrán popular que es tan gracioso, que es tan reflexivo, se pierde.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Qué tema ese. Tengo un problema medio complicado en la cabeza con eso por las categorías, viste que encima uno por ahí consulta libros de textos para cuadros, actividades para los chicos y hay problemas en los libros de texto, uno es género y el otro tipo, siempre lo trabajo desde la tipología textual, creo que es más simple para ellos. Yo trabajo en EEMPA también, para adultos, y este año intenté porque salió una motivación, fuimos a ver una obra de teatro, nos llevaron a ver una obra de teatro de la municipalidad y desde ahí entonces enganché para dar género dramático y me animé y les di géneros, eso era en tercer año de EEMPA con adultos y trabajamos desde el género dramático pero que era género, inclusive ahí salen una variante de cosas interesantes, di géneros discursivos y se me hizo el lío, sí, géneros o tipos pero bueno, encontré una forma de dar géneros discursivos y me gustó mucho como se trabajó, pero como siempre te digo, tiene que ver el alumno, cómo te responde.

Entrevistadora: Si no enseñás tipologías, ¿qué tipologías, por ejemplo, en estos años primero, segundo, tercero?

Enseñante En primero es el narrativo, informativo, descriptivo, explicativo y creo que hasta ahí llega. Ahora segundo, hacemos un énfasis más profundo en el narrativo y sus variantes y después damos argumentativo que a mí me encanta y trabajamos sobre el descriptivo. En segundo me gusta trabajar con textos de otras asignaturas, por ejemplo, un texto de biología, uno de físico-química y entonces aplicamos lo lingüístico a partir de ahí y a ellos les vuela la cabeza: "¿cómo trabajamos la célula en lengua?". ACTUAR-REFERENTE Yo tengo esta idea de que es muy difícil de plasmarla después en los tiempos porque uno trabaja mucho, miles de causas; el tema de la transversalidad de la lengua, porque ellos tienen como unos cajoncitos de lengua, matemática, inglés, etc., entonces poder trabajar y aunar criterios, armar proyectos, a veces no es el proyecto, a veces es una cosa simple y en el segundo año yo trabajo mucho el descriptivo y el informativo puro, el argumentativo. Quisiera llegar al texto poético, pero no me dan los tiempos.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante Desde la oralidad sí, cuesta por ejemplo que ellos se expresen mucho, sobre todo los de primero, el tema de la expresión oral en primer año, a esta altura del año, recién ahora pueden leer en público, por lo menos los cursos que tengo yo, por las cargadas de que leés bien o leés mal, por la vergüenza, por no conocer al otro, por estar delante del profe y ese tipo de cosas, con la expresión oral me pasa lo mismo. Los segundo, si yo ya los he tenido, es distinto, saben qué es lo que vos querés que ellos hagan, pero la expresión oral a mí me gusta mucho, por ejemplo, el trabajo oral, la exposición oral, yo quisiera que todos los docentes hicieran un poco más de énfasis en eso, en algunas materias se da más que otras, pero en ese sentido después llegan los cursos superiores que uno retoma y es muy difícil que ellos se expresen, yo siempre les digo lo mismo: "cuando vayan a pedir un trabajo ¿cómo van a hacer? Presentan un CV, después te llaman ¿y te vas a poner colorada?" Ahí tenés que hablar con alguien, llevarlo a su práctica, imaginate si van a la universidad.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante Exposición oral.

Entrevistadora: La exposición oral es un género, está el debate, la entrevista, ¿enseñas alguno de esos géneros?

Enseñante No, como enseñarlos no, por ahí los aplicamos, deberíamos enseñarlos. La entrevista siempre cuando surge algún proyecto de la escuela: "lengua tiene que hacer entrevistas" ponele,

proyecto el diario de la escuela, todos aportan información, pero los de lengua son los que tienen que escribir y los que tienen que hacer las entrevistas, pero si no las enseñamos vamos muertos.

Entrevistadora: Dentro de esos contenidos del bloque que yo te nombraba están estos géneros, están los turnos de habla, los elementos paralingüísticos, son todos contenidos de la oralidad, no sé si trabajas con manuales, pero en los manuales hay de estos contenidos, se han aggiornado.

Enseñante Desde lo paralingüístico sí trabajamos un montón el tema desde ellos y sus íconos de Whatsapp y trabajé hace unos año ya, pero un segundo año "paralingüisticamos" toda la escuela, eran todos signos y símbolos de toda la escuela, señales, signos por todos lados y sobre todo en este caso. En otra escuela no, en la 272, en la 309 tengo un segundo año con un niño ciego y es un trabajo muy arduo, mucho trabajo de uno y él es un tipazo, el mejor alumno de todo el curso, porque es un gran estudioso y tiene una capacidad intelectual impresionante.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante La exposición oral son clases orales de los alumnos, por grupos, individuales, de a dos, eso me da para evaluar ciertos contenidos. Ponele que estemos dando el texto periodístico y ellos hacen una exposición oral x, uno le da las consignas y ellos trabajan, generalmente en primero y segundo hay que dar demasiadas consignas porque las consignas no pueden ser muy generales, tienen que ser muy específicas, los chicos vienen con una falencia en la comprensión de la consigna, las exposiciones orales les cuesta muchísimo si uno les dice: "Biografía de fulano o contá el argumento de tal obra", más específico tiene que ser, "pero ¿qué cuento?" te dicen, "¿qué digo?". La secundaria tiene, nosotros a esta altura después de 15 años te lo puedo decir, tenemos que hacer mea culpa de un montón de cosas, porque siempre digo lo mismo, nos quejamos de cuarto y quinto que no saben armar un trabajo práctico y nunca les enseñamos cómo se hace un trabajo práctico, te traen una hoja así agujereada que te da una bronca bárbara, pero ¿vos les dijiste cómo?. Los trabajos prácticos sí los tomo como un objeto de enseñanza desde primer año, explico con pelos y señales exactamente cómo quiero que esté y después va evaluado.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

-

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Se la desdoblo a la nota con respecto de la expresión, que el contenido sea válido, que no lean, no me gusta que estén en el frente leyendo. Si el trabajo es grupal o el trabajo es individual, la

nota es grupal, para que el trabajo sea en equipo, realmente vos ves si el trabajo fue en equipo o fue de uno y los otros, y en la exposición sí que tengan algo que mostrar, un soporte visual, y además les explico por qué razones un soporte visual. A veces es pizarrón y tiza, algunos alumnos, sobre todo las alumnas que les gusta escribir en el pizarrón, aprenden a usar el pizarrón como uno lo usaría.

Entrevistadora: Evaluás algunas cuestiones vinculadas con la exposición oral, ¿y esa nota influye en su nota final de materia?

Enseñante Por supuesto, es una nota más.

Entrevistadora: Y vos ¿no les has llevado modelos de estos textos, exposiciones orales, debates, entrevistas?

Enseñante No, no, en una época las dábamos cuando se les daba, te acordás hace unos años, hará como 10, que se le dio como un enfoque a todo lo periodístico, a los géneros periodísticos, la argumentación y demás y la variante dentro de los géneros periodísticos, ahí sí trabajamos entrevista, el debate, me hiciste acordar.

4. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, yo creo que sí, porque en estas cuestiones me parece que es muy valioso todo esto que ellos hacen su propia producción, porque nosotros lo que amamos es que ellos produzcan textos, más allá de que fueran coherentes, ojalá que produzcan y que sean coherentes. Ante esa situación yo no puedo dejar de no darlos, que ahora me doy cuenta haciendo una reflexión de la lengua, acá hay que hacer un paréntesis, quizás nosotros los docentes deberíamos aggiornarnos cada tanto, hacer un congreso, pero tener una semana de estudio profundo de la propia enseñanza porque a todo esto, que es lo que nos pasa, yo tengo doce cursos, entonces a veces todo lo que a uno le encanta y en la teoría es genial, después en la práctica no pasa. Me acuerdo de una profe de humanidades de lengua que decía “una vez que vos te sabés todas las teorías, elige tu propia aventura, en cuál de ellas te vas a parar, a veces un poquito de cada una”. Ahí entendí lingüística.

5. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales,

Enseñante Si, Walter Ong, me encanta, yo descubrí ese libro en el postítulo (...) de hecho cuando yo termine alguna vez mi trabajo universitario será sobre la narración oral, una cosa que yo traigo siempre a colación en mis clases, sobre todo cuando doy en cuarto, toda la narración oral medieval que me encanta, pero a veces la gente piensa que ese tema es una etapa oscura de la historia y para mí todo lo contrario, y ya te digo esto de lo oral, en este tiempo estoy también en contacto con unas personas que están haciendo traducciones de textos desde los lenguajes aborígenes y la verdad que

es tan interesante que me encanta meterme en ese tema, desde la oralidad están tratando llegar a ser un idioma y entonces poder preservar eso.

Entrevista Nº 11

Enseñante M. R.

Institución educativa E

Ciclo orientado 3° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante Muy amplia porque siempre en mi ejercicio particular y en contacto con mis compañeras, tanto en esta escuela como en la otra, uno siempre se repregunta qué seleccionamos, qué no, cómo lo abordamos. El tema de la ética de la lengua para nosotros es un desafío constante, es prueba y error. Si yo te tengo que acotar contenido en lengua, sobre todo lo que tiene que ver con el reconocimiento, la reflexión metalingüística, por ejemplo, trabajamos verbos que ellos puedan ver cómo los están usando, cómo se usan en una narración, el tema del vocabulario para la comprensión, la gramática pero sin dar gramática, no sé cómo te lo puedo explicar. Siempre a partir del uso trabajamos, porque de otra manera a mí particularmente no me dio resultado.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Y en principio lo que uno viene notando desde hace mucho tiempo que hay saberes de lo normativo, digamos, que uno antes lo tenía como plafón y ya no los tiene, por eso por ahí se hace tan cuesta arriba y uno tiene que pensar si desarmo y veo cómo trabajo esto desde otro lugar, hay categorías que por ahí los pibes no conocen. Que yo también me pregunto el problema es que no puedan decir esto se llama así o asa, el tema es que no las puedan usar. Para mí lo importante es eso, yo siempre comparo con, por ejemplo, la enseñanza de la lengua que tuvieron mis hijas, tanto en la primaria como la secundaria, que no hubo una corriente, digamos, que yo sé que en la primaria trabajaban desde la pragmática, en la secundaria desde la sociolingüística y sin embargo ninguna de las dos tuvo problemas pero porque trabajaron desde muy pequeñas el tema de la lectura, la lectura y la escritura como ordenador, para mí los ordenadores son fundamentales. Yo veo que en los chicos hay poco ejercicio de la lectura y lo que más me preocupa es que a lo mejor hay muchos contenidos que dieron pero que no desarrollaron, a mí me da la sensación que recibimos a los chicos con mucho contenido, vimos esto y esto, así como los manuales que están plagados de cosas, pero ninguno se profundizó, entonces eso es lo mismo que nada.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante Más o menos, en principio sí, pero una vez que vos ya arrancaste armando las planificaciones después, eso digamos que es un disparador, de todos modos nunca se alejaron demasiado de lo que uno venía haciendo o proponiendo. Por ejemplo, todos los nuevos diseños que revisan la práctica de la enseñanza de la lengua me parece que apuntaban más que nada a desterrar de la clase tanta sintaxis. Viste que se trabaja mucho más en función de los textos, en función de la producción de los chicos, vuelvo a la reflexión metalingüística, lo que me parece maravilloso es el tema del lenguaje inclusivo, eso para los chicos, en este momento, es un gran interrogante, un desafío, algunos están muy entusiasmados, otros se burlan, pero siempre es motivo de interés, ya sea porque están a favor o en contra, y es la primera vez que ellos reconocen que les interesa saber, por ejemplo, esta cuestión del género de los sustantivos, de los adjetivos, de por qué nuestra lengua no tiene género neutro.

Entrevistadora: Mirá vos, se ha despertado un interés

Enseñante Sí, por eso trato de traerlo al aula y está bueno traerlo al aula.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante La verdad que nunca reflexioné acerca de eso honestamente, si lo analizo ahora, si bien noto algunas carencias como te decía en los chicos en determinadas cuestiones, en otras los veo más entrenados, por ejemplo en la cuestión de la oralidad. Me parece que por ahí pasa algo porque se los ve como, sobre todo en los más chiquitos, se los ve más sueltos a la hora de poder plantear lo que piensan, lo que entienden cuando trabajas alguna lectura, la participación entre ellos.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante Generalmente nosotros lo trabajamos como en un bloque, si bien siempre arrancamos de textos escritos, lo que se pueda producir desde la oralidad. También se trabaja cuando se va reflexionando acerca de cómo se va armando ese discurso entre ellos y las diferencias que pueden haber entre la escritura y la oralidad, por ejemplo en la cuestión de los permisos que puede haber o las licencias cuando uno trata de hacer hincapié en que hay cosas que dentro de la oralidad podemos decir, porque hay un contexto que lo habilita, porque el otro entiende, pero en la escritura, como hay una distancia en el tiempo, en el espacio, en los propósitos tienen que cambiar, pero tampoco es algo que sistematice demasiado. Yo con los más grandes trabajo mucho lo que es dramatización,

entonces poder transformar, qué se yo, con *Antígona* estuvieron haciendo algunas adaptaciones, algunos lo trajeron al presente con alguna escena y nada más, la leímos completa pero con alguna escena, después trabajamos alguna novelita de Bodoc que está estructurada en clave de tragedia que se llama *Presagio de carnaval*, una novela corta, bellísima, ahora están adaptando ese texto, tienen que transformarlo bien teatral y después lo tienen que representar.

Entrevistadora: Entonces vos concebís que hay diferencia entre el texto oral y escrito, por lo que me estás diciendo.

Enseñante Sí, obvio que las hay y ellos también tienen más marcada esa cuestión cuando hay lecturas en donde está reflejada la oralidad, cuando vos das textos literarios donde el narrador juega mucho con eso, con lo coloquial, ya sea por la estructura o el vocabulario, a ellos les llama mucho la atención.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Géneros. Porque me parece que la tipología textual es una clasificación que va más a lo específico y a mí no me interesa que el chico me pueda hacer un catálogo de clasificación de textos, me parece que sí es interesante que esté entrenado o que pueda reconocer que hay como una actitud lectora frente a determinados géneros, viste que uno se predispone de una u otra manera. El género, valga la redundancia, genera un tipo de lector, hasta una postura física si se quiere y además cómo se cruzan también los géneros y las tipologías textuales ni hablar. Durante un tiempo la trabajé, en los ‘90 se trabajaba mucho, fue un boom y vos te encontrabas en un momento que los chicos te decían “pero este es tal cosa” y tenían razón, pero para que el chico pudiera determinar cuál era la preeminencia, cuál era el que predominaba ahí, pero también eso era muy relativo y me di cuenta que no tenía impacto en el paso posterior que es que lo pudiera comprender y que pudiera producir después, porque pasé por un montón, viste que uno va probando, pero me parece que con los géneros se manejan mejor.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque “Lengua Oral” o del Eje “En torno a la producción y comprensión oral” (NAP) incluís?

Enseñante Yo no recuerdo cómo estaba antes armado. No lo tengo presente.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante En una época trabajé radioteatro pero te estoy hablando de hace 32 años.

Entrevistadora: ¿Exposición oral, debate?

Enseñante Sí, sí. Mucho el debate por el tema de la argumentación, se da centralmente en tercero, en una época lo estaba, daba, estaba en cuarto porque ellos venían de tercero y no lo daban, mucho

se lo trabajaba en cuarto. Antes de arrancar empezábamos con eso, exposición les cuesta un montón organizar, organizar la exposición les cuesta mucho.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Yo los enseño como géneros, yo les doy las indicaciones para que ellos puedan, cuando tienen que dar una clase especial les explico qué cosas tener en cuenta, cómo lo tienen que armar, cómo se tienen que ordenar, organizar, pero no se lo doy como contenido. A lo mejor eso es un error, pero no se los doy como contenido. Por ejemplo en cuarto uso mucho la clase expositiva para que ellos trabajen (...), ellos tienen que, en realidad es un ejercicio de re-narración para que puedan contarle a los compañeros, después por grupos van dando distintos mitos y lo vas trabajando y ese es el objetivo. Les gusta porque les gusta escuchar ese tipo de relatos a ellos, les resulta interesante, a mí me sirve como punto de partida para trabajar después la tragedia y es un ejercicio de este tipo para ellos pero les cuesta así sea solo narración, si es exponer un tema teórico ni hablar, les cuesta más, pero por ahí están los que memorizan y se agarran de eso. Les cuesta la cuestión corporal también.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante Les explico, les doy las pautas de cómo tiene que ser la clase, de cómo preparar un afiche por ejemplo o cualquier presentación que sea de ayuda para la clase, porque por ahí te hacen afiches con una letra así chiquitita y cargado que no tiene ningún sentido. Entonces les tenés que explicar, que parecen obviedades en cuarto año pero no lo tienen incorporado.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás?

Enseñante Y en primer lugar que sepan de qué están hablando, porque a veces el problema es que no pueden decir nada porque no saben, lo que leyeron una vez y ya con eso creen que, ese también es un problema, para poder hablar tenés que saber de qué vas a hablar. Entonces primero tengo en cuenta que hayan preparado el contenido a desarrollar y después cómo se desenvuelven frente a los compañeros, si pueden sostener un discurso coherente, algunos se ayudan mucho por ahí, pueden tener ayuda memoria pero el problema, creo que por falta de costumbre, no lo usan, porque yo les digo los mismos afiches que tienen que hacer ustedes como ayuda memoria para ir organizándose, tienen el papelito en la mano y terminan leyendo algunos, otros no. También sucede que a medida que van transcurriendo los grupos, los que van llegando después se van dando cuenta, a veces no siempre.

Entrevistadora: ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Depende los elementos que ellos tengan, si yo veo que son chicos que tienen recursos lingüísticos escasos por el origen, obviamente no.

Entrevistadora: Lo hacen, les hacés algún comentario, pero no le pones una nota.

Enseñante Seguro, insisto, yo evalúo más que nada el compromiso con el trabajo, que hayan preparado la actividad, después lo que se puede corregir o mejorar no le pongo una nota numérica. Sí tienen calificación, pero no me quedo en la forma, me quedo en que ellos hayan preparado el contenido. Si veo que está preparado el contenido, más allá de las dificultades que hayan tenido con la oralidad, eso lo charlamos y se puede ir viendo, no es que te llevas a rendir lengua porque no supiste decir. Porque además en la oralidad saltan cosas que uno en el escrito por ahí se te pasan, porque dijo esto. Este año una nena que estaba desarrollando el mito de Edipo y mientras lo contaba, me da una ternura, mientras lo contaba dice "bueno cuando Layo se entere, cuando el oráculo le dice que ese niño lo va a matar, lo manda a matar con el guardia, el guardia se compadece y lo deja abandonado (...) y lo encuentra un pastor" y le digo "¿qué es pastor?". Uno solo me pudo decir qué era un pastor, estos chicos viven en un barrio humilde, lleno de iglesias evangélicas, cura o pastor son sinónimos para ellos, en realidad el término "pastor religioso" también viene del pastor de antaño, el que cuidaba el ganado, y eso a lo mejor en un escrito se te escapa y le pones mal, mirá lo que puso, en cambio ahí lo pudimos pensar, les expliqué por qué a vos se te ocurrió esa palabra. En realidad, la chica lo que hizo fue automáticamente buscar un equivalente, se acordó pastor y entonces lo dijo incluso dudosa y esas cosas las podés registrar en la oralidad. Y después se trabaja mucho la oralidad cuando trabajás los temas que ellos te plantean y yo aprovecho y los hago debatir, ahora con lo de los pañuelos fue una revolución.

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante No, ya no. ¿?

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Me parece que sí, les da una herramienta muy importante para desenvolverse en el ámbito académico, si siguen, o en el ámbito laboral, es más, uno pretende que ellos puedan escribir cada vez mejor. Me parece que la oralidad los atraviesa todo el tiempo, la escritura no sé, sobre todo si van a seguir trabajando, una entrevista de trabajo, la atención al público mínimo (...). Incluso si ellos generan una práctica, a mí de todos los géneros estos el que más me interesa es el debate, en eso sí hago mucho hincapié y me parece que eso les da seguridad. También por ahí los puede

movilizar a interesarse, porque siempre dejamos por sentado que cuando los hago debatir tal grupo tiene que investigar tal cosa entonces tienen que investigar, definir un tema, qué sé yo. Cuando fue la 125 (...) estábamos trabajando argumentación, un grupo fue a la sociedad rural, otro grupo fue a la federación agraria, otro grupo fue al ministerio de economía, otro grupo era una representación de los pequeños productores de NOA. Los hice investigar por ese lado y salieron unos debates interesantísimos porque cada uno defendía desde un lugar, cada grupo desde un lugar y salieron cosas muy interesantes. Pero la premisa es que primero hay que saber de qué vamos a hablar. La entrevista también, en tercero trabajo mucho la entrevista.

Entrevistadora: ¿Y con qué trabajas? No solo en estos géneros.

Enseñante Les armo un cuadernillo, antes les armaba, para segundo, por ejemplo, cuadernillo completo. Este año no lo armé, el año pasado tampoco, hay muchos libros en la escuela, entonces depende los temas los mando a sacar tal libro o si no armo para temas en particular.

Entrevistadora: Y sobre el debate, en los manuales, ¿has visto o has leído bibliografía?

Enseñante Sí, hay mucha bibliografía. En una época trabajaba mucho con estos módulos de (...) esos módulos chiquititos, eso estaba muy bueno. (...) Uno va sacando, de ahí voy sacando sobre todo para que puedan distinguir algunos recursos de argumentación y eso sí darlo de manera sistematizada, que ellos puedan primero reconocer, después producir, después ver en un texto, eso sí lo trabajo más detalladamente. Y en entrevista les doy los lineamientos generales, el año pasado por ahí los hacía entrevistar a, viste que la entrevista las pueden hacer o a alguien que merece la atención por su trayectoria o el eje puesto en un tema, y el año pasado hice así, lo organicé por tema y resultó mejor, entonces pudieron buscar gente de su entorno. Una había elegido la violencia intrafamiliar, violaciones, y entrevistó a su psicóloga, y otra nena trató el mismo tema entrevistando a una tía de ella que es abogada que trabajaba para no sé qué organismo de la provincia, cuando cada una presentó su entrevista y la leyó frente a sus compañeros eran dos miradas distintas. Después, por ejemplo, otros habían trabajado la violencia en el fútbol. Buscaron el tema, fue más sencillo para ellos y les interesó más. Yo primero les doy y después lo revisamos, porque ellos mientras preparan la entrevista, por ejemplo yo les doy un mes y me tienen que ir trayendo los borradores, entonces yo les voy marcando dónde tienen que revisar, porque yo lo que quiero es que ellos combinen el discurso directo y el referido, que puedan, por lo menos en dos oportunidades, puedan meter algo con discurso referido después de que yo les di todas estas cuestiones.

Entrevista Nº 12

Enseñante A. P.

Institución educativa F

Ciclo básico 2° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante La enseñanza de la lengua la abordo siempre sobre todo desde la lectura, o sea que lo que es contenidos específicos no es que elija algo de manera prioritaria, suelo trabajar siempre trabajando textos, muchos textos informativos y sobre todo a mí de las cosas que más me interesa es la argumentación a través de lectura o ejercicio, de lo que más trabajo es argumentación y textos informativos, sobre todo porque creo que desde esos lugares puedo tratar de ir trabajando dificultades que ellos tienen en comprensión y también sobre todo lo que tiene que ver con producción, argumentaciones, justificaciones o su mirada de entender y ver las cosas, que por ahí la argumentación sirve no solo para saber explicar sino que cuando ellos pueden argumentar y conocen qué herramientas necesitan, se dan cuenta también de lo que conocen o lo que saben sobre lo que sea. Porque nos pasa viste en lengua, más allá de tener que respetar la materia, siempre está esa pretensión de que sirva para todo, entonces bueno un poco tratar de ir por ahí, por ese camino.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Como problemáticas, por ahí creo que son un montón, no sé si puedo hablar como super general, o sea, en cada curso veo que están sus particularidades y de hecho tampoco creo que tenga que ver siempre con cosas que se pueden ir mejorando, puliendo en el tiempo, que a veces hay cosas que se atrofian más, porque uno puede pensar a veces que puede esperar más de los cursos más grandes y a veces hay como síntomas que comparten entre todos de no poner comas o no poner tildes y un curso entero lo trabaja de esa manera, con cursos que yo conozco sus trayectorias y sé que han tenido profesores en comunes con otros cursos que quizás son más chicos y se esmeran más o se preocupan más. Entonces a veces como que me cuesta definir siempre tiene que ver con problemáticas que ellos tienen, arrastran por algo en particular o es todo por el año, pero en producción, sobre todo a la hora de producir me doy cuenta que surgen los mayores problemas, que por ahí a la hora de leer y de comprender textos y de trabajar textos siempre me sorprenden muchísimo más y también cuando hacen devoluciones orales, pero me sorprenden positivamente, y que a la hora de volcar esas ideas o esas cosas o esos trabajos por escrito ahí surgen ya no solo problemas de redacción sino de poder transmitir lo que realmente piensan cuando hablan o cuando surgen temas de comentar lo leído, entonces al momento de producir creo que están las mayores dificultades.

Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante Para la enseñanza sí, me guío y encima mirá lo que tengo acá, el libro. Estamos con análisis sintáctico.

Entrevistadora: Yo decía los documentos especiales.

Enseñante Justamente porque estoy viendo la oración simple y la oración que tenemos que empezar a ver coordinada y después la subordinada, porque aparecen, no porque me guste darlo, igual le veo cierta utilidad, no sé cuál será la mejor forma de abordarlo. Sí me guío, salgo lo que quiera salir, me tomo la total libertad en ese sentido de salir porque nosotros trabajamos muchos aparte siempre en todos los años con artículos periodísticos, crónicas, sobre todo siguiendo la orientación también de acá de la escuela para la terminalidad comunicación y porque me gusta y me interesa. Sé que los chicos por ahí lo chicos algún anclaje de lo real los motiva un poco más, siempre abre más a debate y esas cosas. Lo que quiera salir salgo, pero respeto bastante los lineamientos curriculares y esas cosas, el programa en general está armado en base a eso.

Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante Los conozco, no sé cómo era antes, desde que yo empecé a planificar ya estaban los NAP.

Entrevistadora: O sea que no me podés decir si considerás que hubo un cambio positivo entre el ‘93 y los NAP, y si participaste del diseño de Santa Fe, de esas charlas.

Enseñante No, tampoco, me parece que ahí no te sirve.

Entrevistadora: No importa, es tu realidad, porque depende del docente, hace cuánto que trabaja. La provincia hizo un nuevo diseño para la secundaria.

Enseñante Sí y sé que hubo distintas plenarias o reuniones.

Entrevistadora: Eso ¿no sabés si hubo un cambio positivo, etc.?

Enseñante Pasa que yo lo primero que titularizo es hace dos años y creo que eso ya debería haber terminado para entonces, porque al principio eran reemplazos.

Entrevistadora: O sea que vos te guiás con este nuevo marco.

Enseñante Me guío por el nuevo marco, por ahí en la facultad hemos leído distintas cosas, yo mucho recuerdo, algunas diferencias o cosas debemos haber visto.

Entrevistadora: Está bien, vos registrás como tu marco los NAP y el nuevo diseño de Santa Fe, ¿y ves coincidencia ahí?

Enseñante Hay algunas cosas, el de, ahora no me acuerdo cuál era cuál, pero creo que el de Nación era, había uno que era mucho más completo que el otro, no me acuerdo cuál era cuál, en contenido me parece que el diseño de Santa Fe era un poco más detallado que lo que venía de Nación y aparte se notaba que estaba hecho por gente específica, había mucha interpretación y teoría, me parece que el de Santa Fe el que era más completo que el otro. El de los NAP aparte eran en común primero/ segundo, tercero/cuarto, tenían varios grupos como en conjunto y eran los mismos temas que se iban repitiendo siempre y el que venía de Nación mucho no me había gustado, no te digo que el otro me conforme 100% pero me pareció un poquito más interesante el de acá.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante En sí, parto de una idea del texto como un todo, algo general o global que después, bueno, puede ir teniendo diferentes especificidades en cuanto al uso o al medio en el que esté dado. El texto oral desde ya que permite la versatilidad o la improvisación o el cambio, la reformulación como recurso que tienen que tener determinada velocidad o determinada, por así decirlo, cancha en el momento, que uno puede saber un tema, conocer de algo, pero que siempre cuando lo pasa a la oralidad está mucho más mediado, justamente por esa habilidad que se tiene, no es que no esté en el escrito pero en el escrito, cuando el tiempo media, digamos que siempre hay mayores chances o posibilidades de cambiarlo o reformularlo. En relación con lo que te decía antes, por ejemplo, en los chicos más jóvenes lo que veo es que les es mucho más fácil esa oralidad, que por ahí en los adultos nos es al revés, no sé, los que estamos en el ámbito de la docencia estamos acostumbrados a escribir y quizá nos sentimos más cómodos escribiendo que hablando y en los chicos más jóvenes uno lo ve diferente. En el texto oral sobre todo lo concibo, o sea, concibo el texto de manera general y después paso la forma de darlo de manera oral, creo que tiene esas particularidades, que a veces lo hacen hasta más atractivo también cuando es algo inmediato y uno lo escucha en inmediato y es lo que también lo hace más bello o más atrapante ver que eso se está enunciando así en vivo en el momento. Y el texto escrito es un texto más lento en todo sentido, es como un texto que al producirse de manera escrita, en el caso de que también uno después uno haga una lectura y a en un tiempo personal, remite a montones de otros textos, o sea, hablar del intertexto creo que son ya cuestiones, estos disparadores que salen, estas conexiones que se dan muchísimo más en un texto escrito que en la oralidad son procesos que no se pueden llevar por ahí tan rápidamente, creo que esta es también la ventaja que tiene el texto escrito de disparar o hacer cadena con un montón de cosas, de no parar en cierto sentido, permite como una retroalimentación constante.

Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Todo me parece que viste esas clasificaciones (...) los géneros de texto nunca uso esa expresión.

Entrevistadora: ¿Te referís a tipos?

Enseñante Me refiero a tipos de texto, pero por ahí informativo, expositivo, en segundo más el argumentativo, pero también trabajamos la argumentación desde cuentos o desde un montón de otras cosas, entonces quizá ahí termina siendo un recurso. Aparte tampoco, en relación a género, si bien siempre hay que distinguir en literatura justamente, en lengua tenemos el cuento de ciencia ficción, el cuento fantástico, el cuento maravilloso, pero en los manuales que distinguen al fantástico así, al maravilloso así, me parece un espanto, no los doy.

Entrevistadora: En el programa de tu materia ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante No recuerdo ahora qué es lo que estaba como incorporado en la parte de lo oral. Sobre los bloques no me acuerdo que era lo que involucra.

(Explicación de los bloques)

Enseñante En realidad cuando tengo algunos temas o distintas cosas trato de trabajarlas o en todas las clases o un poco en algunas y otras, trabajar de manera escrita y trabajar también de manera oral, hoy por ejemplo traje este libro que pasa a historietas distintos clásicos de terror. Leímos "Gallina degollada", leímos la historieta de Breccia, la adaptación de Breccia, leímos la original de Quiroga y después el "Corazón delator", pero no leímos el "Corazón delator" de Poe, entonces la idea era que primero de manera oral fueran narrando esa historia que leímos así, pero narrando la historia no solo la historieta y después también, que lo hicieron ya de manera escrita, como una actividad más de taller, habíamos venido con acentuación. Por ahí son las formas en las que busco trabajar la oralidad, pero no es que doy la oralidad en recursos o cosas así, pero no recuerdo un contenido específico que esté dentro de ese bloque. O sea, de cuestiones para escritura, trabajos formales, formatos, cosas así, sí, pero en oralidad no.

Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante Que hippie que soy, porque nunca me pregunto todo así, pero respeto bastante. De todo, porque aparte hablamos muchísimo, entonces así como hoy tenían que inventar en el mismo momento digamos, narrar en el momento, hay veces que hemos hecho enuncie clasificados, recreaciones dramáticas, no sé, de todo, le damos muchísimo espacio a la oralidad, también depende el curso, por ahí con los más chicos más y con los más grandes menos, con cuarto casi que no, pero no se puede con este cuarto que tengo ahora.

Entrevistadora: ¿Te digo alguno de los géneros que se habían prescrito? La entrevista, la exposición oral, el debate, esos están desde el ‘93 y siguen estando en los NAP.

Enseñante Debate sí, un montón, entrevista no, por ahí a veces sí pueda llegar a surgir, no lo tengo como algo programado, debate un montón, sobre todo como trabajamos mucho con argumentación y con textos así del día a día cada tanto, casi todos los cursos, hacemos así como una ronda de debate y soy la moderadora, eso es muy común, que hagamos poner tópicos y que se debatan en torno a algunos temas y también ver algunos o recursos o estrategias o cosas para el debate sí.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante El objetivo de eso y que ellos sepan defender un punto de vista o que parezca válido, porque de hecho muchas veces trabajamos argumentando cosas que no creemos o no creemos que son de determinada manera pero que, bueno, ellos tengan esa herramientas para defender alguna idea o sostener alguna idea, sobre todo como recurso ahí de la lengua y aparte se re enganchan, es algo que yo veo re útil y que los motiva un montón.

Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante La semana pasada, por ejemplo con cuarto, lleve un texto de Dolina que está en *Las crónicas del ángel gris*, el “Club de argumentadores”, está bueno, es gracioso, y en este club de argumentadores se tiraban con todo, se mataban unos a otros con recursos y estrategias re truchas, distraer al otro preguntando de la hermana, cualquier tipo de pavada que a uno se le pueda ocurrir pero que se utilizan, que son de la retórica. Entonces trabajamos esa forma que uno no la ve a través de lo formal pero que sí existen, trabajamos alguna cuestiones ya más propias de la argumentación, desde la deducción y lo tratamos de poner en práctica un poco oral, un poco escrito, sobre todo trabajarlo un poco desde la teoría o tratar de leer ejemplos, de trabajar en algunos textos y ver qué se está haciendo y después que ellos debatan y cuando van surgiendo los debates voy pasando y voy diciendo “lo que acaba de hacer fulanito es que…”

Entrevistadora: Intervenir durante la práctica y vos recién te referiste a los textos, ¿tenés o le llevás a los alumnos modelos de esos textos que vas a enseñar? En este caso sería el debate, o sea, ¿trabajas con modelos que ya existen?

Enseñante Un poco y un poco, por ejemplo, cuando fue el año pasado, toda la escuela miró el debate presidencial Scioli - Macri, con eso se trabajó un montón, no lo teníamos ahí, pero como estaba ya muy, todos los habían visto y estaba muy presente o a veces discusiones que se dan en el

momento o como te digo si lo traigo en algún cuento o traigo, si no notas de opinión y cosas así y podemos analizar en concreto eso.

Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante En sí evaluar, evalúo la participación, el compromiso, no es que evalúo si uno habla mejor que otro, porque eso al momento de evaluar es difícil, en particular hago una apreciación de aquellos que tienen un mejor dominio, mayor facilidad, sobre todo el que sabe escuchar lo que acaba de decir el otro y puede continuar o refutar, reelaborar todo eso, me aparece como algo, un punto muy a favor, muy importante, pasa que los chicos, digamos, se encasillan muchas veces en lo que ellos tienen en la cabeza, pero cuando ven al otro es cuando más me interesa.

Entrevistadora: ¿Pero los calificas? ¿Les pones nota?

Enseñante No.

Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante Busco bibliografía, en realidad lo que uso como material, no bibliográfico, lo que uso como ejemplo en realidad sí son notas o cosas de lo que voy leyendo, después hay un libro, este lo uso bastante, en realidad lo compré hace poco, pero tiene montones de cosas que yo ya iba buscando, tiene como un nivel por ahí un poco elevado pero hay para sacar. Como bibliografía para mí es como “el libro”.

Entrevistadora: ¿Tenés algún autor que recuerdes que trata específicamente estos temas o no?

Enseñante No, porque aparte tampoco es algo que hemos dado en la facultad, son recorridos más propios que los voy armando, pero no.

Entrevistadora: ¿Y ustedes usan manuales?

Enseñante No, les traigo siempre, les armo yo y les traigo siempre todo. El año pasado con primero teníamos un blog, pero, estaba bueno, a mí me re gusta, pero me hacía traer las cosas impresas o haberlo leído y demás y siempre me retrasaba mucho en dar las clases, ir a ritmo porque no todos cumplían con eso, entonces bueno este año fotocopia para todos.

Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, si entendemos esas competencias comunicativas dentro de la exposición de ese tipo de cuestiones sí. El tema es también cómo se lo aborde, cómo se lo trabaje, pero el desarrollo digamos de estos géneros orales dentro de las competencias que se esperan de las comunicativas, dentro de la escritura, dentro de lo oral sí se estaría propiciando cierta parte, pero bueno como te digo dependiendo de cómo se trabaja eso, porque si uno analiza la entrevista, el formato de la

entrevista, pero no le da cabida a la práctica o a la revisión o a todo eso, no se dio. Ahora me quedo con la pica de lo de la entrevista, se ve que no me doy cuenta hoy, pasa que a veces hay demasiado y por ahí dejo lo que más me gusta.

Entrevista Nº 13

Enseñante I. J.

Institución educativa G

Ciclo básico 1° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante ¿En general?

Entrevistadora: Sí, lo que a vos te parezca.

Enseñante Y, ¿pensando los cursos que tengo acá?

Entrevistadora: No, no. Podés pensar en general. O sea, te podés enfocar acá pero podés hablar de//

Enseñante Es que me parece que en los cursos superiores yo no tuve cursos superiores más que en reemplazos, pero me parece que es diferente el trabajo con la lengua. Y que en primero y en segundo y esta parte de tercero se focaliza más en la sintaxis, por ejemplo. Primero, clasificación de palabras y después empezar a pensar cómo se vinculan esas palabras, empezar a pensar cómo se vinculan esas palabras, cuáles son las funciones sintácticas en una oración. Entonces por ahí me parece importante en primer año que entiendan bien qué es un sustantivo, qué es un verbo, por ejemplo, y para después pasar a cómo se vinculan esas palabras. Por ahí les traigo metáforas más cotidianas, por ejemplo les digo que un objetivo directo con respecto al verbo es un hermano y el circunstancial es un vecino.

Entrevistadora: Claro, para que entiendan.

Enseñante Sí. O que si un compañero se sienta en un banco no puede venir otro compañero y sentarse en el mismo banco. Los bancos están asignados para una persona. Esa idea de que una palabra cuando se descarga en un lugar sintáctico es la única que puede ocupar ese lugar. No sé si responde eso.

Entrevistadora: No sé. La pregunta iba a vos, para vos como docente cuáles son los contenidos que te parecen más importantes. A eso se refiere.

Enseñante Ah, ¿los contenidos que me parecen más importantes? Para mí lo más importante en mi área es el desarrollo de la crítica, en realidad. No me parece tan importante la sintaxis. La doy porque está en la currícula, porque después doy clases en otra escuela pública en donde tiene una

dificultades mucho más fuertes que las que hay acá y por ahí hago mucho más hincapié en la comprensión y la crítica también. Qué opinan o la comprensión lectora. Y acá, bueno, hago unas cosas de sintaxis que volví a dar pero no me parece lo fundamental.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Y la comprensión lectora es complicado, porque muchos chicos tienden a copiar respuestas y no poder hacer diferencias. No poder ver más allá de lo que el texto dice. Ellos cuando leen un texto, el texto les habla, pero después tienen que, hay otras, habría como otras, su interpretación, que es lo que a ellos más les cuesta, en realidad.

Entrevistadora: Eso es lo que te parece más urgente.

Enseñante Sí y quizás por la estructura de la institución, de lo que es la escuela hoy en día están muy acostumbrados a copiar y a repetir. Y por ahí cuesta mucho que ellos saquen una conclusión propia. Algunos tienen más facilidad que otros. Después hay chicos que les cuesta muchísimo desarrollar una opinión.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante ¿Para diseñar mis clases?

Entrevistadora: Sí o programar la enseñanza en general

Enseñante Me parece que no era tan anticuado el estudio de la lengua en la currícula porque ya hay como una perspectiva, por ejemplo, generativista, no ya tan estructuralista. Pero no, la verdad que no es algo que haga cien por cien hincapié.

Entrevistadora: Que releas.

Enseñante No. Por ahí me voy fijando los intereses de los chicos, las dificultades. Hay cursos que van rapidísimo y, bueno, yo me subo a ese tren y hay otros que necesitan que vaya más despacio. Entonces yo dialogo con ellos. Lamentablemente no es algo que pueda trabajar yo aisladamente, siempre los tengo que escuchar. Y si por ahí hay una problemática y tenemos que abrir un debate. Por ejemplo, ahora en primero, en segundo estábamos leyendo una novela que trataba el tema de la violencia de género. El otro día estuvimos una hora, la usamos para armar un debate diferente. Aparte salieron un montón de temas más allá de la violencia física. Y después con los de primero estábamos leyendo una novela que habla del tema del bullying. Entonces cuando pueda también voy a ver me meto un poco de eso, pero no solamente qué entienden ellos de la novela sino cómo les toca ese tema. Ahí lo que me interesa es saber si alguna vez sintieron que sufrieron algún tipo de acoso similar a ese o si lo vieron en el aula, en otros cursos, en espacios que no sean la escuela.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante Me acuerdo de algo que se charló en una plenaria pero de la otra escuela pública en la que trabajo, que nos pidieron que nos aboquemos a los NAP. Pero no, yo la verdad que no sé, como que si no me obligan, primero que no me pareció nada relevante o interesante, porque eran como, si yo no recuerdo mal, eran como temáticas muy amplias.

Entrevistadora: Entonces decís que eran como temas//

Enseñante Sí, porque me acuerdo que uno, por ejemplo, era la galaxia, o algo así.

Entrevistadora: Pero no es algo que vos estés mirando, digamos, ni el diseño de la provincia ni los NAP nacionales, no es algo que vos mires.

Enseñante La verdad que los miré así por arriba, pero no planifiqué a partir de eso.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante Y son diferentes trabajos. Diferente selección de las palabras que vas a usar. Nosotros después de haber pasado por la facultad y un montón de exámenes orales, más o menos sabemos cómo defendernos oralmente en un registro formal. Pero los chicos por lo general cuando yo les pregunto algo toman muchos coloquialismos: “o sea”, “re bien”. O sea, como cosas así, que vos decís: “te estoy tomando un examen, esto es un examen oral, que vos tenés que tratar de concentrarte en eso”. A los chicos les cuesta un montón en ese sentido.

Entrevistadora: Y eso porque vos los concebís de modo diferente. Me estás dando el ejemplo porque//

Enseñante Sí, como que en ese sentido a los chicos les cuesta mucho rendir un examen de manera oral. Yo suelo no tomar exámenes orales porque me parece que se juegan muchas cosas. Me parece que los chicos se ponen más nerviosos, quizás porque no están acostumbrados. Y quizás yo hago mal en no ejercitar más eso como para que ellos puedan salir de ese pánico. Pero, no sé, yo cuando tomo un examen tengo muy en cuenta que la otra persona es un ser humano, digamos, entonces a mí no me sirve que se ponga nervioso o que se bloquee. Entonces no me parece, por lo general no tomo nunca exámenes orales.

Entrevistadora: Por esto que decís. Y en cambio en el texto escrito no ves ese lado//

Enseñante Y en el texto escrito es diferente porque ellos tienen un tiempo para pensar, para estar más con ellos. Si bien están pensando en un referente que voy a ser yo, o a veces pienso que ni lo

están pensando por las cosas que ponen, pero es otro tiempo y es otro contacto con la voz propia, digamos antes de sacarlo afuera a un interlocutor.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Género un poco, a los chicos les cuesta mucho. Les cuesta mucho el tema del género. Y sí, por ejemplo, cuento y novela que es algo básico, se lo confunden siempre. Bueno, igual yo capaz que tengo chicos chicos, pero sí, género trato de que diferencien, porque damos tramas. Entonces después//

Entrevistadora: ¿Trabajás tramas? O sea, trabajás esos dos géneros//

Enseñante Sí, trama narrativa, explicativa y argumentativa. Es lo que está en el programa.

Entrevistadora: Claro. ¿Eso en qué año?

Enseñante En primero y en segundo, los dos.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante No, la verdad que no hago mucho hincapié en la oralidad, te había dicho antes. Quizás debería darle un poco más de importancia ahora que vos lo traés.

Entrevistadora: ¿No tenés presente ningún contenido que se vincule con la enseñanza de la oralidad o de la lengua oral? ¿Ni de géneros orales, por ejemplo?

Enseñante Sí, damos diferentes lectos en un momento, a principio de año, pero muy, la verdad, muy por arriba, o por lo menos yo.

Entrevistadora: ¿En primer año decís vos?

Enseñante En segundo, me parece. No sé si Sil le dará más hincapié.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante No. No, la verdad que no. Tengo un bache ahí.

Entrevistadora: ¿Ni ahora, ni en primero, ni en segundo, ni en quinto, ni en los años superiores, me dijiste, lo que sería el ciclo superior?

Enseñante No sé, hablamos mucho, charlamos mucho, tengo que hacer mucho hincapié en el levantar la mano y en respetar la voz del compañero, entonces cuando levantan la mano y ellos tienen la voz, entonces ellos sienten que tienen un poder y que son dueños de algo por un rato, entonces ellos ya se paran de otra manera y piensan lo que van a decir y exponen y hablan. Eso sí lo hacemos. Por ejemplo, bueno, quién me hace un resumen de la novela o qué piensan de esto y qué pensarían si pasase esto en realidad. O sea, lo charlamos. Charlamos bastante. Pero yo porque quiero saber qué piensan ellos y cómo pueden desarrollar lo que están pensando. Como, "no sé cómo explicarlo, no sé cómo decirlo". "Bueno, no pasa nada, tomate tu tiempo, yo espero. Pensalo

y después lo decís". Bueno, que él entienda que es un espacio que es de él y que pueda organizar lo que va a decir.

Entrevistadora: Y después lo dice.

Enseñante Y que esté tranquilo, que no tenga presiones, que no se sienta evaluado, porque si no, no me sirve. Se pone nervioso, se olvida, dice cualquier cosa.

Entrevistadora: Claro. O sea que no tenés presente algún género que enseñes ni tenés, digamos, no hay objetivos que vos busques. Esto que me decís de que les hacés levantar la mano, ¿hay algún objetivo que vos vislumbres con la oralidad?

Enseñante Y en realidad lo que estoy pensando en ese momento es en el respeto, porque también una cosa que no me gusta es cuando los varones, como por ahí pueden hablar más fuerte o tienen una voz más grave, pisan a las chicas todo el tiempo. Con esa cuestión de "no, no, vos no sabes nada, es así profe". No, o sea, la compañera tiene la voz y vos tenés que, en este momento, vos tenés que esperar a que ella termine de hablar. Como que por ahí hago hincapié en esas cosas porque me parecen importantes.

Entrevistadora: O sea que enseñarías en ese caso la toma de la palabra en pos del respeto por el otro, por ejemplo. Ese sería tu objetivo.

Enseñante Sí, como una situación de poder. O sea, vos en este momento tenés la palabra, todos te estamos escuchando, bueno, hacelo valer.

Entrevistadora: ¿Y hay otras situaciones así como vos las llamás de poder en torno a la lengua oral? Por ejemplo, vos antes hablaste del debate. ¿Eso lo incentivás? ¿Cómo se da en el aula?

Enseñante No, en realidad surge espontáneamente. Cuando veo que hay un tema que puede dar debate y que a mí me interesa que se desarrolle ese debate como, por ejemplo, el tema del bullying, la violencia de género. El otro día hablamos de lenguaje inclusivo, pero porque a mí me interesa, en realidad, por eso doy un espacio. Capaz que si estuviéramos hablando de otra cosa que a mí no me parece incidente. Pero me interesa mucho el tema del debate porque, nada para que aprendan a argumentar, a sostener lo que piensan, a defender lo que están diciendo, a exigir que se los escuche, a exigir que se los respete.

Entrevistadora: Ahora, eso que vos decís que se da en la clase, el debate, vos decís "es espontáneo", ¿no es que lo planificás como enseñanza?

Enseñante Y siempre intento que se armen debates es que a mí me encanta.

Entrevistadora: ¿Pero es un contenido que está planificado? Digamos que vos ¿lo enseñás? ¿Les enseñás a debatir? ¿Les mostrás modelos?

Enseñante No. Yo creo que es parte del currículum oculto, no lo pongo en el programa ni nada de eso, pero siempre incentivo en ese sentido la oralidad. Sí lo que estuve pensando últimamente es explicarle a los chicos cómo se organiza una asamblea. Como el otro día estuvimos una hora hablando sobre la violencia de género y fue super interesante. Porque después una de las chicas me dijo que tenía que hacer un trabajo para Seminario y me pidió el número para hacerme una entrevista y le hizo una entrevista también al Ema. Y bueno, entonces en ese momento a mí me parecía super importante hablar de eso y di toda la hora. Después que surgió ese debate a mí se me ocurrió explicarles cómo funciona una asamblea en el sentido de bueno, abrir lista de oradores, que se respete un tiempo para hablar. Yo en realidad no debería poder intervenir, pero no puedo, me supera y siempre es como que tengo que comentar algo, pero trato de que no. pero, nada, después de esa experiencia se me ocurrió explicarles a los chicos cómo funciona una asamblea, en ese sentido.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

-

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

-

3. Entrevistadora: Bien. Y vos, por ejemplo, más allá de que no, lo estás poniendo como currículum oculto, no como contenido de enseñanza si no como algo que surge espontáneamente, me dijiste. Cuando ocurre, vos ¿evaluás, ponés nota por las intervenciones orales? ¿tienen una calificación o no?

Enseñante No. Lo que pasa es que en realidad a mí ya me cuesta mucho poner una nota, en realidad.

Entrevistadora: En general, no sobre esto.

Enseñante Sí. Y creo que si tuviera que poner una nota sobre cómo se desarrollan oralmente, tendría que pensarlo y armarlo bien. Nunca lo hice. Pero ya el hecho de la nota yo lo hago cuando hay que cerrar el trimestre y tengo que presentar la planilla, pero me cuesta mucho.

Entrevistadora: Está bien. Y si vos, si tuvieras que preparar la clase sobre la asamblea o el debate o otro género oral como es la exposición oral, etcétera, la entrevista, hay muchos. Como docente, ¿has visto que eso está en los manuales? No sé con qué material trabajás vos. ¿Usan manuales, cuadernillos?

Enseñante Sí, uso manuales. Ahora estamos usando uno, creo que es Santillana.

Entrevistadora: O sea que te guiás por manuales.

Enseñante Sí, por una cuestión de comodidad.

Entrevistadora: Está bien.

Enseñante Sí, hay material. No sé si, no me acuerdo cómo lo plantean. Creo que lo plantean como "la exposición oral". Y plantean un tema que pueda surgir diferentes posturas o plantea la idea de dividir el grupo y que diga "bueno, vos tenés tal postura y vos tenés tal y la tenés que defender". Vaya, esté de acuerdo o no. Eso me parece un poco complicado porque eso es forzar una postura, sería mejor que sea algo que ellos realmente piensan y quieren defender.

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

-

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, porque es importante la escritura, pero es también muy importante poder desarrollarse bien oralmente. En realidad, ahí ya tendríamos que analizar qué es desarrollarse bien, pero bueno. Primero la comprensión, que la otra persona entienda exactamente lo que vos querés transmitir. Después el registro, la adecuación, lo formal, lo informal. Sí, creo que hacemos mucho más hincapié en lo escrito, pero lo oral es importante también. No me había dado cuenta que no lo había desarrollado así curricularmente.

Entrevistadora: Como contenido.

Enseñante Lo estaba viendo muy por afuera.

Entrevistadora: Bueno, gracias.

Entrevista Nº 14

Enseñante G. C.

Institución educativa H

Ciclo orientado 3°

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante En la enseñanza de la lengua lo más importante en realidad, para darle a los chicos es, más bien tiene que ver con la literatura, es la interpretación textual. El problema de ellos es interpretar, la interpretación textual es tremenda y por el otro lado la escritura, ellos no escriben muy bien teniendo en cuenta que justamente estamos en una era en la que todo se sintetiza, todo se simplifica a través de los mensajes de texto o los WhatsApp, entonces se traslada eso a la escritura en general, no solamente a los mensajes, se cambia la manera de escribir e incluso se escribe como se habla, entonces en realidad hay que hacer hincapié primero en los errores ortográficos, después

en la construcción de las palabras, las palabras están mal construidas, en la construcción de las oraciones también, la sintaxis, las oraciones se construyen sin artículo, se construyen con muchas abreviaturas y eso es lo que dificulta la tarea interpretativa, los chicos entienden otra cosa porque están acostumbrados a leer de otra manera.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante Tiene muchísimas problemáticas, decir las más importantes es un poco difícil, muchísimos problemas en la enseñanza que tienen que ver con, no sé cómo explicarte, en general se dificulta que ellos te prestan atención, esa es la primordial, pero no es solo para la enseñanza de la lengua es para todas la materias, empecemos por ahí, hasta que prestan atención, cuando empiezan a prestar atención es un tema que no les interesa porque creen que no lo van a usar nunca, cuando la lengua es importantísima desde que nacemos, para ellos no sirve para nada, no sirve para nada enseñarles todo esto porque porque de todas maneras ellos en el uso cotidiano hablan de, o sea, se manejan de otra manera, no piensan en el futuro, no hay visión de futuro y ahí está me parece lo complejo. Los chicos no tienen una visión de futuro, viven en el ahora y en el ahora se manejan así. Así que es muy difícil enseñar cualquier materia no solo lengua, lengua un poco más porque también la dificultad está en que no leen, como te decía antes, o lo que leen es muy acotado, poquito, casi nada.

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante : Si por supuesto, son una guía por supuesto, no es algo que uno pueda implementar a rajatabla, es imposible, lo que vos tenés que hacer en realidad cuando enseñás es adaptar también al curso, no todos los cursos son iguales, si tenés varios terceros no todos van a ser iguales, ni se van a manejar de la misma manera, depende también de la población, si son pocos se maneja mucho mejor, si son muchísimos se desvía la atención, entonces tenés que adaptar.

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante Sí, recuerdo algo de eso. Tengo entendido que antes, por lo menos en lengua y literatura, no se daba sintaxis, se dejó la sintaxis por ser algo obsoleto decían, que no servía para nada y ahora se vuelve el tema. Creo que la sintaxis es importantísima sobre todo en los tiempos que corren, ese es el cambio fundamental en lengua.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante El texto oral es un texto más espontáneo siempre, aunque puede ser un texto oral elaborado desde un aspecto escrito en el que vos adquirís aprendizaje si los memorizás o los interpretás de cierta manera que los podés explicar oralmente pero siempre es más espontáneo, más acotado, por lo tanto debe ser más claro, a veces no lo es tanto sobre todo en la conversación, en el diálogo cotidiano no es tan claro porque también depende de la persona con la que hablás, tiene que ver con la comunicación. Si conocés a la persona muchas veces hay cosas que no se dicen porque ya se sobreentienden así que no se necesitan. Pero bueno, si tendría que calificar al texto oral diría que es espontáneo, más sencillo, no tan complicado, con palabras cotidianas, con palabras de uso frecuente y si tengo que calificar al texto escrito, el texto escrito siempre es, al no ser espontáneo porque vos podés modificarlo, podés cambiarlo, si es de tu producción, si es algo que lees depende de la complejidad del texto, pero en general es un texto que no da lugar a sobreentendidos, tampoco a malentendidos, porque al ser un texto que tiene que incluir todo para que vos lo puedas comprender o para que cualquiera lo pueda comprender, no es un texto para determinada persona sino para la pluralidad, entonces es un texto más elaborado, más cuidado.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Yo les doy géneros textuales, pero siempre llego a los tipos de textos porque me parece que es ahí donde ellos comprenden realmente la diferencia. Depende del año, segundo y tercero trabajamos el texto dramático, trabajamos el texto expositivo, el texto argumentativo que es tan importante para ellos porque no te argumentan nada. Y géneros lo trabajo en general, digamos, les doy un concepto de género discursivo, de género literario para que establezcan la diferencia pero en general.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque “Lengua Oral” o del Eje “En torno a la producción y comprensión oral” (NAP) incluís?

Enseñante Creo que se enseña todo, está presente, aunque uno no lo enseñe, está presente en el momento que das literatura, en el momento en que leen, el momento en que producen textos, me parece que está presente. Si entendí bien, no sé si entendí bien la pregunta.

Entrevistadora: Los contenidos curriculares de lengua y literatura en general se organizan en bloques, cada uno tiene contenidos específicos. Estaba el bloque “lenguaje oral” que tenía sus propios contenidos, no sé si recordás alguno, si no yo te digo, como para ver si vos incluís en tus planificaciones o en tus clases algunos de esos contenidos.

Enseñante La parte de comunicación oral, ¿sí se incluye en estos contenidos? Por ejemplo, ¿el tema del emisor, del receptor, de las dificultades en la comunicación?

Entrevistadora: Puede ser, en realidad ese es un contenido más global, está turnos de habla, los géneros orales, lo paralingüístico.

Enseñante Lo paralingüístico sí se incluye, se incluye un poco pero no se da tan específicamente, uno lo va dando pero no se incluye como contenido específico.

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante La exposición oral por supuesto que sí. Cuando doy texto expositivo trabajamos exposición oral, en tercero damos entrevista como tema específico y ahí también se incluyen entrevistas, se incluyen maneras de entrevistar.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante El principal objetivo, creo, es que puedan expresarse correctamente, ahora es muy difícil, no sé si será en las escuelas privadas, yo trabajo solo en pública, pero es muy difícil que se expresen correctamente, yo incluso trabajo en un terciario donde los chicos se expresan tan mal, tienen unas maneras de decir chocantes incluso o que da una mala interpretación. Por ejemplo, lo que me acaba de pasar recién, yo estaba escribiendo el pizarrón, los chicos tenían que copiar y uno se quedó atrasado y me dice "espere", entonces le digo "¿cómo espere? Por favor profesora puede esperar que no terminé de copiar?" (...) Eso es lo que se ha perdido, el por favor, los turnos, el hablar sin interrumpir al otro, creo que todo eso en la oralidad es lo que estamos tratando de manejar en lengua, creo que en todas las materias, porque todos los profesores notamos lo mismo. Pero esos son los contenidos, mejorar la manera que tienen de hablar, la manera de expresarse, su vocabulario es muy pobre, no solo tiene pocas palabras sino que también se expresan mal y ellos creen además que ciertas palabras, como las malas palabras son normales, cotidianas y se pueden decir en cualquier momento, estamos en el aula, hay que tener cierto respeto, hay ámbitos para decir determinadas cosas, siempre les pongo como ejemplo la cancha, hay ámbitos para decir determinadas cosas como la cancha donde vos podés expresarte y el aula que es otra cosa.

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante Primero les doy una base teórica para que ellos comprendan pero sobre todo a través de la lectura, parece que ellos aprenden mucho más cuando leen, así que les hago leer entrevistas, les hago elaborar algunas preguntas, qué pregunta le faltó a esta entrevista que ustedes hubiesen hecho, a través de programas de televisión, les hago mirar algún programa con alguna entrevista si sé que

va a haber en ese momento, que lo miren y que de ahí se fijen cómo entrevistó la otra persona. Ellos miran mucho las entrevistas, sobre todo los varones, de Fantino, entonces les llama la atención lo que pregunta, lo que dice, sobre todo en los grados superiores, los cursos superiores, en segundo no le dan mucha bolilla. A través de todos esos medios.

Entrevistadora: ¿Vos tenés algunos modelos de enseñanza? ¿Vos les traés?

Enseñante Les traigo entrevistas de distintas clases, a escritores, por ejemplo, por un lado, pero también entrevistas a artistas porque tienen que ver la diferencia. Entrevistas a personalidades públicas muy conocidas y entrevistas también les traje, siempre les traigo, entrevistas que se hacen en algunas revistas, pero que son a personas desconocidas, por ejemplo tengo una entrevista muy interesante sobre chicos a los que se les pregunta sobre el futuro, qué van a hacer en el futuro, tienen entre 17 y 18 años, qué van a estudiar, ahora no me acuerdo porque hace bastante di entrevista pero me parece que, y es reciente esto, que era de la revista de *La Capital,* ahí estaba la entrevista, entonces les traje esa entrevista para que vean cómo chicos de su edad incluso pueden ser objeto de una entrevista.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás?

Enseñante La evaluación tiene que ver, bueno, a nosotros nos enseñaron el tema de lo procedimental, lo actitudinal y lo conceptual. Para mí lo conceptual es importante, pero lo más importante es que ellos puedan establecer relaciones, puedan de todo lo que estudiaron, de todo lo que leyeron, les quede algún concepto, yo lo veo de ahí, si bien la evaluación es importante, donde uno evalúa por escrito, lo evalúo oralmente también. Pero además de eso, muchos chicos les cuesta, pero ponen voluntad de aprender y siempre les queda algo de eso. Me parece que eso es lo importante, haberles dejado ese mensaje, así que tengo en cuenta lo que aprendieron, lo que les quedó de todo eso, sobre todo, si bien, bueno, tengo en cuenta todo, lo actitudinal también. Hay chicos que son brillantes pero su actitud es muy chocante, no les interesa aprender o todo el tiempo están con el celular y no lo pueden dejar, entonces se complica también, porque por más que son brillantes, se conectan 5 minutos y después se desconectan y ya no te escriben nada, no copian nada, no participan, no les interesa parece y eso es importante.

Entrevistadora: ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Sí, por supuesto, tienen nota.

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante Consulto bibliografías siempre, ya tengo algo armado, a veces consulto un poco más porque todos los años va cambiando o los chicos tienen distintas inquietudes o vos tenés distintas

inquietudes, así que tengo una bibliografía de cabecera con la que siempre me manejo pero al mismo tiempo consulto manuales, sobre todos los últimos y los mejores y a veces también entro a internet porque internet, si bien a veces el material no es muy actual o es más de lo mismo, por ahí tiene algo que te hace un disparador, que te hace buscar esa bibliografía porque no la conocía y te lleva a otro lado.

Entrevistadora: ¿Acá se usan manuales en esta escuela?

Enseñante En esta escuela no se usan manuales, en general vos podes dejar cuadernillos a los chicos acá, se arman cuadernillo que es lo que yo hago, pero mis cuadernillos no son de concepto sino de lectura porque me parece que es lo principal para ellos. También usamos mucho la biblioteca, también sacamos libros siempre y cuando haya, hay manuales también, el problema ahora es que la biblioteca está abarrotada de libros pero se está cayendo, no tiene infraestructura para soportar, no tienen estantes para poner los libros, entonces los libros están en cajas y no se pueden utilizar, es todo un tema, por eso hago mucho cuadernillo.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, por supuesto. Todo lo que uno trata de hacer para que los chicos mejoren el vocabulario, más si les interesa, como te decía recién, te voy a dar un ejemplo específico, cuando yo les traigo entrevistas de personajes conocidos, de personajes que a lo mejor para ellos son importantes, incluso son ídolos o son fanáticos, entonces cuando les traés ese tipo de entrevistas, ellos quieren saber, se involucran, sobre todo trato de traerles entrevistas de gente que hable relativamente bien, que tenga cierta argumentación en lo que dice. Entonces pueden ver cómo esa persona puede hacer ellos también, entonces me parece que desde ese lado ellos logran una superación a través de lo que leen, logran un modelo.

Entrevista Nº 15

Enseñante G. M.

Institución educativa I

Ciclo orientado 2° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante Me parece que lo más importante es que aprendan a escribir y a hablar, o sea las dos, yo lo que estoy haciendo este año, por lo que noto, trato de no traer tantos contenidos, sino (...) en lo que es la escritura e interpretación de consignas y que puedan exponer lo que escribieron o explicar

lo que escribieron o argumentar alguna tesis, o sea, lo que tiene que ver para mí con las operaciones básicas de lectura, escritura, hablar y escuchar.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante A mí por ejemplo lo que me pasó particularmente este año, solo me circunscribí, por ejemplo en este grupo a texto argumentativo y les cuesta muchísimo ponerse a escribir porque a lo mejor en otras materias no escriben, justamente por esta situación de que la atención es muy lábil muchas veces, entonces se circunscribe una sola idea y de 10 preguntas a veces les tomo 3 para la prueba y produce menos, escribe menos, en otras materias escribe pero no tiene esa práctica y al ser acá 35 alumnos yo trato de llevarme la escritura de todos pero es complicado. Trato de apuntar a eso, a que escriban mucho, a que lean, a que escriban la lectura.

Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante Nosotros cuando armamos, el gran problema de las escuelas es que no siempre está el mismo equipo por mucho tiempo de profesora, entonces lo que te ocurre es que tenés muchos reemplazos que vienen por un par de días. Acá específicamente tenemos la suerte de haber armado un equipo que somos 3 y que hace un par de años organizamos el eje de primero a quinto teniendo en cuenta los documentos, pero después bueno, vamos haciendo planeaciones de acuerdo a cómo viene el año.

Entrevistadora: O sea que hay un equipo que reorganiza o adapta.

Enseñante Sí, hicimos la primera hará cuatro años y después fuimos haciendo algunos cambios, pero no es que, vamos viendo, por ejemplo, pero bueno los NAP no es algo que (...) muy trascendente o muy diferente.

Entrevistadora: Vos no notas entonces, eso te iba a preguntar, si hubo algún cambio positivo con los NAP, no notaste un cambio en lo que sería la propuesta.

Enseñante Va habiendo cambios positivos, lo que pasa es que yo lo que considero es que muchas veces no se adapta a la realidad del aula, o sea sería lo ideal, pero cuando vos vas al aula, que es lo que me pasa a mí, más con la planificación, vos hacés un diagnóstico, planificás en función de eso y si yo te digo lo que a mí, por ejemplo, me pasó este año es que me quedé con menos contenidos, tuve que elegir, tuve que priorizar, y lo que se prioriza siempre es la escritura y la escritura, y la exposición.

Entrevistadora: Y el nuevo diseño de la provincia para nivel secundario ¿pudiste participar?

Enseñante No, pero ahora estuvieron las reuniones.

Entrevistadora: Sí, pero te acordás que se hicieron reuniones, en su momento, para hacer el primer borrador, de secundaria de Santa Fe digo.

Enseñante No, yo no participé. No recuerdo ahora.

Entrevistadora: Porque hubo un cambio, digo, que ahora se activa.

Enseñante A nosotros nos convocaron como escuela la semana pasada para que fueran los directivos para la ley de educación de Santa Fe, no sé si te referís a eso.

Entrevistadora: No, yo me refiero a cuando se cambió el de secundaria, hace 2 o 3 años.

Enseñante Ah, si nosotros ahí leímos.

Entrevistadora: ¿Y te pareció que esa transformación que había algún cambio?

Enseñante A mí, la verdad que a veces los profesores estamos a mil, a veces siento que lo que se ve en el aula difiere lo que comúnmente se dice la bajada.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante No puede estar uno sin el otro, me parece que ellos vienen con una oralidad trabajada en algunos casos en la primaria, una oralidad a lo mejor no trabajada desde el punto de vista como un contenido, lo que pasa es que me parece que debería trabajarse como un eje transversal a todas las materias, no solo en lengua. Vos tenés alumnos en el 2016 que eran monosilábicos, "sí", "no", "por qué", "no sé", me parece que sí habría que trabajarlo, el hecho es que, vuelvo a insistir, la cantidad de alumnos hace, no es lo mismo que trabajar con un grupo de 15 o todo en la misma materia, me parece a mí que el problema es que en lengua se espere que demos lengua, literatura, la oralidad, entonces a veces es complicado. Yo trato de trabajarlo porque considero que muchas personas que van a seguir la universidad, otras que no, y que la oralidad hace la diferencia entre una persona que no puede hablar y otra que sí.

Entrevistadora: Está bien, ¿y vos concebís al texto oral y al texto escrito de la misma forma? Los consideras digamos, o ves diferencias, cuando vos pensás en (...) Cómo vos concebís, si vos decís que un texto oral y un texto escrito la concepción es de texto en los dos.

Enseñante Sí, tal cual de texto y para mí tienen la misma importancia, hay gente que escribe muy bien pero no puede hablar, y otra gente que tiene muy buen texto oral, y además creo que cada uno tiene sus maneras de ser dichos, su propio estilo, sus propias maneras de armarlo. Sí, me parece que sí son diferentes, pero hay que darles el mismo peso, lo que pasa es que estamos en una sociedad en la que parece ser que lo escrito es lo que importa. A mí me ha pasado de ir a varios seminarios y hay

gente que no maneja la oralidad, a lo mejor leíste sus libros y cuando los vas a escuchar no corresponde.

Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Tipos. Con respecto a lo que tiene que ver con, tipos porque me parece que es más simple para abordarlos, los géneros yo los uso mucho con la literatura, pero los tipos textuales doy en lengua,

Entrevistadora: ¿Y qué tipos textuales trabajás?

Enseñante Explicativo, argumentativo, con respecto a eso también está la típica tablita de trama y después hay otra teoría que habla de tipos textuales, nosotros con el grupo de profesores tratamos de hablar de tipos textuales.

Entrevistadora: Hacen un acuerdo en la terminología.

Enseñante Por ahí a veces tratamos de hacerlo con el resto de los profesores pero bueno, no.

Entrevistadora: En el programa de tu materia ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante Tengo algo que vengo trabajando que se llama "Yo recomiendo", que lo vengo trabajando, que es que cada uno, una o dos veces por trimestre, recomienden una película o un libro. También por ejemplo hago que hagan los lunes o el primer día que nos vimos, hagan una narración de lo que hicieron el fin de semana, no les digo "los voy a evaluar". La otra vez estuvimos haciendo debates sobre determinados temas, a un grupo le doy, estábamos dando texto argumentativo y como ellos piensan que el texto es solo escrito muchas veces, entonces lo que hicimos fue dividir el grupo y hacerlo mediante el debate y les costó entender que era argumentar un texto.

Entrevistadora: O sea que vos de los contenidos que se determinaron hace un montón, en lo que sería el eje, el lenguaje oral, trabajarías entonces me dijiste narración, debate y argumentación. ¿Hay algún otro contenido que vos recuerdes desde ese eje? Viste que hay cuatro ejes

Enseñante No, la verdad que no, la verdad que no tengo el diseño, pero nosotros tenemos planteados como ejes también.

Entrevistadora: Porque ese eje se incluyó en el '93 cuando se hizo la reforma, se dividió lengua en cuatro ejes, uno era lenguaje oral, estaban estos géneros que vos decís.

Enseñante Yo en esa época ni siquiera me había recibido, y lo que también te ocurre es que a veces vos vas tomando, cuando vos empezás en una escuela que sos nueva, vas tomando lo que hace otro y vas reformulando y acá no hay jefatura o departamento que alguien diga "se va a hacer esto". Tenés que consensuar y cada uno va poniendo, a veces queda como desdibujado, pero yo noto que a veces hay una gran diferencia entre lo que está en los documentos y lo que podés hacer en el aula,

entonces terminás a veces haciendo una mezcla de teorías y de cosas, pero también en pos de que mi objetivo final es que puedan hablar y escribir, entonces en función de eso puedo llegar a hacer lo que yo vea que en el momento se necesita.

Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases? ¿Algún otro género oral enseñás que te acuerdes ahora?

Enseñante Muchas veces vemos películas y hacemos reseñas orales en lugar de escritas, yo recomiendo se enganchan mucho, ahora les pedí que cada uno trajera un objeto que lo represente y expliquen por qué lo trajeron. La oralidad trato de manejarla así, no es fácil porque, por ejemplo, en este grupo hay muchos chicos que tienen adaptaciones curriculares, hay chicos que vienen de la escuela (...) entonces a veces la oralidad también se pone mucho de manifiesto en quién habla y quién no, y el resto te dice "¿y tal por qué no quiere hablar?", o hay chicos que me pasa que no me pasa con la escritura "yo no voy a hablar", que te dicen "yo no voy a hablar".

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Lo que me propongo es esto, digamos, que generás, a mí me parece que la oralidad tiene que ver, es importante porque una persona que puede expresarse oralmente me parece que hace la diferencia con otra, básicamente en esta escuela que a lo mejor no todos van a ir a una universidad. A mí me parece que es darle una herramienta, entre alguien que te responde con monosílabos y alguien que se presenta en un trabajo, que puede decir su nombre, para qué está y cuál es su objetivo, me parece que hace la diferencia entonces apunto a eso, que puedan armar una frase correctamente, que le puedan poner una intención. A mí me parece que es importante y creo que nuestra sociedad está perdiendo la oralidad, está perdiendo la posibilidad de hablar. Yo siempre digo mi abuela no había terminado la secundaria y sin embargo podía hablar perfectamente, narrar una película, (...) yo ahora estoy hablándote y estoy pendiente de lo que están hablando los demás, entonces también mi oralidad se ve cortada porque estás viendo lo que hacen los alumnos.

Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿se los presentás a tus alumnos?

Enseñante ¿Modelo en los textos en qué sentido?

Entrevistadora: ¿Vos les traés por ejemplo una exposición oral para que ellos antes de hacerlo lo miren?

Enseñante Sí, eso sí, porque yo considero que si no uno queda con que la oralidad, digamos, muchos profesores piensan que la oralidad es algo uno lo tiene, lo trae y yo creo que no, hay que enseñarlos, trato algunas mínimas pautas de exposición oral o cómo leer en voz alta o cómo por

ejemplo leer una cita, a ellos les cuesta mucho. Los hago parar enfrente al auditorio, explicar a los compañeros, porque considero que se da por sabido que alguien tiene que saber pararse y no es así, y me ha pasado, había un alumno que tiene un problema de tartamudez y me ha dicho, bueno me funciona mucho dar la película "El discurso del Rey", y me ha pasado por ejemplo, chicos que fueron dedicado durante todo un trimestre, hablando de la importancia de la oralidad, cómo tratar el auditorio, de cómo habla lo gestual y me han dicho, por ejemplo este chico, ""yo quiero leer este discurso en un acto".

Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Yo en mi casillero de notas lo tengo, la oralidad, la escritura, digamos, evalúo las cuatro habilidades: hablar, escuchar, escribir y leer. Escuchar también forma, para mí es una de las formas, y yo evalúo eso también, cómo escucha el que escucha, porque hay gente que está todo el tiempo hablando y no escucha o cómo hay otro que está escuchando y no habla, entonces me parece que es un combo que hay que evaluar junto.

Entrevistadora: Y vos esas producciones verbales "Yo recomiendo", cuando hacen el debate y demás, ¿tienen una calificación o influyen en la nota final?

Enseñante Sí, lo mismo que una evaluación escrita, el "Yo recomiendo" en el trimestre tiene una nota y el debate tuvo una nota, tiene la misma importancia que una evaluación escrita.

Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante En general, textos teóricos que me puede llegar a recomendar personas que a lo mejor están en la universidad. Me ha pasado con vos que yo he visto cómo trabajás y he tomado algún apunte que vos me has facilitado, después voy mucho a la librería a ver qué hay nuevo sobre ese tema, el tema es que muchas veces eso queda en la receta, el instructivo, y me parece a mí que faltaría como algo más práctico en ese aspecto y también un poco más teórico. La escritura está como más instaurado, tenemos 250.000 maneras de enseñarlo, pero en la oralidad, lo poquito que hay o lo poco que llega al aula (interrupción de un alumno). Entonces me parece interesante que hace falta material, pero no solo "el pararse y si hacés tal gesto" y además también la oralidad ha venido, y todo lo no verbal, con estas series "Nice to meet you", que a los chicos les genera como un interés, entonces lo que a mí a veces no me gusta es que queda solo en eso, la reducción solo al gesto o a cómo mover el cuerpo o las pausas, creo que la oralidad tiene que tener un registro, una manera de enseñarse diferente. Sí es verdad que a veces uno en la práctica, por ejemplo, yo arranco con el "Yo recomiendo" pero no les doy la teoría antes de cómo decirlo, sí, por ejemplo arranco yo a recomendar algo, empiezo yo la actividad, pero también es la verdad que muchas veces a la

mayoría los padres no entienden a veces lo que es una nota, porque tal persona tienen una nota baja porque en la oralidad tiene inconvenientes, los padres quieren los escritos y si no está escrito y evaluado es como que bueno "total todos hablamos".

Entrevistadora: Si vos consideras, estuvimos hablando de la exposición oral debate, bueno no hablamos de la entrevista, ¿tienen que ver la (...)?

Enseñante Sí, lo que pasa es que es difícil hablar acá con todos los chicos. La entrevista nosotros la usamos para la radio. Nosotros tuvimos un proyecto que yo lo llevo a cabo con la profesora de matemáticas, este año no lo hicimos por tiempo, por falta de tiempo, cuando uno empieza el año uno tiene 28.000 opciones y después te quedás con lo escrito y lo oral lo vas resignando, resignificando así para momentos muy particulares. La radio nosotros en el área de lengua nos encargamos de hacer entrevistas, por ejemplo, el año pasado le hicimos entrevista a un excombatiente de Malvinas, le hicimos entrevista a un bombero que estuvo en la calle Salta, entonces se trabaja previamente la entrevista. Por ejemplo acá se trabaja mucho al oralidad con los partidos políticos es una elección con los alumnos de quinto año que usando lo que hicieron en segundo en debate, hacen una presentación de su plataforma y el debate en un aula de clases o vamos todos al patio y ellos debaten en ese contexto. Los de quinto año, pero se hace a partir de lo que uno trabaja desde segundo, tercero, en la escuela se trabaja mucho la oralidad, a veces es difícil que la oralidad no quede solo como hablar sin objetivo, pero digamos que estamos hablando, o por ejemplo acá hay muchos profesores que toman coloquios.

Entrevistadora: Para tomar como evaluación digamos, o sea que están más familiarizados. ¿Y la entrevista ellos qué ven, cómo se hace el guión, la preparan, hacen toda la planificación?

Enseñante ¿Cuál es el objetivo de hacer una entrevista? Que no se le pregunta cualquier cosa, sobre qué tema, qué vas a preguntar, quién es la persona a la que le estés preguntando, lo que nosotros hacíamos es previamente tener una charla informal para ver cómo es esa persona, porque si vos estás frente a una persona que no habla o que le da vergüenza o que habla mucho tenés que cambiar.

Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, a mí me parece que es fundamental, hoy por hoy yo te diría que para mí, junto con la escritura, es fundamental, digamos, hasta resignando contenidos de ortografía, de sintaxis, hablando así a grandes rasgos creo que ponerte con los chicos a escribir un texto argumentativo, de vos ponerte en el pizarrón y decir "el texto argumentativo se escribe así" o si yo tengo que defender una tesis en un debate se hace así, creo que te consume mucho tiempo pero que es, a mí me parece que es lo que hay que hacer, es lo que trato de hacer en mis clases.

Entrevista Nº 16

Enseñante C. M.

Institución educativa I

Ciclo orientado 3° año

Tema 1: concepción de la enseñanza de la lengua materna.

1. Entrevistadora: ¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?

Enseñante Los temas que en toda clase trato de enfocarme, es en el hecho de que los chicos accedan a distintos géneros discursivos y particularmente a partir ya de los tercero y cuarto en adelante que accedan directamente al discurso científico del área que directamente en los textos propios, los especialistas digamos, textos muy breves, muy trabajados pero que vayan hacia ahí y que ellos traten también de no solamente de leerlos sino funcionar un poco en los distintos requisitos de los géneros. Trato de que escriban por lo menos bastante, que suelten un poco la mano y que empiecen a escribir y volver sobre la escritura, trato todas las veces por lo menos de que todo lo que se escriba sea reformulado, aunque sea mínimamente, no todo lo escrito porque también está la cuestión de que los chicos a esa altura tan espontánea realmente lo toman como, "ah, entonces lo hice mal", lo toman como un fracaso, entonces a veces me enfoco solamente en un fragmento que veo más problemático y que reformulen eso, el resto no es lo esperado pero hacer hincapié en eso porque si encuentro un montón de resistencia en el trabajo de reformulación, el tema de si se entiende. Las clases se vuelven un poco taller de escritura en ese sentido para volver sobre el escrito.

2. Entrevistadora: ¿Cuáles son las problemáticas que presenta actualmente la enseñanza de la lengua?

Enseñante En relación con la escritura, el tema de la incapacidad, la escasa voluntad, digamos, para volver sobre su propio escrito y el hecho de lograr textos continuos, por lo general todo es un cuadro (...) Los textos continuos se dificultan y no resulta, siempre buscan el atajo para no hacerlo, eso es principalmente. El tema ortográfico, si bien hay un montón de problemas con eso, hay una valoración de la ortografía, la ortografía sigue teniendo una mínima valoración digamos, mientras que la escritura y la claridad, ahí ya no hay (…).

3. Entrevistadora: ¿Te guiás por el marco oficial propuesto en los documentos oficiales nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua?

Enseñante Lo tengo en cuenta, pero lo que pasa es que son por lo menos en el marco de Santa Fe, son orientaciones, es muy general, digo, es el mundo y sus alrededores. Reflexión ortográfica sobre la puntuación, algún profesor puede tomarlo como enseñar las reglas o otra persona puede tomar

cómo ver la ambigüedades, las posibilidades que ofrece, por ejemplo, la puntuación en los distintos tipos de escritos. Lo tengo en cuenta, pero al ser tan general (...) en definitiva puede ser: todos los profesores podemos llegar a tener una noción totalmente distinta, aun ateniéndonos a las orientaciones, me parece.

Entrevistadora: Y vos entonces ya trabajás con este nuevo diseño o pudiste dar la discusión de este nuevo plan para Santa Fe, ¿participaste de eso? Como para que lo puedas comparar.

Enseñante No, porque lo que pasa es que yo hace muy poco que soy titular, todo ese período yo reemplazaba.

Entrevistadora: Lo viviste dando clases, pero ¿has notado en ese dar clases qué cambió sustancialmente, hubo algún cambio positivo, algún cambio que vos hayas notado? Más allá de no haber participado.

Enseñante No que me dé cuenta

4. Entrevistadora: ¿Valorás algún cambio positivo a partir de los NAP o del nuevo diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario?

Enseñante Sí, sobre todo considerándolos enfocados en la competencia. Sí los tengo en cuenta, pero también es, te repito, desde mi perspectiva (...) es muy general, me parece que, sobre todo en lengua en relación con otras áreas, porque yo he mirado o leí el de otras áreas me parece que son mucho más específico los temas, mientras que en lengua, como es una materia tan versátil, como que no tuviera contenido propio. Tal vez en literatura sí por ahí me parece que es más ceñido. Me parece que es muy poco específico, es una materia parate, tan transversal, no se contemplan los contenidos propios, específicos de la disciplina.

Tema 2: concepción de la oralidad y de los géneros de textos orales y su enseñanza.

1. Entrevistadora: ¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito? / ¿Concebís/considerás de modo distinto el texto oral y el texto escrito?

Enseñante Se trata de dos concepciones distintas aunque no son dos reinos distintos tampoco digamos, y con eso hablamos muchas veces con los chicos por ejemplo de (...) es a medio camino de la oralidad pero uno necesita cuando ellos escriben, cosas para la escuela digamos, que sus textos escritos por lo general sean de concepción escrita y que tengan las comprensiones de la escritura, pensando en un interlocutor que no va a estar ahí para responder, ni para preguntar por una posible ambigüedad, ese es por ahí el problema (...) de textos en los que el interlocutor es simultáneo, la recepción, entonces por ahí en los textos de las escuela el interlocutor no va a estar ahí presente, entonces necesitás ser lo más claro posible, por eso sobre todo en cuarto vemos las características de la oralidad y la escritura y después géneros híbridos.

2. Entrevistadora: ¿Enseñás géneros de textos o tipos textuales? ¿por qué?

Enseñante Sí, hay un cruce, digamos, en ese sentido porque por ahí sobre todo en tercer año ya lo trabajamos, argumentación se ve en segundo, pero se ven los aspectos más formales, por ejemplo, en cambio ya en tercero lo trabajamos desde distintos géneros. Pero, por ejemplo, en segundo y en primer año texto creativo se lo ve como tipo, en segundo también.

Entrevistadora: ¿Qué géneros trabajas por ejemplo?

Enseñante Trabajamos o tratamos de trabajar en cada unidad abrirla con algún fragmento de algún texto científico disciplinario, algún fragmento, y después las novelas, son tres novelas por año, desde primero a quinto tratamos de que sean tres libros o selección de cuentos por año, por lo general narrativa, poesía está como ahí siempre (...) Un poco disciplinar, la narración, después trabajamos artículos también de debate, de opinión, pero por lo general relacionados con algún debate si se puede actual (...) relacionados por lo general, los núcleos son las novelas que trabajamos como por ejemplo una novela que trabajamos en el primer trimestre de tercero es (...) que es una novela de una argentina que se va a España y ahí aprovecho para dar contenidos de sociolingüística y por ejemplo debates en torno al inglés como lengua global, textos periodísticos que tratan el tema, distintos géneros sobre la misma temática.

3. Entrevistadora: En el programa de tu materia ¿qué contenidos de enseñanza del Bloque "Lengua Oral" o del Eje "En torno a la producción y comprensión oral" (NAP) incluís?

Enseñante Sí, en definitiva son los que atienden a la competencia comunicativa (…).

4. Entrevistadora: ¿Qué géneros de textos orales trabajás en tus clases?

Enseñante En la práctica trato de que los alumnos hagan exposiciones orales sobre estos temas de educación, por ejemplo. Trato de trabajar una oralidad más formal, tratar de mostrar que existen diferencias o que hablamos distinto de lo que hablamos en casa, es obvio que todos sabemos hablar pero que no es lo mismo. Por eso cuando trabajamos temas de debate trato de encauzar el debate o la exposición vaya dentro de esos parámetros.

Entrevistadora: Y vos, además del género exposición oral ¿trabajás algún otro género oral?

Enseñante No. El debate, pero no es un debate pautado. Después en cuarto trabajamos, en un trimestre, los chicos todos eligen un libro, cada uno elige el libro que desea y hacemos un plenario de lectura en el que cada uno expone el libro que leyó y hace una especie de reseña, una exposición del libro que leyó sin contarlo totalmente, por qué lo recomendaría o por qué no lo recomendarían y que apliquen las herramientas de análisis de texto literario en esa exposición.

Tema 3: concepción de la programación didáctica de la oralidad y los géneros orales.

1. Entrevistadora: ¿Con qué objetivos enseñás la oralidad y los géneros orales?

Enseñante Que, por un lugar, distingan principalmente las diferencias entre un habla coloquial y un habla formal, y que puedan desempeñarse de algún modo o al menos reflexionar sobre eso, que realmente cuesta mucho porque por ahí ellos creen que la oralidad formal tiene que ser con desconocidos y no entre ellos. No hablan así en el recreo y acá sí y les cuesta entrar en acción (...)

2. Entrevistadora: ¿Cómo los enseñás? ¿Tenés algunos modelos de enseñanza de géneros orales? ¿Se los presentás a tus alumnos?

Enseñante En la práctica, realmente material, digamos, que les doy en ese sentido, a lo mejor sea negativo, pero es bastante mínimo el material (...) Por ejemplo yo doy una exposición, si hay que recomendar un libro, primero lo recomiendo yo y después de las presentaciones que hacemos, voy marcando o ellos van marcando sobre la marcha de lo que ellos hicieron.

Entrevistadora: ¿Vos no llevás otros modelos de esos géneros, los hacés vos? ¿No les llevas una grabación o que vean un debate de una semana para la otra?

Enseñante Por ejemplo, los orales los hago yo. Me encantaría, pero se complica la cuestión por ahí técnica, porque podrían verlo en el celular pero en el aula se complica. Lo único que sí llevo mucho, que lo puedo llevar yo en mi celular y no tengo que pedir en la escuela, las conferencias TED. (...) es un modelo mundial, que se van realizando en distintas partes del mundo y son convenciones muy regias, creo que no pueden ser más de doce minutos, quince minutos, sobre un tema en el que una persona, por lo general conocida, hace una explicación, toma una postura sobre un tema. Se me ocurre porque lo vimos esta semana uno de Galperín "Hace falta una nueva ortografía" (...) y eso dispara, vemos cómo argumenta ella, lo llevo en el celular con los parlantes y lo escuchan, falta el apoyo físico, pero lo escuchan, aparte es mínima la escenografía, es una persona tipo *stand up* y lo vamos analizando. Son doce minutos, lo escuchan, qué les parece y a veces muchas veces volvemos sobre lo que dice.

Entrevistadora: Como para fijar, ¿y eso lo usás como modelo para lo que ellos tienen que hacer?

Enseñante Sí.

3. Entrevistadora: ¿Cómo los evaluás? ¿Las producciones verbales orales de tus estudiantes reciben una calificación / influyen en la nota de la materia?

Enseñante Es una evaluación conceptual, digamos. Les doy un muy bien o distinguido, por lo general lo que sí hago es una evaluación final de los aspectos positivos y negativos de cada uno, siempre trato de algunos positivos buscar porque es una situación totalmente iniciática para ellos y se entiende que les cueste.

Entrevistadora: ¿Pero no les pones una nota como hacés con otros trabajos?

Enseñante Como una nota de una prueba no, porque también es algo que a mí me cuesta mucho de poner una nota, porque veo que en algunos casos hasta tienen que vencer la propia timidez de hablar delante de otro o de hablar de un modo que no hablan habitualmente, entonces tienen que vencer eso (...) pero ves un avance. Me cuesta mucho poner una nota de todas las exposiciones, hay chicos que claramente de entrada son 10 y encima en esta escuela los chicos a partir de tercer año participan del modelo de ONU, entonces los chicos que están en ONU tienen otro entrenamiento y entonces ya ves una diferencia (…).

4. Entrevistadora: ¿A qué materiales recurrís para diseñar tus clases sobre géneros orales?

Enseñante Busco teoría, la teoría que sería para mí, y después ver qué puedo conseguir que sea para ellos.

Entrevistadora: ¿Trabajas con manuales?

Enseñante No, con manuales no, cuando busco los de especialistas muchas veces recurro a textos de acá de la facultad, aunque sea un fragmento y después trato de buscar otro tipo de textos.

5. Entrevistadora: ¿Considerás que la exposición oral / el debate / la entrevista presentan alguna característica valiosa para lograr el objetivo de enseñanza de la lengua? ¿cuáles? ¿por qué?

Enseñante Sí, claro, es más, el tema de la entrevista por ahí lo tengo como una referencia porque los chicos en tercero tienen *Metodología de la investigación* y ellos trabajan la entrevista, la diferencia del reportaje, lo trabajan más en Metodología, aunque yo también debería incluirlo, pero en tercer año cuesta mucho porque los cursos también se arman de nuevo, entonces la primera parte del año se me hace bastante larga y cuesta arriba porque es como si fuera primero de nuevo, cómo se organizan ellos, el hecho de no conocerse. En cuarto, totalmente distinto aún en el mismo curso, entonces hay un montón de contenidos que tengo que dejar afuera porque se hace un poco difícil al principio. Hace dos años que estoy con tercero y son cursos numerosos.

Apéndice Nº 2
Clases transcriptas

Texto 1
Observación de clase: Lengua
Institución educativa A
Ciclo básico 1° año
Alumnos presentes: 21
Enseñante: E.B.
Fecha: 30/11/2017
Hora: 9.25
Observadora: Paula Navarro

E: (inaudible) de la trama textual, ¿si?, bueno, entonces aplicamos esto en una pequeña dramatización, algunos de ustedes escribieron esa dramatización y otros eligieron (inaudible), ¿ustedes? ¿Qué eligieron?
A: (inaudible).
E: La familia real (inaudible) muy bien, muy bien. ¿Están listos para pasar?
A: No.
E: ¿Qué son las cosas que se evalúan en una presentación? Vamos a repasarlo así los chicos que pasan saben qué se les va a estar evaluando. ¿Qué evaluamos en la representación teatral? ¿Qué indicaciones les di yo la vez pasada? ¿Hablar cómo?
A1: Hablar fuerte, que se entienda.
E: Muy bien, que se entienda.
A2: Mirar hacia el frente, no mirar hacia atrás.
E: No dar la espalda hacia el público también tengo que cuidar lo bucal, además de modular bien, hablar bien, pausado, fuerte, en un tono que se escuche:
A3: Profe (inaudible).
E: Claro, bien, muy bien, ¿qué otra cosa es importante cuando uno va a representar un sketch, una obra, una escena, lo que sea? ¿Qué otra cosa es importante? En cuanto al lugar donde se hace la representación.
A4: Una escenografía, el espacio.
E: El espacio, la escenografía. Hay que organizar ese espacio, ¿no? Bien, muy bien. Yo les había sugerido, nadie trajo, pero yo les había sugerido que hasta podían traer (inaudible) y a veces eso también ayuda, una caracterización que apenas vea al personaje con cierto vestuario, que es lo que van a representar. ¿Quién más va a presentar hoy? Ellos (inaudible). ¿Entonces el único grupo que está preparado para representar es ese?
(Ruido de autos y los alumnos hablando al mismo tiempo)
E: Dale, dale, dale.
E: Hay que utilizar (inaudible) en la vocalización. Quiero que armen la escenografía, ¿dónde está el auto? Donde está el auto, arman la escenografía. No vamos a contar el argumento, shh, chicos, a ver, ¿me escuchan un segundo? ¿Para qué? Para que a través de la acción de ustedes se sepa de qué se trata, ¿si?, vamos a intentar que con la simple presentación de ustedes no haya necesidad de contar la historia, ¿si? Entonces, bueno, a esforzarse para que esto suceda.
(Ruido de autos y los alumnos hablando al mismo tiempo)
E: Acomoden el banco, dale, vamos.
(Los alumnos acomodan los bancos para la escenografía)

E: Bueno, chicos. Todos a sus lugares. Las que van a ver la (inaudible) salen en silencio y después entran. Bueno, listo, ¿estamos?
(Los alumnos siguen hablando entre ellos)
E: ¡Silencio! Basta, comiencen (Se dirige a uno de los alumnos que integran la representación). ¿Vos estás operando el tránsito?
A5: Claro (inaudible).
E: Chicos, no hace falta leer, si ya conocen la historia.
A6: Profe, falta uno.
E: A ver, ante la situación salen adelante, ustedes pueden, dale.
A6: Pero falta uno.
A7: Dale, culiado.
E: Chicos, los estamos viendo acá. Vamos.
(Los alumnos hablan al mismo tiempo)
E: A ver, chicos, (inaudible) cuando se hablen nómbrese, hijo, madre, papá (inaudible).
(Los alumnos comienzan la representación)
E: ¿Quién fue el del accidente?
A8. Fue la esposa del (inaudible).
E: De nuevo, vamos, no se entendió. Chicos, con seriedad. A ver, además en una escena tan trágica no (inaudible).
A9: No, en una escena tan trágica (inaudible).
(Los alumnos vuelven a realizar la representación)
A6: ¿A dónde vamos? A la heladería, vamos, vamos.
A9: Vamos, vamos.
A10: ¿Qué hacés?
A11: Casi me chocaron.
A10: Pero (inaudible).
A12: Pasen, ojo, cuidado.
E: No, no es creíble esta escena.
(Hablan todos los alumnos a la vez)
E: El que mejor trabajó es (nombra a un alumno).
(Los alumnos aplauden)
E: Shh. Bueno, la última vez, a ver, por favor, se meten en el personaje: Se tienen que creer la historia, ¿a quién se la van a hacer creer si no se la creen?
(Los alumnos vuelven a realizar la representación)
A10: Ya está.
E: El otro acto, este es el primer acto. Cambien la escenografía.
(Los alumnos comienzan a mover bancos)
E: ¿Dónde se va a desarrollar la escena? Segundo acto, primera escena.
(Los alumnos hablan a la vez)
E: ¿Estamos? Silencio, chicas. A ver, chicos.
(Los alumnos comienzan la representación)
E: No se entiende lo que quieren representar, no se entiende: Bueno. Shh.
(Los alumnos continúan la representación)
E: Muy bien. Esa era la primera escena del segundo acto, segunda escena ¿qué sucede?
A11: Él vuelve a la casa.
E: ¿Y ahora qué sucede?
A11: Ahora ella (inaudible).

E: Quedate en la silla. Shh. Silencio. A ver, así no se puede entender nada, por favor los demás, por favor.
(Los alumnos comienzan la representación)
A6: ¿Qué pasa Lucía? ¿Por qué gritás?
A7: Porque (inaudible)
A6: Pero si no hay nadie, vamos a ver las habitaciones.
A8: Esta es la habitación, loco. Esta es la pava (inaudible).
(Risas)
(Los alumnos hablan a la vez y no se comprende lo que dicen)
A6: No tenés que tener miedo, nada te va a pasar.
A8: Bueno, chau.
(Inaudible)
A8: Ya está, tiene un final abierto.
E: No, no lo ensayaron. A ver, vamos a hacer un análisis. ¿Ya terminó la obra?
A7: No.
E: A ver, vamos a hacer un análisis. Siéntense: Vamos a hacer una crítica positiva en todo caso. Siéntense todos. A ver, primer aspecto, evidentemente los chicos estaban desorganizados. Esto para ponerles nota no va, porque si les pongo nota con esto.
A11: Yo.
E: Seguramente habrá un trabajo para ser evaluado. Vamos a analizar varios aspectos. Hubo desorganización, me parece a mí, desorganización. En el espacio, empezaron, quiero que colaboren todos en la crítica, esto es una crítica constructiva para que todos de a poco aprendamos a hacer mejor las cosas. Entonces, la organización del espacio, vamos a ir analizando aspecto por aspecto, la organización del espacio ¿cómo estuvo? ¿Qué les parece?
A10: Re copado.
E: ¿Se notaba que era un auto al principio en el primer acto?
Varios A: Sí.
E: Había cuatro sillas, más o menos dispuestas como estarían en el auto, eso estuvo bastante bien. ¿Qué pasó con la actuación de (nombra a un estudiante) que estaba manejando? ¿Era increíble que él estaba manejando ese auto? Entonces ahí lo que faltó es un poco de (inaudible).
A12: Faltó trabajo, profe.
E: A ver qué dice acá, Tomás.
A13: (inaudible)
E: El que estaba atrás era el hijo, un poco molesto, pero era el hijo y no al revés. A veces vos te reías y parecía que vos eras el hijo. Y el inspector de tránsito bastante bien. Te fijaste lo que tenías que hacer, estaba situado frente al auto. Bien. A cada uno después va a tener su nota.
A12: ¿Le gustó, profe?
E: Entonces, primera parte se entendió bastante dentro de todo. En el diálogo, o sea, hubo desorganización porque acá
A6: Pero faltó mi compañera.
E: No es excusa. Ya lo sabíamos desde el principio que faltaba la compañera, ¿qué les dije yo? Busquen alguien que la reemplace.
A: (inaudible).
E: La dicción, chicos. Hablaban un poquito rápido y a lo mejor hubiera estado bueno que modulen un poquito mejor para que se entienda. Al auditorio, no hubo respeto con el silencio. El auditorio tiene que colaborar con silencio, escuchando respetuosamente lo que está representando el que está en el frente, si no el que está en el frente se siente tonto. Entonces ellos están charlando mientras ellos están en el centro (inaudible). Guardá el celular, sentate bien.

A13: ¿Qué importa cómo estoy sentado?
E: A ver, chicos, evitar estas distracciones. Bueno, segundo acto. Ahí ya lo único que se entendió es cuando (inaudible) que estaban mostrando la casa. Estuvo muy bien tu actuación.
A8: Gracias.
E: (inaudible) Es lo único bueno, eso no se los veía tampoco muy investidos en el personaje: Y después cuando Candelaria representa la hija del dueño que ha comprado la casa, en la segunda escena del segundo acto, se entendió (inaudible). Lo único que le encuentro, ¿qué les pareció? Me pareció bastante bien, no creo que haya sido problema de la (inaudible). Si lo que me pareció poco creíble en algunos momentos, ponele, Candelaria, el miedo que vos debías transmitir, no se veía el miedo. A ver, era como bastante fuerte la presencia de un espectro.
(Hablan varios alumnos al mismo tiempo)
E: Claro. (Se dirige a la observadora) También estuvo la primera vez que representaban había alguien que representaba el papel del fantasma. Esta vez, como él se quedó a ser padre, el que iba a ser, el dueño de casa, el que iba a ser fantasma.
A7: Me abandonaste.
E: Quiso ser padre, entonces no pudo hacer de espectro, entonces cambiaron los papeles. Bueno, entonces, conclusión. ¿Qué aspectos tenemos que mejorar?
A14: Meterse en el papel del personaje.
E: Meterse en el papel del personaje: La ubicación en el espacio, muy bien la ubicación en el espacio. Shh. Chicos, sobre todo, a ver, lo que cuesta hablar mientras ustedes hablan encima de uno, por favor, es totalmente contraindicado para lo que estamos haciendo. Por favor. Eso también (inaudible). Fue en contra de la representación que ustedes estuvieran dispersos y charlando, en lugar de estar atentos. Bueno, shh, silencio. ¿Algún otro grupo que quiera representar? ¿Se animan a hacer ustedes la representación de la familia?
(Hablan varios alumnos a la vez)
E: Entonces damos por finalizado lo que es representación.
A15: Profe, ¿me firmás la nota?
E: Bueno, entonces vamos, Gabriel, sentate en tu lugar.
(Los alumnos hablan a la vez)
E: Bueno, ahora, saquen el cuadernillo y damos por terminada la representación.
A15: Profe, ¿después da las notas?
E: Bueno, para eso saquen el cuadernillo (inaudible).
(Los alumnos hablan a la vez)
E: Vamos, siéntense: Chicos. Vayan a la última parte que es integración, la última parte: La página 61. Silencio, por favor. Se sientan con la carpeta. Página 61 del cuadernillo. Shh. Página 61, bien sentados. Completá las oraciones (inaudible).
(Los alumnos hablan a la vez)
E: Lo hacen cada uno en su carpeta y lo entregan (inaudible).
A16: ¿Las notas?
E: No se las voy a dar, no se las voy a dar, tienen que estar trabajando. Cuando termine la clase.
A16: Profe, ¿aprobamos todos?
E: No, de ninguna manera.
Varios A: Uh.
(Los alumnos se ponen a resolver la actividad)
E: Bien, a ver, chicos, silencio. ¿Qué pasa acá? Silencio. Fijate la consigna, ¿qué dice la consigna?
A16: Dice que hay que poner un predicado.
E: Ah, entonces ahí tiene que haber un predicado (inaudible). Tiene que continuar al sujeto. Chicos, a ver, para todo el mundo, porque todos están en (inaudible).

(Los alumnos hablan a la vez y resulta inaudible lo que dicen)
E: Por favor, no se puede: Bajá las piernas, Lorenzo. Shh (inaudible). Atentas, chicas, quiero que me digan por qué habían completado así.
(Los alumnos hablan a la vez y resulta inaudible lo que dicen)
E: Bien, bien. Silencio. Chicos, a ver, silencio, no se imaginan el ruido que hacen. Si ustedes hablan (inaudible). Estoy hablando, a ver, silencio chicos. Chicos, a ver, por favor. Chicos, silencio, silencio. Maricel, sentate bien. Shh. A ver, (inaudible). A ver, pero obviamente es importante el comentario de Daniel, pero en este contexto que yo estaba rogando que yo hiciera silencio, no es un comentario pertinente, Daniel. Por supuesto que estoy muy dolorida todo lo que pasó como todos lo estamos, estamos rezando por todas esas familias, pero no es momento para hacer ese comentario, nada más.
A17: Dijeron que era presente.
E: Está muy bien. Bien, entonces, tratamos, a ver, en lugar de hablar en voz alta, levantá la mano y lo decís para todos.
(Los alumnos hablan a la vez y resulta inaudible lo que dicen)
E: Sacará.
A18: En futuro.
(Los alumnos hablan a la vez y resulta inaudible lo que dicen)
A19: Sacarán su lado feliz.
E: Sacarán su lado feliz, muy bien. Escribila, por favor. Los integrantes del grupo sacarán su lado feliz (inaudible). Pasá y escribí.
E: Bien, terminen la página 62.

Texto 2
Observación de clase: Lengua
Institución educativa A
Ciclo básico 2° año
Alumnos presentes: 26
Enseñante: G.R.
Fecha: 02/11/2017
Hora: 9.15
Observadora: Paula Navarro

E: ¿Por qué es importante la palabra misterio en un relato policial?
A1: Una incógnita
A2: El culpable
E: Bien, un enigma, una incógnita. Qué es lo que pasó, no necesariamente tiene que ser un asesinato o un suicidio. Dentro de los casos de relato policial no solamente se dan estos, puede haber un robo, un secuestro. Son muchos los elementos que forman parte del relato policial. A ver si se les ocurre, esto no lo habíamos hablado, ¿qué personajes ustedes consideran que no pueden faltar en un relato policial?
A3: Detective
E: Detective, muy bien. A ver
A4: Sospechoso
E: Sospechoso, muy bien
A5: Criminal
E: Muy bien. ¿Y el detective qué suele tener?
A6: Una pista

A7: Dos ojos, una cabeza.
E: A ver, ¿el detective investiga solo?
Varios A: No, un ayudante.
E: Un ayudante: Evidentemente hablan de Watson, algo han leído de la literatura universal y tienen una idea. En Argentina, ustedes habrán visto películas, han leído libros policiales. Pero en Argentina, la figura del detective ¿existe? El detective tal cual ustedes lo ven en la literatura universal o en las películas no existe prácticamente: ¿Qué figura es acá relevante? ¿Quién es el que investiga y después le presenta todo al juez?
Varios A: La policía.
E: ¿Guiado por quién? Abogados de las partes, pero hay una persona.
A7: El jefe de policía.
E: ¿Quién es la persona que se encarga de investigar?
A8: El fiscal.
E: El fiscal. Nosotros no tenemos el esquema de otros países. Ustedes ven esos detectives en Estados Unidos que aparecen con esos autos último modelo, vestidos con unos trajes.
A9: Con lentes negros.
E: Exacto. Esa figura acá no se ve tal cual. Ayer se habían llevado una fotocopia, porque lo que vamos a hacer ahora y le vamos a mostrar a Paula, cómo resuelve un caso que no tiene solución hasta ahora porque hay que investigar. Tenemos que convertirnos nosotros en ese detective para poder investigar y saber quién es el asesino. Ayer yo les di, ¿dónde está la fotocopia y los personajes? Al frente, vamos al frente: A ver, yo tenía anotado quién era cada uno. ¿Quién era el que iba a presentar? (Nombra a los estudiantes que pasaron al frente). Bueno, escuchen, ellos ahora van a presentar el caso que ustedes no tienen. Una vez que terminan presentan el caso, todos en grupo van a tratar de resolver las actividades, les voy a dar después una fotocopia, las actividades que están debajo. Se las leo para que vayan teniendo una idea de lo que tienen que hacer. Un esquema del tren, van a ver que todo esto sucede en un tren fantasma, un esquema del tren, ubicar a los personajes que son ellos, son 8 personajes, 9 con el que es asesinado. Después buscar dentro de los personajes quién es el asesino. Tienen que narrar, desde el punto de vista del homicida, por qué cometió el crimen. Acá no se sabe nada, solamente sabemos quiénes eran los invitados y lo que pasó.
A10: Pero profe, ¿después nos va a decir quién es el asesino?
E: Yo no, ustedes lo van a sacar, los que tienen que investigar son ustedes. Bien, entonces comenzamos, escuchen porque no tienen la fotocopia ustedes. No saben de qué se trata, no tienen idea, solamente cada uno de ellos va a representar a uno de los personajes que aparece en el tren. Escuchamos a ella que hace la presentación general.
A expositora: Se realizó una semana del asesinato del millonario (inaudible). Aunque las (inaudible) la consideraron exitosa, quién es el culpable: Se reconstruyó el crimen del magnate griego (inaudible). Recordamos que ocurrió el día de su cumpleaños, fecha en la cual alquiló un parque de diversiones. Allí realizó la extravagante celebración junto a 8 invitados, hoy principales sospechosos. A las 4.17 p.m., al salir su vagón del túnel del tren fantasma hallaron su cuerpo muerto. La policía, gracias a las pruebas de laboratorio, descubrió que el crimen realizado por (inaudible). El comisario encargado del caso mostró con respecto a la reconstrucción del crimen cierta desconformidad. Seguramente lo mismo debido a (inaudible) los agentes para representar a la víctima y al victimario, traídos de uno de los juegos del parque más precisamente.

E: Bien, no sé si les quedó grabado. Son 5 vagones de un tren, el principal, digamos, el que invitó, el cumpleañero, estaba sentado en el tercer vagón. Todos los demás vagones estaban ocupados con los 8 invitados. Ellos van a leer lo que cada uno de los invitados dice cuando son interrogados por la policía, cada uno cuenta. Una vez que escuchen a todos sus compañeros, van a necesitar la hoja porque no va a ser fácil, ustedes van a tener que descubrir quién es el asesino, cuál es el motivo por el que lo mató, no sabemos, no lo dice ninguno en el texto, pero escuchen bien lo que dice cada personaje: Empezamos, Mariana.
A expositora: (menciona el nombre del personaje) Yo iba en el vagón más alejado (inaudible) es que tres meses de matrimonio no se olvidan tan fácilmente: Por fortuna, mi acompañante escuchó mis penas con sumo interés.
A expositora: (menciona el nombre del personaje) No puedo (inaudible) el asunto me dejó aterrorizada, jamás olvidaré (inaudible).
A expositora: (menciona el nombre del personaje) (inaudible).
A expositor: (menciona el nombre del personaje) Del vagón que estaba justo detrás del mío me llegaba el gorgoteo de una insufrible señorita (inaudible) ¿Cómo hizo para soportarla?
A expositor: En el túnel del amor que tren fantasma, disculpe tengo una mala experiencia (inaudible). De todas maneras, yo iba (inaudible).
A expositor: Confieso, yo trabajé de mayordomo, pero eso no demuestra nada (inaudible).
A expositora: (menciona el nombre del personaje) Solo le puedo decir que vi con absoluta claridad una tumba cerrándose, eso me trajo mala espina. El hombre que viajó a mi lado no pareció importarle.
A expositora: (menciona el nombre del personaje) ¿Qué dijo? Por favor, comisario, ¿me permite leer sus labios?
E: Bien, eso es lo que dijeron todos los personajes que estaban allí. Ahora, van a volver a formar los grupos y todos en primer lugar tienen que dibujar el tren, chicos, es la mejor manera de ubicarse: Vayan, entre ustedes, como si fuera un juego de ajedrez, tienen que ir moviendo los personajes para saber quién es el asesino. Así que vuelvan a sus lugares, en grupos, voy a ir pasando por los grupos para que ustedes puedan ver. Los grupos de 3 o 4.
(Los alumnos se acomodan en grupos, hablan al mismo tiempo, mucho ruido)
E: Vamos a ver si averiguan quién es el asesino. Chicos, no tuvieron infancia si no fueron al tren fantasma. Después de esto tienen que ir. Chicos, primero vamos a resolver el caso, lo comentamos y después siguen trabajando con (inaudible).
(Los alumnos se ponen a trabajar en grupos, conversan entre ellos, la docente pasa por los grupos)
E: (habla con la observadora) Participan, sí. Hacen todo.
O: Claro, son bastantes.
E: Sí, son muchos, pero en general es un curso que no se lleva materias. Las notas que me dejó la profesora anterior estaban todas aprobadas.
O: Qué bien.
E: Nunca se niegan a ningún trabajo. Tienen que escribir, porque ahí tienen que narrar, otros no. Hacen todo. Fijate que ni charlan de otra cosa. Están trabajando. También, en el trabajo en grupo participan todos, porque generalmente hay uno que es el que hace y los demás no.
E: No es fácil, yo lo tuve que resolver antes, porque no es fácil.
E: Chicos, llorando ¿descubrieron qué problema tenía?
A11: Estaba llorando.
A12: Era sordo.
E: Era sordo. En base a eso, ustedes tienen que estar afilados. Alguien se queja (inaudible).
(Los alumnos se ponen a debatir nuevamente en grupos)
A12: Profe, ya lo sacamos.

E: Esperen un ratito a los demás.
E: Vamos a empezar. Bueno, escuchen chicos. Prácticamente ya todos descubrieron quién es el asesino. La verdad es que no era fácil. No es un relato muy fácil, porque tienen que ubicar, tienen que pensar, interpretar. Lo resolvieron bien, rápido, no importa si todavía alguno todavía no terminó, pero vamos a representarlo ahora en el pizarrón, porque era fundamental que pudieran ustedes cómo ubicar a estos personajes. La víctima iba solo, él aparece muerto, lo encuentran muerto después de pasar por el tren fantasma. Ya, les digo, si ninguno fue, ahora no sé, en Rosario no hay más me parece, está cerrado.
Varios A: No.
E: Se la perdieron para conocer de qué se trata. Los que alguna vez fueron a un tren fantasma saben que hace todo un recorrido por un túnel que es oscuro en el que van apareciendo personajes que provocan miedo, entonces iban todos ellos juntos festejando el cumpleaños y el detective, cuando llega el lugar, da algunos datos para que uno pueda entender cómo estaban ubicados, más allá de lo que cada personaje dice: Vamos a ver ahora ellas, porque la mayoría llegaron a la misma conclusión, que el asesino es la misma persona, no hubo diferencias en eso, todos dijeron lo mismo. Vamos a ver cómo llegan ellas a descubrirlo, escuchen, porque seguramente lo hicieron igual, vamos a escuchar la explicación que ellas dan. ¿Por qué ubican en el primer vagón a los dos personajes que no están?
A13: Porque Honorata Botazi iba en el primer vagón.
E: Bien, mostrá ahí Honorata. Ella lo dice directamente "voy en el primer vagón". Vamos a buscar el acompañante, por qué.
A13: Y después (nombre del personaje) "En el túnel del amor, ¿qué? ¿Tren fantasma? ¿Me dice qué era? Disculpe, vengo de una mala experiencia matrimonial. De todas maneras, yo iba en el primer vagón con Honorata Botazi.
E: Bien, ahí está claro los que iban en el primer vagón, claro, Honorata le está contando a su acompañante que tuvo una mala experiencia matrimonial. Eso da lugar a encontrar al otro, a ver, al otro personaje.
A13: Después Abdul (apellido).
E: Esperá, cuando Honorata dice así, ¿con quién estaba ella casada supuestamente?
A14: Estaba divorciada.
E: Bueno, divorciada, ¿de quién?
A13: De Catriel.
E: De Catriel. Entonces, está bien lo que hicieron, Catriel está adelante, ¿quién estaría al final?
Varios A: Azucena.
E: Bien, vamos descartando personajes de acuerdo a lo que dijeron los dos primeros. Azucena, la ex esposa de Catriel se ubica bien lejos para no tener que estar cerca del ex marido. ¿Qué más chicas?
A13: Bueno, después dice, para sacar el último, Pietro Petrof dice "(inaudible) justo detrás de mí estaba el parloteo de una (inaudible). A todos los (inaudible) con su marido, ¿cómo hizo para soportarla el pobre Yolando todo el tiempo?
E: Bien, Yolando es el que escuchaba a Azucena hablar mal del marido. Exacto, ¿qué dice este personaje, el del cuarto vagón? Yo escuchaba a la mujer que tenía detrás, por lo tanto, si ella estaba en el último y él escuchaba a la que tenía detrás, el que va en el cuarto ¿quién es?
Varios A: Pietro.
E: Pietro, bien, él estaba en el cuarto vagón. A ver, ¿cómo descubrieron a los otros personajes?
A13: Después dice Catherine Pardieu "Solo puedo decir que vi con absoluta claridad una tumba cerrándose, eso me trajo mala espina. El hombre que viajaba a mi lado no pareció importarle".
A15: Como que no le llamó la atención.

E: Al hombre que tenía al lado no le llamó la atención nada y a ella le trajo mala espina. Entonces ella, ¿quién es la que está con Pietro?
Varios A: Catherine.
A13: Y después, (inaudible) dice: "no puedo responder ahora (inaudible)". Abdul dice "confieso, yo trabajé de mayordomo, pero eso no demuestra nada. Lo único que me pareció extraño es cuando la araña del tren me abrazó con 12 de sus patas peludas".
E: ¿La araña quién era?
Varios A: Froda.
E: Pobre Froda. Se agarró como una araña.
A13: (inaudible) y como este se había asustado, no estaba prestando atención evidentemente.
E: Bien, ¿y por qué suponemos que es Pietro, más allá de los datos? ¿Qué dice?
A14: Porque no hace nada.
E: ¿Y qué dato da el detective, chicos? Porque es importante saber que iba en el tercer vagón la víctima por un dato que da el detective: ¿Qué dice? ¿Que el asesino estaba dónde?
Varios A: En el cuarto vagón.
E: En el cuarto vagón a la derecha, por eso llegamos a esa conclusión. Bien, muy bien, ¿alguno le quedó duda sobre el asesino? Bien, ahora van a volver a sus lugares y terminan de responder, fíjense, es un poco extenso lo que tienen que hacer. Quién es el asesino está resuelto, los dos primeros puntos ya están, quedan el tercero y el cuarto. Narrar desde el punto de vista del homicida por qué cometió el crimen, ahora tienen que inventar por qué lo mató, si eran amigos y estaba invitado a su cumpleaños, ¿por qué mata a su amigo? Imaginan y después (inaudible). Bien, a trabajar. Chicos, en primera persona la narración, como si ustedes fueran el homicida, en primera persona.
(Los alumnos siguen trabajando en grupo, deben escribir una narración por grupo)
(Enseñante y observadora hablan mientras los alumnos trabajan)
O: ¿Tienen dos horas?
E: Tienen dividido, son 5 horas divididas 2, 2 y 1. Los jueves tenemos la última hora y leen, ellos traen novelas, cuentos. Porque la escuela, yo creo que te lo comenté, tiene un proyecto de lectura. Ellos tienen por obligación por trimestre, aparte de los textos que están en el cuadernillo, de leer un libro. Hay libros que se aconsejan, pero pueden leer otros. Esta vez leyeron mucha ciencia ficción, novelas de ciencia ficción, sobre todos los varones.
O: Ah, ellos eligen.
E: Sí.
E: (le pregunta a una alumna) ¿Hay algún repetido en este curso?
A15: No.
E: (se dirige a la observadora) ¿Ningún repetido? No hay repetidos y, ya te digo, en el segundo trimestre están todos aprobados, en el primer trimestre había cuatro. Te digo que la cuestión de hacerlos hablar cuesta, porque ayer cuando repartimos los personajes, yo les di la fotocopia para que la trajeran, costaba decir quién iba a pasar. Sobre todo estaban asustados.
O: Igual, los adolescentes (inaudible).
E: Viste, es lo que decía Graciela Bisquer. Dice que ella pasa por los cursos y dijo eso el otro día, que a los chicos por ahí les gustaba que los vean en acción. Algunos cursos son más pasivos, pero los estimula.
O: ¿Y a quinto llega este número de chicos?
E: Porque ahora en tercero se juntan para la terminalidad. Tienen biología, humanidades y economía. Y todos quieren ir a humanidades, pero no pueden, son más de 40.
O: ¿Y qué hacen? ¿Se sortea?

E: Intentan convencerlos. Si hubieras venido ayer. Toda la semana pasada y esta estuvieron en reunión. Ayer a la mañana también reunión, porque ya tienen que saber cómo se conforman los grupos. Los chicos creen que humanidades es más fácil, no entienden que tienen que estudiar mucho. No les gusta el biológico, le tienen miedo.
O: Por ahí es más específico, en realidad más amplio.
E: Y ahí empiezan los (inaudibles) en tercero, porque no se conocen, tardás un año en (inaudible) Y me preguntás cómo hacen. Y a veces empiezan a ver, quedan en sociales los que no se llevan materias. Eligen. Empiezan a descartar los que no están en las mejores condiciones. Pero, por ejemplo, estos chicos no tendrían dificultades ninguno.
E: En Buenos Aires permitieron el uso de celulares. Te imaginás, los usan así normalmente.
O: En Buenos Aires. La ministra dijo que acá no.
E: Pero acá se usa.
O: Sí, para la (inaudible).
E: También leen del celular, muchas veces se olvidan la fotocopia y leen del celular.
E: Dentro de todo, muy pocos errores (se refiere a los trabajos que están escribiendo los estudiantes).
E: (se dirige directamente a la observadora) ¿Vos tenés que dejar una devolución, hacer algo?
O: ¿De qué? ¿De esto?
E: Sí.
O: Existe la opción de que yo después transcriba toda la clase y nos juntemos a charlar, pero eso si vos querés, pero no sé cuándo, si llego ahora o lo hacemos el año que viene.
E: ¿Terminaron? Faltan 10 minutos así que vamos a leer algunas de las historias. Escuchen a la mayoría le falta la 4, pero la 4 es un poco explicar lo que dijeron las chicas antes cuando dibujaron el tren. Vamos a ver la 3 a ver qué contestaron, qué pusieron. Empezamos, ¿quién lee? Como corresponde, con pausas, vamos, escuchen.
A16: (lee) Desde pequeño teníamos el sueño de tener una empresa de autos. Al emprenderla juntos, después de cinco años, tuvimos mucho éxito. (inaudible) se llevó el crédito y me dejó en bancarrota. Me asombré mucho cuando me llegó su invitación de cumpleaños. No lo dudé y fui para llevar a cabo mi venganza.
E: Bien. ¿Ustedes chicos terminaron? A ver, escuchen a sus compañeros, dale.
A17: (lee) Yo hace años fui socio de (inaudible) en la industria petrolera. Nuestro negocio estaba en su auge, hasta que entre distintas ideas y malos negocios nos distanciamos, pero mantuvimos la amistad. Él fue quien se llevó la mayor parte del dinero, yo le guardé mucho rencor. Él triunfó en la industria petrolera gracias al fruto de mi esfuerzo mientras que a mí me fue muy mal, perdí mucho dinero. Desde ese día le tengo rencor y odio, al recibir la invitación de su cumpleaños me replanteé a mí mismo: esta es la oportunidad de arreglar los asuntos del pasado.
E: Bien. ¿Quién más, chicas? Te cuento (se dirige a la observadora) que hacerlos leer a este grupo, algunos lo hacen, otros no quieren saber nada con leer lo que escribieron. Escuchemos a las chicas.
A18: (lee) Hace unos meses atrás a través de mi madre me enteré que el padre de Micki era también el mío, el cual nunca me reconoció como hijo. Su abandono desde el día de mi nacimiento me llevó a un gran dolor y rencor hacia él. Micki era la gran debilidad de mi padre, Robert, por lo cual el asesinamiento.
Varios A: Asesinato.
E: Bueno, vamos a escuchar cómo termina.
A18: (lee) el asesinato de mi hermanastro fue mi venganza.
E: Bien, a ver, ¿ustedes terminaron? Escuchemos a ellos.
A19: (lee) (inaudible)
E: ¿33 años guardando rencor?

A20: Chau.
E: Bien, vamos a escuchar a este grupo. Escuchen.
A21: (lee) Está bien, confieso que asesiné a mi hermano ya que nunca fui el hijo preferido. Digamos que nunca tuve la expectativa del hijo ideal. Hace 10 años que murieron mis padres, todas sus riquezas las heredó mi hermano mayor, Micki, y la única forma de llegar a ella era asesinando a mi hermano y así ser el único descendiente de toda la herencia.
A22: ¿Por qué no tienen el mismo apellido?
(Los alumnos hablan a la vez y no se entiende qué dicen)
E: Vamos a escuchar el último. Queda un grupo sin leer.
A23: Lo mejor para el final.
E: Chicos, que ya toca, lean ustedes y después terminan los chicos, cierran ellos.
A24: (lee) Si estuviesen en mi situación, hubieran hecho lo mismo. Él me prometió que nunca iba a hacer lo que hizo ya dos veces. Él me prometió que no iba a volver a estar con mi mujer, volvió a cometer el error y no dudé en cobrar venganza y probablemente, si no me hubiesen descubierto, hubiese hecho lo mismo con mi mujer.
E: Bueno, chicos, ustedes, dale: Escuchen a su compañero que va a leer. Comenzá por favor.
A25: (lee) Yo lo asesiné porque en la primaria me (inaudible) mal, porque me había hecho burlas y más. Luego en el trabajo me volví a encontrar con él, quien era el dueño del trabajo. Yo una vez falté y me pusieron un reemplazo, eso dijo él, luego me estafó y me cambió.
E: Qué rencorosos que son todos. Exacto, todos venganza. Primero leen ellas porque fueron las que pidieron.
A25: (lee) Honorable Catriel estaba en el primer vagón, sin duda. Azucena afirma estar lejos de Catriel, o sea, en el quinto vagón. Por el testimonio que dio Petrio, deducimos que Yolando estaba al lado de ella y Pietro adelante: Abdul estaba junto a Froda porque ella afirma abrazar a alguien y él siente un abrazo, por lo cual se sientan juntos. Catherine era la única que queda sola y Micki no tenía acompañante, ella estaba junto a Pietro.
E: Bien, ¿ustedes?
A26: (lee) Logré descifrar el enigma al descubrir que el dardo provenía desde atrás, ya que quien estaba atrás estaba Petrof. Investigamos sus antecedentes del pasado, sus facultades y encontramos sus problemas con Micki en el pasado.
E: En realidad, el punto 4 era cerrar un poco lo que hicieron en el punto 1. De esta manera, ustedes se ubican, en el punto 1 dibujaron y ubicaron a los personajes. En el punto 4 tenían que explicar ustedes cómo llegaron a descubrir quién era el asesino. ¿Qué les pareció la actividad? Ayer le contamos a Paula que hicimos otro juego. Uno de Rodolfo Walsh, los tres portugueses, "Tres portugueses bajo el paraguas", la representaron, cuatro con el muerto.
A27: Bueno, eran cuatro.
E: Vamos a seguir después las próximas clases, que no quedan tantas, chicos. Mañana recuerden traer los libros para leer. No tocó, pero ya es la hora. Vayan saliendo.

Texto 3
Observación de clase: Lengua y Literatura
Institución educativa A
Ciclo orientado 3° año
Alumnos presentes: 13
Enseñante: V. A.
Fecha: 07/11/2017
Hora: 13.10

Observadora: Paula Navarro

(La preceptora toma asistencia)
E: Bueno, chicos, a ver, hoy prácticamente es la última clase antes de la trimestral. Bueno, el tema es el siguiente: ustedes tienen que presentarme el día de la trimestral el trabajo que hayan hecho. Antes de hacer el trabajo tienen que presentarme el resumen, dos hojas, en donde explican cosas acerca de esto, si elegiste hacer de una prueba que estuvimos armando en el trimestre: Entonces, para entregar ese resumen tienen que hacerlo ahora. ¿Si no cuándo?
A: ¿El resumen de lo que vamos a hacer?
E: No, miren, el resumen es así, es sobre las pautas que ustedes aprendan acá yo las voy a evaluar el día de la trimestral. Entonces.
A: ¿Nos vamos a tener prueba?
E: O sea que no van a tener prueba porque, a ver, si yo, les planteo lo que tendría que hacer para tomarles una prueba, les tendría que decir ¿qué es argumentar? Y vos me contestás, ¿cuál es la … de la argumentación? Me lo contestás con esto.
A: ¿Eso es lo que hay que hacer?
E: Estoy explicando lo que no voy a tomar en la trimestral. ¿Cuáles son las estrategias argumentativas? ¿Cómo se aplican los conectores? ¿Cuáles son las estrategias de argumentación modélica? ¿Qué estructura tiene un informe académico? Eso es lo tendría que tomarles en la trimestral. Si se llevan la materia tendría que preguntarles eso, los que no se la lleven es mucho mejor que hagamos que estábamos haciendo hasta ahora que es, vamos a ver, el que quiera hacer una tesis tiene que tener una hipótesis, tiene que investigar y sacar una conclusión acerca de si su tesis era válida, si su hipótesis era válida o no, tiene que presentarme un resumen de estas dos hojas.
A: Ay, profe.
E: Y claro, eso si no ¿cuándo? Después, el que quiere hacer una polémica, que pueden trabajar de a dos, tiene que presentarte esta… Es como lo que espero pero más ampliado.
A: ¿Lo podemos hacer de a dos?
E: De a dos, claro, de a dos. Entonces, el que quiere hacer una polémica tiene que leer esto (muestra el cuadernillo) y hacer un resumen. Y el que quiere un informe académico, que es, fíjense que acá no hay hipótesis, miren la estructura: portada, índice, cuerpo del texto, anexo, glosario, bibliografía. Acá no hay hipótesis, acá tienen que hacer un informe de lectura, yo les había pedido que lo hicieran sobre un libro que ya hubieron leído a lo largo de su secundaria o conmigo, para el primer trimestre.
E: Esto es un informe de lectura, si te interesa en el lugar de la polémica, tenés que resumir estas dos hojas (muestra en el cuadernillo), si querés hacer polémica resumís estas dos.
A: ¿El informe de lectura de un libro que hayas leído?
E: Claro, el informe tiene, el informe tiene, por qué es importante hacerlo, de qué vas a hablar, el desarrollo se van analizando de una manera sin subjetividad, lo más objetivo posible, de hecho, se usa el nosotros… Es decir, hay que tratar de sacarle la perspectiva personal y después se presenta la síntesis y se dice en qué te basaste así que vos tenés que mirar, ¿sí? Y tiene que ver con cómo presentás un informe académico cómo vas a presentar un trabajo de acá en más y en la universidad también. Como yo no sé si esto lo van a volver a ver, es un material en la universidad les va a venir muy bien, el que tenga ganas de aprender cómo se hace un informe académico es una…
(Una alumna tiene auriculares puestos y el celular en el banco).
A: ¿Y para la polémica se hace igual que cuando lo hicimos la otra vez…?
E: Igual pero no, parecido. ¿Por qué? Porque ahí vos trabajabas un tema que conocías y solamente charlabas un rato, entonces, él te decía una cosa, vos contestabas otra, acá la estructura es la misma, perdón, si vas a hablar por teléfono salí.

(Una alumna habla por teléfono, la docente le dice que si va hablar salga. Se da vuelta y mira a la compañera que tiene atrás, dándole la espalda a la profesora, desde allí habla. La profesora sigue explicando).
E: Acá la estructura es la misma, vos tenés que presentar un texto en donde se hace primero una introducción general y después uno plantea una postura personal, el otro rebate, acá es complicado cómo se hace, por eso necesito ver sus resúmenes, el otro rebate, entonces el que rebate va a aplicar uno de esos recursos, porque para eso es que ustedes lo aprendieron, ahora a lo mejor a la siguiente respuesta el que le contesta lo vuelve a usar, usa el mismo.
A: Ah, se puede repetir.
E: Ahí podés repetir y aparte ya no es tu opinión sino que tenés que agregar información que sacaste de algún lado porque si no no podés tener, mirá, yo me muestro. Castro, ¿vos no trajiste del año pasado?
A: No lo encontré.
E: Pero, qué lástima, ella hizo un trabajo precioso el año pasado y este año se quedó enganchada, este año hizo, es una qué hiciste, había armado sobre … y era un material teórico, era un material teórico.
A: Claro.
E: ¿Sí? Bien, entonces, no es solamente tu opinión sino que vos tenés que plantear información extra. ¿Está?
E: Bueno, ahora elijan qué es lo que van a hacer y pónganse a resumirlo. ¿Cuántos son? Hoy tienen que venir, porque si no. ¿Qué quieren hacer? ¿Tesis? Con una hipótesis. A ver (la interrumpen)
A: ¿Para hacer lo del libro?
E: Para hacer lo del libro es páginas 68, 69, 70, 71.
A: ¿Podemos hacer de un libro del año pasado?
E: No importa, yo quiero que me resumas esto para que no tengas problemas en el coloquio. Ahora, a medida que vos vayas resumiendo vamos a charlando sobre eso. Bien… Después, el que quiera hacer polémica, páginas 64, 65, 66 y 67 y el que quiere hacer tesis, páginas 60, 61, 62, 63 y un poquito de la 64. Elijan ya. El que quiera sacar una fotocopia ahora le presto el libro.
A: ¿Resumen de la polémica?
E: Resumen de estas dos hojas, ahora, esta es la última clase:
A: Ah, bueno, ¿Y la trimestral?
E: Es la presentación de esa polémica. Y mientras tanto, dudas al messenger porque no nos vamos a ver hasta la trimestral que ahora me voy a fijar qué día es. ¿Vos qué vas a hacer de qué? (Se acerca a una alumna y conversa con ella sobre su trabajo).
A: Profe (se acerca a hacerle una consulta).
(Conversan, usan el celular libremente: Las alumnas que usan el celular no abrieron sus mochilas)
(La enseñante responde dudas de los estudiantes)
E: ¿Por acá, qué van a hacer?
A: La polémica.
E: Chicas, Mónica.
A: ¿Si profe?
E: El trabajo es hoy, después no van a tener tiempo. El trabajo de ese resumen se entrega hoy.
(La docente busca la fecha de la trimestral en el celular)
E: Estos son los trabajos del trimestre (le dice a un alumno).
A: ¿Polémica es de a dos?
E: Polémica de a dos, y cada uno tiene que investigar sobre su hipótesis para poder armar, no es solamente una opinión, la hipótesis hay que investigarla, hay que tener material teórico.
E: Voy a anotar acá un par de cosas (el pizarrón).

A: ¿Qué le pongo: trabajo práctico final?
E: Sí, argumentación polémica teoría.
(La docente anota en el pizarrón mientras algunos resumen, otros no hacen nada).
E: Chicas, Mónica, el trabajo del resumen se entrega hoy.
A: Yo no estoy.
E: Si no estás es porque te puse ausente:
(La docente anota en el pizarrón: Trimestral, 21 de noviembre de 13 a 14.20 horas. Defensa oral de 1) Tesis (resumen páginas 59-63), 2) Polémica (resumen de página 64 a 67), 3) Informe académico (resumen de 68 a 71).
E: Este trimestre hicimos TPNº1 Mallea, ¿cómo argumentar? (Comparación páginas 82 y 54).
A: ¿Polémica era de a dos?
E: Cada uno tiene que investigar para tener material teórico. Vas tomando nota para que te saques las dudas de lo que tenés que saber para tu trabajo.
A: ¿Qué es una polémica vaga?
E: Impresa o vaga, vaga es indefinido, como que no sabe a dónde va.
A: ¿La polémica es de a dos?
E: La polémica es de a dos.
A: Pero…
E: Tenés que leer si de acá estamos explicando… pero me contás qué aporta esto a lo que vos estás trabajando. Entonces para qué hubieras hecho eso.
A: ¿De cada párrafo voy comentando?
A: ¿Entonces qué era vaga?
E: Indefinida, que no sabe dónde va.
A: ¿La polémica es de a dos?
E: La polémica es de a dos, no es de a uno.
A: … (inaudible).
E: Entonces no hagas una polémica, hacé una tesis.
A: ¿Qué es una tesis?
E: La tesis es que vos tenés una opinión, que querés defender, que no sabés si es verdadera o falsa, y por eso investigás.
A: …
E: Hacés una hipótesis, tenés que tener antes, antes de hacer el trabajo, una hipótesis que no sabés si es verdad o falsa. Yo pienso que los que hacen bullying son todos traumados de su infancia. Yo pienso. Y lo tenés que investigar, y hacés una conclusión si por tanto queda demostrado o no. Si querés hacer una polémica pero de a uno, hacé una tesis. Es lo mismo.
A: ¿Es necesario traerlo impreso?
E: Claro, me lo tienen que traer impreso, sí, o mandármelo al messenger.
(Una alumna se acomoda para dormir, la docente sigue copiando en el pizarrón).

13.45 horas

(La docente copia en el pizarrón: TP2: estructura de los textos argumentativos y estrategias argumentativas. TP3: estrategias argumentativas, redacción, TP4: polémica, estrategias aplicadas a un debate entre dos o tres (página 64), TP5: Europa y América de G. De Madariaga, resumir lo que te interesó, utilizar conectores).

E: Shh, escuchen, allá chicos. En la trimestral ustedes van a hacer la defensa oral de uno de estos tres trabajos que ya eligieron y están resumiendo la teoría. Bien, ¿tienen dudas porque no les sale? Como no nos vamos a ver hasta el día 21, se comunican conmigo a mi messenger…(inaudible). Cualquiera se puede comunicar conmigo. Abren el Facebook, abren para mandar un mensaje y como me Facebook es público me va a llegar, yo les contesto, no se preocupen por la hora, están trabajando a la una de la mañana, manden la duda y cuando lo puedo yo se los contesto. Eso por un lado. Ustedes van a venir con su trabajo hecho o me lo mandan al Messenger o lo imprimen y acá lo defienden, el día de la trimestral. En el primer trimestre hicimos cinco trabajos en donde fuimos pasando por distintos tipos de argumentaciones. Castro ¿vos me estás escuchando o no? (a la alumna que duerme).
A: Sí.
E: Entonces, este trabajo vos ya lo tenés hecho, estos trabajos son los que vos fuiste teniendo que hacer, este lo hiciste, este, no me acuerdo, supongo, este sí porque lo hiciste con la compañera (señala el pizarrón), estos dos no sé.
A: El tres no lo hice.
E: Lo que ella o cualquiera de ustedes no haya hecho o me lo manda a mi messenger o lo trae el día del examen, último día para traerlo. Entonces, lo que no haya sido hecho me lo traen como máximo el día del examen. Yo el día del examen tengo las notas de ustedes. Supónganse que a alguna le va horrible y necesita un recuperatorio, ¿cuándo son los recuperatorios? La semana posterior a las dos semanas de trimestrales que esa semana que empieza el día 28 con un feriado. Como nosotros no vamos a tener clases, tendremos clase el miércoles, porque esa semana son las globalizadoras. Yo esa semana tengo que dar las notas. Entonces como el 28 es feriado, yo no voy a venir, ustedes tampoco. Pero el miércoles sí voy a venir, si alguno tiene dudas, piensa que le fue mal, o sea comunicó conmigo al messenger, entonces trabajamos esa semana o me presentan los trabajos que debían. Las cosas esas las vamos a charlar el día de la trimestral bien porque ahí veremos a quién le faltaba qué y cómo le fue y entonces yo le voy a decir, mirá, el trabajo era muy pobre, esto está mal, en diciembre venite a la globalizadora.
A: Entonces profe, nosotros este trabajo ¿vamos a llegar a dártelo todo?
E: Sí, porque es una defensa oral, es una defensa, la defensa es, y yo voy a mirar eso mismo que vos estás resumiendo ahora, yo voy a mirar que esas cosas estén en el trabajo, vamos a charlar un ratito y ya está. Aparte van a pasar de a dos. ¿Sí? No hay problema. ¿Estamos?
E: Bien, entonces, en el trabajo, escritura de textos argumentativos y estrategias argumentativas, eso páginas 55 a 59 vos tenías que leer el texto, tenias que marcar y decirme por qué esta es la introducción, por qué esta es la hipótesis, por qué este es el cuerpo de la argumentación y por qué esta es la conclusión. Y después acá, acá tenías que leer esto que tiene que ver con las estrategias argumentativas, con la estructura y las estrategias, y tenías que leer y elegir dos ejercicios y hacerlos (le explica en voz alta a una alumna).
(Mientras la profesora explica, una alumna escribe en el celular al lado)
(Le preguntan al lado)
E: Esperá, voy en orden, este es, es donde vos, sobre un tema que te interesara, tenías que ir haciendo cada uno de estos (marca el cuadernillo).
A: Explicá el último párrafo, profe.
E: El cinco ustedes tenían que, leímos acá al texto, lo leímos en grupo, de la página 83 a 84, entonces de eso vos tenías que resumir lo que te hubiera interesado, porque hablaba de las artes, la ciencia y las técnicas, del individualismo, hablaba de distintas cosas, lo que te pareciera interesante… ahí, en ese resumen vos tenías que aplicar conectores discursivos y argumentativos.
14 horas
A: Profe, si yo le quiero poner de nombre Polémica en el… ¿puedo o no?

E: Si te aporta.
A: Profe, terminé (y se para a mostrarle a la docente, le muestra que subrayó en la fotocopia y no lo escribió. La docente lo consideró como resumido, lo corrigió como muy bien).
(Los estudiantes usan el celular libremente, los tienen en los bancos)
A: (inaudible).
E: No, tenés que marcar la estructura argumentativa y decirme por qué.
A: Profe.
E: ¿Sí?
A: ¿Te tengo que resumir también las estrategias?
E: No, las nombrás porque ya las usaste.
A: ¿Las tengo que nombrar?
E: No, me decís los ejemplos en tu trabajo. Lo que a mí me interesa más es que leas el texto.
(Le piden que se quede más para terminar el resumen).
A: Profe, ahora que se va. ¿Dónde dejamos el trabajo?
E: Me puedo quedar un rato. Al messenger. Yo los puedo esperar un rato, me puedo quedar hasta el recreo, media hora, pero si no lo logran terminar mándenmelo al messenger.
A: ¿Qué es estrecha?
E: Angosta.
14.15 horas
(Los alumnos se acercan al escritorio a preguntarle sus notas o dudas sobre los trabajos)
A: (le hacen una pregunta, inaudible).
E: A ver, esperá, por qué yo prefiero el messenger, porque si está mal algo que ustedes hacen, yo les digo rehacelo porque esta parte no está bien armada y ustedes lo que entiendan por qué está mal.
14.30 horas

Texto 4
Observación de clase: Lengua
Institución educativa B
Ciclo básico 2° año
Alumnos presentes: 28
Enseñante: R.L.
Fecha: 25/08/2018
Hora: 14.45
Observadora: Paula Navarro

E: Bien, ¿quedó alguna duda con respecto al texto del martes? Mati, las cartas. ¿Quedó alguna duda? ¿Qué día es hoy? Dos segunditos, (nombra a varios estudiantes) no aparecieron el martes ustedes por acá, les aviso, les puse la media falta.
A1: Yo el martes me retiré temprano, profe.
E: Vos te retiraste temprano, pero ellas estaban en el patio, porque yo entré a las 5 menos 10 y estaban en el patio. Piensen cómo es eso, no es que no estuviste el martes, estuviste, no estabas acá adentro. Perfecto, vamos a buscar el libro. ¿Qué dije yo del libro?
A2: Me lo olvidé, profe.
E: ¿El libro?
A3: ¿Qué página?
E: Capítulo 5, página 103. Hoy vamos a leer, lo que quiero es terminar esta parte para que entre en la evaluación.

A4: Profe, ¿el martes que viene vamos a hacer un repaso para la prueba?
E: Sí, página 103, buscá bien. ¿Listo? ¿Allá atrás lo tienen? ¿Al menos un libro? ¿Qué dije yo el martes? ¿Alguien quiere leer? ¿No? ¿Alguien quiere leer? Dale: Si lo tenés, lees vos. ¿De qué están hablando?
A5: Estamos hablando de Amanda, que le pasa de todo.
E: ¿Qué le pasó a Amanda?
A5: De todos menos algo bueno.
E: Tobías le pasó a Amanda. ¿No es algo bueno Tobías?
A6: Todos queremos un Tobías en nuestra vida.
E: ¿Todos quieren un Tobías en su vida? Bien, recapitulemos.
A7: No existen los Tobías.
E: ¿No existen los Tobías? Recapitulemos qué pasó en el último capítulo.
A8: Se murió el (inaudible) y lo llevaron preso a Tobías.
E: Lo llevaron preso a Tobías. ¿Por qué lo buscaban a Tobías?
A8: Porque Tobías era una persona en ese momento que tenía malas intenciones, supuestamente entre comillas, porque pensaba diferente que las otras personas, y una persona que pensaba diferente, no
A6: Porque era (inaudible) en contra del virrey.
E: En contra del virrey, exactamente: ¿Quién estaba encargado de la vigilancia?
A6: Fausto.
E: Fausto, exactamente.
A6: Fausto dio la data de dónde estaba Tobías y se asustó porque no pensó que iba a ser tan rápido y lo arrestaron a Tobías.
E: Exactamente, ¿y Amanda cómo quedó después de eso?
Varios A: Mal. Triste.
E: ¿Por qué?
A6: Porque se lo llevaron preso a Tobías.
E: Bien, ¿y por qué?
A9: No hay porqué.
E: Porque no lo va a ver más. ¿Qué pasa entre Tobías y Amanda?
A6: Se enamoraron.
E: ¿Y por qué no se pueden enamorar Tobías y Amanda?
A10: Porque son distintas clases sociales.
E: Son distintas clases sociales, exactamente: ¿Qué es él?
Varios A: Un esclavo.
E: No es un esclavo.
A10: Un mulato.
E: Un mulato, exactamente.
E: ¿Y ella?
A10: Una dama.
E: Una dama, bien. Entonces, lo último que pasó es Tobías preso, Amanda triste, (nombre de un personaje) muerto.
A11: (inaudible)

E: Lo confunde la policía y lo mata, en el capítulo 4 es. Lo confunde con Tobías. Vos me contestás por qué lo mataron y lo confundieron con Tobías, porque estaba en la escalera. Shh, ¿arranco? ¿Listo? (comienza a leer). "El dolor, por grande que sea, cede al cansancio y el que sufre se duerme con un (inaudible) crispado en el rostro y las manos apretadas, así le ocurre a Amanda. La despierta el sol de la mañana, demora en levantarse de la cama, sobre la que se dejó caer sin quitarse la manta que cubría su camisón. El cuerpo le duele como si la hubieran apaleado, la nariz tapada de llanto la obliga a respirar por la boca y ahora siente áspero el paladar hasta la garganta. Los dibujos de la colcha arrugada marcan su mejilla izquierda, siente los párpados a punto de reventar. Le da trabajo quitar los cabellos pegados al rostro por la viscosidad del llanto." ¿Por qué siente los párpados a punto de reventar?
Varios A: Porque lloró.
E: Exactamente, lloró mucho ahí.
A10: Cuando llorás mucho se te hincha la cara.
E: También, pero ahora estamos centraditos en los ojos. (lee) "Ahora debe mejorar su aspecto, salir a encontrarse con la familia. Sabe que le costará mucho sostener las apariencias, hasta ese día pudo engañar a todos sin pudor ni costo, porque su amor por Tobías se lo facilitaba y porque había un sueño entre los dos. Amanda encuentra a su hermana en la sala 'Buenos días, Clara'. La señora Torrealba bebe una taza de la leche sentada frente a la ventana. '¿Cómo podría hacerlo? Venir a nuestra casa una partida de soldados, una vergüenza más que nos ocasiona este mulato. Ojalá lo encierren de por vida, o peor'. Amanda se muerde el corazón, no puede hablar, no debe hacerlo por el bien de Tobías. Su hermana continúa hablando: 'Y ahora que mi Fausto trabaja para Cisneros espero al Dios este percance no malogre la ascendente relación con el virrey. Mulato inmundo, hubiésemos debido venderlo de niño. '¿Y Fátima?', pregunta Amanda. 'Ahí tienes, su hijo muerto por culpa del mulato'. Amanda necesita defender a Tobías. 'Pero no fue el quien le disparó, sino un soldado', dice: 'Qué mas da', responde su hermana, 'nadie hubiera disparado un arma si él no comenzaba, pero le costará caro matar, muy caro, una cosa es (inaudible) y otra es disparar contra los hombres del virrey'." ¿Cuál es el sentimiento de Clara hacia Tobías? ¿En las palabras de ella qué se manifiesta?
A11: Rencor.
E: Rencor, odio. ¿Por qué hay tanto odio y rencor?
A11: (inaudible)
E: Claro. Acuérdense que Tobías es el, la esclava, por eso no lo quiere: Fíjense en el odio que hay en las palabras de Clara cuando habla de Tobías, ¿muy parecidos a las palabras de quién?
A10: De Fausto.
E: De Fausto, exactamente.
E: Claro, ¿quién es Fausto?
A9: Es el medio hermano.
E: Es el medio hermano, pero no se quieren como hermanos. ¿Sigo? (lee) "A la primera oportunidad Amanda se va de allí, quiere estar con su nana, pero sabe que la negra estará reemplazando a Fátima en la cocina, porque la muerte de un esclavo no detiene las rutinas de la casa. Amanda sale al jardín donde podrá llorar y rezar sin que nadie le pregunte nada, por eso intenta retroceder cuando ve a Don Eugenio Montesinos sentado a la sombra de una inmensa retama fumando una pipa, pero el español ya la ha visto y le hace señas para que se acerque, de modo que Amanda no tiene más remedio que hacerlo. 'No debés hablar si no lo deseas, solo escuchame, es indispensable que te controles'." ¿Qué sabe don Eugenio que nadie sabe en la casa?
A10: Del romance entre ellos dos.
E: Entre ellos dos ¿y qué le está diciendo todo el tiempo don Eugenio a ella? ¿Qué le dice?
A10: Que se tiene que controlar.

E: Que se tiene que controlar. ¿Lo tenés o no lo tenés? ¿Por qué le dice que se controle?
A10: Para que los demás no la vean, para que no se den cuenta que está enamorada.
E: Exactamente, que tiene un sentimiento de amor hacia Tobías. (lee) "Perder tu secreto, jovencita, no te servirá de nada, al revés, puede complicar las cosas para Tobías". ¿Por qué puede complicar?
A12: Era mi novio, profe.
E: ¿Tobías? ¿El que salió de la cárcel? ¿Por qué que la gente se entere del amor a Tobías puede complicarle las cosas a Tobías?
A10: Porque es uno que piensa en contra.
E: Bien. Porque ellos están apoyando al virrey, por un lado, y Tobías no. Pero va más allá de eso.
A12: Porque la sociedad no lo acepta.
E: ¿Qué no acepta?
A12: Que ellos estén juntos.
E: Que ellos estén juntos. Entonces, ¿qué pensaría esa sociedad si se enteran que Amanda está enamorada de Tobías? ¿Qué pensarían?
A13: Pensarían como que es desagradable.
E: Bien, ¿pero de quién sería la culpa? ¿De quién sería la culpa la relación amorosa de Tobías y Amanda?
A13: De Clara.
E: ¿Por qué de Clara?
A13: Porque no sé.
A12: No, le echarían la culpa a Tobías porque es el que menos puede hablar.
E: Exactamente, es el que menos tiene derechos en esa sociedad, ¿estamos? Lo importante es escuchar, no es coso. Sigo. (lee) "Amanda (inaudible). No importa cómo lo supo don Eugenio, no importa, es un alivio poder hablar con alguien sin mentiras. 'No te olvides, continúa el español, estás bajo la custodia de tu cuñado y tu hermana mayor y son ellos los que por ahora deciden sobre tus bienes, te toca ser paciente'". Subrayen eso que está ahí.
A13: ¿Qué cosa profe?
E: La parte donde don Eugenio le dice por qué.
A13: ¿Pero dónde está?
E: En la página 105.
A12: ¿Cómo empieza?
E: Vamos a hacer así. Vamos a marcar, vamos arriba, adonde dice en la página 105: "Perder tu secreto, jovencita, no te servirá de nada, al revés, puede complicar las cosas para Tobías".
A12: ¿Todo eso marcamos?
E: Eso marcan. Y van a marcar la justificación, porque se lo justifica: "No te olvides, continúa el español, estás bajo la custodia de tu cuñado y tu hermana mayor". Escúchenme lo que estoy diciendo: "No te olvides, continúa el español, estás bajo la custodia de tu cuñado y tu hermana mayor y son ellos los que por ahora deciden sobre tus bienes, te toca ser paciente".
A12: ¿Todo eso?
E: Todo eso.
A13: ¿Y lo de arriba también?
E: ¿Cuál?
A13: (inaudible)

E: ¿Marcaron? ¿Listo? ¿Puedo seguir? “’¿Qué pasará con Tobías, don Eugenio?’ El miedo le nace en la voz de Amanda. ‘Haremos lo posible para aliviar su castigo’. Amanda se aferra a las manos del hombre que le hablaba con profunda dulzura. ‘Que vuelva hoy mismo, que vuelva hoy mismo. Me temo que eso no será posible, don Eugenio, voy a llegar a un (inaudible) de desesperación’. ‘Calma, niña, calma’. ‘Por favor’, suplica Amanda, como en vez de estar frente a Eugenio Montesinos estuviese enfrente del virrey y entonces, incapaz de controlarse por más tiempo, se hunde en un sollozo aterrado. ‘Tranquilizate, así no lograrás nada’. Es forzoso detener el desconsuelo de esta joven, amasar su dolor para que no quede evidencia. Don Eugenio Montesinos sabe muy bien que el delito de Tobías es severo y que el fusilamiento puede ser su castigo, sin embargo a qué decírselo a la mujer que solloza sobre sus manos. Cuando Amanda consigue retomar la calma, Eugenio Montesinos le ofrece un pañuelo y le acaricia despacio la cabellera rubia.” Ahí termina. ¿Cuál es el posible destino de Tobías?
Varios A: La muerte.
E: La muerte: Por favor subrayen esa parte, que él sabe que el peor castigo de Tobías puede ser que lo maten.
A10: Eso habían dicho también cuando lo fueron a buscar a la casa.
E: No me acuerdo, ¿qué le habían dicho?
A10: Que si no lo podían agarrar, lo tenían que matar.
E: Ah sí, que era vivo o muerto. Milagros (le llama la atención a una estudiante). ¿Querés seguir, Karen? Porfa, estoy cansada.
A10: (lee) “De noche, el terreno de la familia (inaudible) es tan oscuro como lo permite la luna. Don Eladia mira aquella penumbra por la ventana del cuarto y procura sentido en la sobriedad de sus sábanas (inaudible) el destino de Tobías. Hace dos días que se lo llevaron y su suerte es incierta. Don Eladia no piensa en el mundo de afuera, solo se quita la peineta y el corsé para acostarse junto a su marido. Ninguno de los dos desean recordarlo (inaudible) cadáveres se desplazan en el centro de esa (inaudible) lejos de los gallineros y luchan más allá de los corrales se recorta la silueta de un grupo de cruces de madera. De Liliana Tartamuez dice una de ellas, la fosa donde yacen sus ropas y sus pulseras es la única que tiene flores, lo grabó Tobías (inaudible).
E: Bien, esperen, ¿se acuerdan cómo los enterraban a los esclavos?
A12: No los enterraban, enterraban las cosas.
E: Exactamente, no los enterraban.
A14: ¿Dónde los tiraban?
A12: Al río.
E: Había como una especie de tirarlos al río, pero al margen de eso, no los enterraban, lo único que enterraban eran sus pertenencias, porque era la única forma que tenían de poder tener una especie de sepultura. ¿Tenían derecho sobre los cuerpos ellos?
Varios A: No.
A13: La familia tenía derechos, ellos no.
E: ¿Qué familiares? Claro, los dueños de los esclavos tenían los derechos, pero ellos no, por eso recuerdan esa parte: Seguí, Karen.

A10: (lee) “Por la medianoche ya no hay ruidos. Amanda y María escapan por la ventana de la habitación, la salida que por necesidad aprendieron a usar con maestría. Caminan silenciosas hacia lo oscuro, cargando algunos objetos y vestidas con enaguas blancas para anunciarles a los muertos su llegada. Allí quizás encontrarían el auxilio que necesitan, aunque claro, solo si los difuntos están proclives a hacer favores; en cambio, si están descontentos, ay, mi niña, no hay nada peor que cargar con la antipatía de un muerto. María se instala ante la única tumba que tiene nombre (inaudible), escrito con trazos discontinuos, por negra y por piadosa. María sabe que hay ciertos asuntos que solo resuelven los muertos. Como vieja y entendida, sabe que una madre no deja de serlo cuando muere y que Meridiana ayudará a su hijo aunque para ello deba blandir sus propios huesos. María le pedirá a Meridiana que salve a su Tobías, que le alivie la suerte, le pedirá que intervenga en el mundo de los vivos a través de (inaudible), porque solo ella sería capaz de influir en el corazón de aquel hombre, porque solo Don Eladio por su nombre y su posición podría intervenir en el curso de la justicia. María arma un altar simple, enciende unas cuantas velas y sobre aquellas pequeñas llamas arroja un puñado de polvo (inaudible) satura el espacio. La negra hablará como si su cuerpo estuviese allí, saben que sus pertenencias conservan una parte del alma.
E: Muy bien, ¿qué está haciendo María? ¿Llama al espíritu de quién?
Varios A: De Meridiana.
E: De la madre de Tobías, ¿para qué?
A10: Para que lo ayude.
A11: Para que hable con don Eladio, para que lo ayude.
A12: Profe, no tengo claro si don Eladio lo amaba.
E: No lo dice en ningún momento todavía.
A10: Me parece que sí, porque María dice que es la única que puede intervenir.
E: Claro, ¿escuchaste Belén? Karen opina que sí, ¿por qué Karen?
A10: Porque si dice que ella es la única que puede intervenir para hablar con Eladio para que no maten a Tobías, o sea, como que ella es la única que puede hacerlo reflexionar sobre
E: Hay un sentimiento, no hablamos de amor.
A10: Como que ella lo puede manipular.
E: No dice eso. Escuchá: “sería capaz de influir en su corazón”, no es manipular eso.
A10: Bueno, pero como que lo manipula.
E: Bueno, va a venir Meridiana, el espíritu Meridiana que baja, manipula y listo. Seguí Karen. María se acuerdan que en el último capítulo llama a sus dioses, tiene toda una relación con sus dioses africanos. Vamos, dale.
A10: (lee) “Entre todos los trajines de Thompson, me dirijo a ti, Meridiana, porque tu piel de canela todavía es suave en la memoria de don Eladio”.
E: Paramos ahí, ¿por qué canela? ¿Por qué “tu piel de canela”?
Varios A: Porque es negra.
E: Paren, de a uno.
A12: Porque es mulata.
E: ¿Por qué María, cuando hace la invocación, plantea “porque tu piel de canela todavía es suave en la memoria de don Eladio”?
A10: Porque la canela es oscura.
E: La canela es oscura, el color de la piel. Bien, pero recuerden cuando ella en el último capítulo, en la primera parte, retoma la idea de Oxu, cuando le pide a Oxu, ¿qué habla? ¿Se acuerdan? Vamos todos.
A12: ¿Cuándo le pide que consiga, que se case antes de que ella muera?
E: Sí, vamos todos a la página 77 un ratito, para retomar esa idea de la canela, por eso el rastro de la canela, parece nombre de novelón.

A15: Horrible.
A16: Profe, ¿puede ser que haya una novela o una serie que se llame así?
E: ¿El rastro de la canela? No, la temática puede ser que una mujer de la alta sociedad que se enamore de un hombre de distinta clase.
A16: Ah no, pero yo me refería al nombre.
A17: Hay una novela turca.
E: ¿Estamos todos en la página 77? El último párrafo, lo voy a leer. (lee) "María habla con Oxu, sin mirar al cielo, (inaudible) las calles de Buenos Aires olerán a canela. María lo aprendió de los negros viejos que le enseñaron cuándo y cómo solicitarla. Pero ella sabe si algo huele al amor, es a canela y él es canela para vos". ¿Por qué es entonces?
A17: Porque la ama.
E: Ahí lo dejó en claro. Está la canela referida al color de la piel de Meridiana, pero también está la canela porque ella relaciona la canela al amor. Bien, seguimos.
A12: Porque él todavía la ama.
E: No, no sabemos si todavía la ama, pero a lo mejor hubo un momento de amor. ¿Ustedes quieren que todavía Don Eladio la ame a Meridiana?
(Hablan muchos alumnos a la vez y no se comprende qué dicen)
A10: (lee) "Porque todavía ve su mirada en los ojos negros".
E: Ahí está el amor. Escuchen por qué todavía la ama: porque ve tu mirada en algunos ojos negros.
A10: (lee) "Y porque fue tu cuerpo el que le arrancó gemidos hace ya muchos años. En su habitación, don Eladio sueña con otras piernas, con mujeres de cuellos altos y pechos al viento. Ellas caminan descalzas, como fuera del tiempo. A su lado corren niños de ojos brillantes. El sol alto ilumina el color de la arena y el aire huele fuerte a canela. 'Entre todos los muertos que aquí yacen te pido, Meridiana, que salgas de la noche de tu descanso y vengas a este triste mundo por un momento, trae contigo tu belleza y trae tu piel, aquella que enamoró a Eladio".
E: ¿Viste?
A13: No entendí bien, profe.
E: ¿No tenés el libro? Porque claro, en el libro vos lo que vas a ver es que los momentos de invocación que hace Meridiana, vení un ratito, vení a verlo, o fijate ahí, fijate, mirá la diferencia en la tipología, en la página 108. ¿Ves? ¿Ves que ahí está como más en cursiva, en bastardilla, al final? Esos son los momentos de imploración, de María a coso. Después en la 109 corta, vuelve a don Eladio, porque está soñando y empieza a soñar con Meridiana. ¿Está? Y después vuelve de nuevo. ¿Te ubicás o no estás entendiendo? Porque, veamos en el texto, es más fácil.
A14: Claro, ya entendí.
E: ¿Por qué? ¿No lo habías entendido?
A14: No, porque yo pensé que todo eso lo estaba diciendo María.
E: Sí.
A14: Pero hay partecitas.
E: Claro, perdón, yo pensé que se habían dado cuenta. ¿Se habían dado cuenta que hay distintos momentos de la narración? En un momento hay una especie de bastardilla. Bien. En el momento en que está más inclinadita la letra es María invocando al espíritu de Meridiana. En el medio de la primera invocación, que estuvimos hablando recién, don Eladio empieza a sentir olor a canela. Vuelve donde está la afirmación de que "Entre todos los muertos que aquí yacen te pido, Meridiana, que salgas de la noche de tu descanso y vengas a este triste mundo por un momento". Ahí está, listo, ahí vuelve, seguí.

A10: (lee) “El olor a canela se cuela por las rendijas de la ventana principal y llega al olfato de don Eladio. ¿Quién es aquella que llega colorida y adornada con pulseras? Es meridiana, la que amó a escondidas, pero tanto, ¿qué trae en el canasto que carga sobre sus caderas? Madre de Tobías, muerta por abandono, a ti te llamo, perdona a los vivos que te dañaron y cura el alma de don Eladio con aquel viejo amor que se tuvieron, tu hijo te necesita. Eladio Torrealba es muy joven, tiene fuerzas para correr hacia Meridiana. ¿Qué traes en esa canasta? Y ella sonríe: Traigo un hijo, le dice: Por el horizonte cruza un caballo negro, a él le encanta. Meridiana, que ya no viste telas de colores sino ramas entretejidas (inaudible) que cure a la canasta donde duerme el recién nacido atado con cadenas. Don Eladio Torrealba ya no volverá a dormir por el resto de esa larga noche, no podrá hacerlo. Tiene una decisión tomada y espera a la mañana para llevarla a cabo.
E: Bien. El sueño ¿qué es? Meridiana con una canasta. La canasta de un recién nacido atado con cadenas. ¿Qué significa eso?
A15: Que está preso.
E: Está preso. ¿Qué le pasa a él con ese sueño?
A15: No sé, le renació amor por su hijo.
E: No sé si en algún momento no tuvo amor por Tobías.
A15: Le hizo como tomar coraje para poder ir.
E: ¿Qué va a hacer?
A16: Va a ir a salvar a Tobías.
E: A Tobías, exactamente: ¿Funcionó la llamada del espíritu de Meridiana?
Varios A: Sí.
E: Listo. ¿Quién quiere leer el capítulo 7? Faltan tres capitulitos de la segunda parte que es lo que entra en la prueba. Bien, ¿quién quiere leer? ¿Marian no querés leer? ¿No trajiste el libro? ¿Agus?
A17: Leo yo profe.
E: Dale.
A17: (lee) “Don Eladio abandona la casa muy temprano. Su esposa no se atreve a preguntar el motivo de ese imprevisto apuro; pero algo le advierte que la suerte del mulato está de por medio. Así se lo dice a Fausto mientras le arregla los detalles de su vestimenta para que salga él también. Fausto no responde: Su primer temor es que su padre sepa que delató al mulato. Pero enseguida se tranquiliza pensando que el Juzgado de Vigilancia Política no dará el nombre de quienes colaboran con la captura de los revoltosos. Mucho más difícil de lo que pudo imaginar resulta, para don Eladio Torrealba, conseguir siquiera que su asunto sea atendido. El mulato, sospechado de pertenecer a una facción adversa al orden, no se entregó voluntariamente sino que disparó contra las fuerzas virreinales. Y eso tiene un altísimo costo”.
E: Claro, el problema no es que se entregó, lo entregó Clara. Digamos, si se hubiera entregado, sería todo más fácil.

A17: (lee) “La mañana entera anda don Eladio de una a otra de sus amistades. Hombres poderosos con quienes se reúne en las tertulias, con los que negocia a diario. Sin embargo, todos se muestran renuentes a ayudarlo; aun aquellos que saben que se trata de su propio hijo. Pero siempre hay quien debe favores o los necesita. Y por fin, casi llegando el mediodía, don Eladio consigue una entrevista con la máxima autoridad del Juzgado de Vigilancia Política. Su petición es escuchada con frialdad. Don Eladio insiste en decir que se trata de un joven que vio crecer, gente de su confianza que debe haber caído en manos de facinerosos por pura ignorancia. ‘Ya sabe, usted, que los jóvenes son propensos a tomar causas que no entienden, pero creen heroicas.’ ‘Sin embargo, ese joven, que usted llama ignorante, estaba armado.’ ‘¡En esto yo mismo debo acusarme!’ La afirmación provoca inquietud. ‘Permítanme explicarles, dice don Eladio, esa pistola española, bastante vieja por cierto, fue un obsequio que le di en ocasión de unos grandes servicios que el mulato me hizo. Eso es todo.’ ‘Puede ser, pero su mirada altanera no habla de un joven que no sabe lo que está haciendo.’ ‘Sé de lo que habla, Tobías es obstinado y bruto por su lado negro. Será difícil que pida perdón.’ ‘Y dígame, don Eladio, ¿es solo por haberlo visto crecer que usted pone en juego su nombre?’ Es el momento de decir o callar. Hay un delicado equilibrio entre las ventajas y las desventajas de aceptar su paternidad. Cierto que le daría más peso a su pedido de clemencia. Cierto también que lo pondría en situación vergonzosa. Y no porque estuviese mal visto engendrar hijos en vientres esclavos. Lo que está mal visto es amarlos y defenderlos”.
E: Eso lo vamos a marcar todo. ¿Cuál es el problema? ¿Por qué él no puede decir que es el padre de Tobías?
A10: Está mal visto.
E: ¿Está mal visto qué?
A14: Amarlos
E: Claro, que él tenga sentimientos. ¿Está mal visto que tenga un hijo extramatrimonial con una esclava?
Varios A: No
E: ¿Cuál es el problema, el señalamiento encontrado que tiene don Eladio?
A10: Que lo defienda.
E: Que lo defienda. Fijense, ¿cuál es la defensa que él argumenta sobre el arma?
A10: Que él se la dio para un trabajo que le pidió.
E: Claro, exactamente: Dice “mirá, no, el arma la tenía porque yo se la di”. ¿Y qué sentimiento tiene hacia él?
A14: Lo quiere.
E: Claro, lo quiere, ¿qué es? Su hijo. Marcan todo el último párrafo, no es por la vergüenza
A16: ¿Desde dónde profe?
E: Todo el último párrafo.
A16: ¿Todo?
E: Sí. O sea, ahí está el problema, la disyuntiva de don Eladio, tiene que mostrar que lo quiere y lo defiende.
A17: ¿Sigo profe?
E: Esperame dos segundos, ¿terminaron de marcar todos? Dale.
A17: (lee) El sueño de la noche anterior vuelve nítido a su memoria, con olor a canela y niño encadenado. ‘Usted sabe: Hace muchos años tuve una esclava’ La decisión no puede ser tomada sin la venia de Baltasar Hidalgo de Cisneros. Nadie más que él puede aprobar que la pena sea conmutada. Algunas horas más debe esperar don Eladio, durante las cuales piensa repetidamente en marcharse y dejar el asunto en manos de Dios. Pero cuando va a hacerlo, cuando empieza a levantarse del sillón de cuero donde espera, el olor a canela lo detiene: Cuánto se parecen los ojos de Tobías a los de Veridiana.

E: Muy bien, entonces, ¿quién tiene que dar la orden de absolución para que salga libre?
A17: Cisneros.
E: ¿Quién es Cisneros?
A10: El virrey.
E: Muy bien ¿y por qué don Eladio no se va aunque se quiere ir?
A17: Porque recuerda el olor a canela.
E: Claro, el olor a canela, ¿ese olor a canela es el amor que sentía por quién?
Varios A: Veridiana.
E: Por Veridiana, acuérdense de eso. Bien.
A: (inaudible)
E: Claro, el mismo amor que él tiene por Veridiana, ¿a dónde la encuentra a Veridiana en Tobías? En los ojos negros, bien. Dale, seguí.
A17: (lee) "La respuesta llega al atardecer. 'Por única vez, y de modo excepcional, dando usted todas las garantías de que este hombre no volverá a causar altercado alguno, el señor virrey tolera que el mulato Tobías Tatamuez sea enviado a Montevideo. La partida será inmediata, con órdenes de no regresar hasta tanto su exculpación sea resuelta. Nosotros lo conduciremos hasta su destino final. Y como ocurre con cualquier deportado, la pena será implacable si fuese visto nuevamente en esta orilla. Sepa, don Eladio Torrealba, que el virrey pone su sello en esto. Sepa también que otra voz habló a favor de Tatamuez, y que esperamos no ser decepcionados'".
E: Muy bien, ¿cuál es el destino de Tobías?
A18: Montevideo
E: Bien, lo mandan a Montevideo. ¿Y él qué no puede hacer?
Varios A: Volver.
E: Volver, exactamente: Tiene prohibido volver a Buenos Aires. Entonces vamos a marcar la decisión: "el señor virrey tolera que el mulato Tobías Tatamuez sea enviado a Montevideo. La partida será inmediata, con órdenes de no regresar hasta tanto su exculpación sea resuelta". ¿Quién habrá sido el otro que habló o la otra? Hay alguien más que habló en defensa de Tobías.
A19: Eugenio.
E: Eugenio, puede ser, Amanda, puede ser.
A10: ¿María?
E: No, a María no la hubieran dejado entrar. Dale, seguimos.
A17: (lee) De regreso, el señor Torrealba piensa en la otra voz que se había alzado por Tobías. Atraviesa el jardín para entrar a la casa, cuando ve a su huésped y, de inmediato, tiene la respuesta. 'Creo, don Eugenio, que tengo algo que agradecerle'. 'No tiene usted que hacerlo' 'Claro que sí. La voz de un español de su rango ha sido decisiva'.
E: Entonces don Eugenio es quien sale en defensa, como dijo la Aylén, va a hablar con, no me puedo acordar del nombre, por dios, estoy anulada con este nombre, el Juzgado de Vigilancia Política, porque es horrible el nombre, por eso no me lo puedo acordar.
A17: ¿Sigo?
E: Sí.

A17: (lee) “En 1810 ciertas cosas no se pronuncian. Nunca don Eladio le preguntaría al navegante si acaso conocía su relación con Tobías Tatamuez. Y nunca don Eugenio se lo diría. En 1810 muchas cosas transcurren debajo del silencio. Igual sucede en la sala familiar. Clara no pregunta. Nunca lo ha hecho. En cuanto a Fausto, él se contenta con notar que su padre no ha recibido noticia de su delación. Y se conforma, así se alivia, con la novedad que don Eladio comenta como al pasar ‘Supe que Tobías Tatamuez será deportado. Al parecer, el virrey se apiadó de él por considerarlo un ignorante, más que un hombre peligroso.’ En 1810, en casa de los Torrealba, el tema se da por terminado. Más tarde, don Eugenio Montesinos trata a Amanda con dureza. ‘¿Y aún te atreves a llorar, muchacha? ¿Sabes a qué castigo se enfrentaba Tobías?’ Amanda comprende que el español dice la verdad. Pero la verdad no la consuela. Tobías se marcha para no regresar por mucho tiempo. ‘Por años, tal vez —dice Eugenio Montesinos—. Y tú debes aceptarlo con prudencia.’ Desde el primer momento Amanda sintió afecto por aquel hombre: Ahora, en cambio, lo mira con furia. ‘Y no creas que hablo porque no sé de amor. Sé mucho más de lo que imaginas, sé mucho más que tú, Amanda.’ La joven pretexta algo para retirarse: Quiere llorar, quiere planear locuras. ‘Y ten mucho cuidado con lo que haces’, don Eugenio lee detrás de su frente: ‘Es su vida lo que está en juego. La justicia indiana no demora en cruzar el río y dos prófugos sin recursos caerán pronto. Entonces sí, podrás llorar con buenas causas. Por él y por ti.’ Descubierta en sus íntimos propósitos, Amanda se deja vencer por un llanto convulso que, don Eugenio, no ampara.”
E: Bien, ¿qué quiere hacer Amanda? Amanda se quería ir con él y don Eugenio le aconseja que no lo haga.
A17: (lee) “Cuando te calmes, podremos entendernos. Solo me queda decirte que iré a ver a Tobías antes de que se lo lleven. Si lo deseas, puedo llevarle una carta. Confío en que él sabrá entender y obrar con mayor razón que tú”.
E: Bien. El ocho, que es el último de esta parte y vamos a terminar acá, lo leo yo. ¿Vamos? (lee) “Termina EL año 1809. Los chisperos, perseguidos por el virrey, siguen luchando desde una penumbra que parte del pueblo celebra y protege: La política es una tormenta sobre Buenos Aires”. ¿Qué piensan, cómo está el ambiente en 1809?
A17: Tenso.
E: Tenso, ¿por qué?
A17: Por todo el problema con el virrey.
E: Del virrey, ¿qué es lo que se viene?
A17: La revolución de mayo.
E: La revolución de mayo de 1810. (lee) “Fátima se ha transformado en puro odio. No sabe ni quiere hacer otra cosa más que odiar. Y Tobías Tatamuez es la propia imagen de su desdicha. Fátima ha gastado en chicha todas las monedas que ahorraba para comprar dos libertades. Fátima es un ser de odio que trastabilla a causa del alcohol”. ¿Qué le pasa a Fátima?
A18: Por la muerte de su hijo.
E: Claro, por la muerte de su hijo. ¿Y a quién le hecha la culpa?
A10: A Tobías.

E: A Tobías, ¿estamos? (lee) “Fausto ya no puede contar con ella, ni la precisa. La delación le valió el reconocimiento del virrey. El mulato se ha ido para siempre, y hasta las marcas de su rostro se han suavizado. Por su parte, don Eugenio Montesinos planea su partida. Es comerciante y marinero. Lleva ya demasiado tiempo en una ciudad donde, por lo demás, los tiempos se enrarecen. Regresa a España. Y siente que esa será la última vez que cruce el mar. ‘No diga usted eso’ le dice Amanda. Y para ahuyentar la conversación le pide que canten juntos el Romance del conde Olinos. ‘¿Nunca te cansarás de cantarlo?’ ‘Nunca.’ Don Eugenio, acepta pero solo tararea la melodía. ‘No, no. Cántelo bien. ¡Fuerte y alto!’ La joven parece lograr, de aquel hombre, todo lo que se propone: Eso piensa doña Clara, mirándolos por la ventana de la sala. Por fortuna, Amanda ha logrado hacerse mujer. Y amar a don Eugenio, con quien tendrá una vida apacible: Para doña Clara es un alivio que el matrimonio se la lleve a España. La presencia de su hermana no logró hacerla feliz. Y al contrario, la llenó de viejos animales y de cizaña”. ¿Qué pasó? ¿Quién se va a casar?
Varios A: Amanda
E: ¿Con quién?
Varios A: Con Eugenio.
E: Con Don Eugenio, por favor marquen esto.
A10: Le pasa lo mismo que al marido de Clara.
E: Le pasa lo mismo que al marido de Clara, totalmente: ¿Qué le pasa?
A10: Lo separan de su amante y se termina casando con Clara.
E: Bien, para doña Clara es un alivio que el matrimonio se la lleve a España. Se casan. Mirá la cara de Marian, está como ido.
A18: ¿Ya termina?
E: Me falta un pedacito no más.
A19: Porque el la trataba como su hija.
E: Él la trataba como su hija, pero bueno. Se casan
A20: ¿Cómo se casan?
E: Se casaron, “Para doña Clara es un alivio que el matrimonio se la lleve a España”.
A10: Igual, a Amanda le caía bien Eugenio.
A20: Pero como papá o un amigo.
E: Exactamente, bueno, no sé, hay algo que pasó que no lo sabemos, a lo mejor lo repone después.
A20: O capaz que no.
E: ¿Cuál es tu hipótesis de lectura, chiquita? ¿Cuál es tu hipótesis? ¿Qué pensás?
A20: Y, que no va a hacer eso.
E: ¿Vos decís que no va a hacer..?
A10: También hay que pensar que es en 1810.
E: Bien, ¿y qué epasa con eso?
A10: Que vuelve, pero Amanda está en España.
E: Claro, Amanda está en España, se va. Ah, vos decís porque vuelve Tobías en 1810, no lo había pensado, no está más en Montevideo. Igual, fíjense que no la va a dejar ser tan libre don Eugenio.
A21: No va a esperar a que se case y esté con otro tipo.
E: Igual, cortamos acá.
Varios A: ¿Cómo que cortamos acá?

E: (lee) “Ahora todo volverá a su sitio. Don Eladio, su Fausto y ella en el hogar. Solo son chimentos eso de que una revolución azotará Buenos Aires. Habladurías de negros y de mal nacidos. Dios mediante, seguirá atardeciendo mientras ella borda sus manteles de hilo. La noche pasará sin que sueñe la muerte de su madre: Dios mediante, amanecerá mientras ella reza. El día seguirá el ritmo de las campanas. Y luego volverá a atardecer. Dios mediante, mientras ella borda.” Bien, vamos con unas cositas. Ellos se quedan ahí, ¿qué pasa, quieren seguir? Escuchen, ¿qué se está sintiendo en el aire de Buenos Aires?
A20: La revolución.
E: La revolución, ¿estamos?
A20: Dicen que son sujetos de los negros.
E: De los negros y los malnacidos. ¿Quieren que sigamos? Bien, vamos a la tercera parte: Mi querido
Varios A: Don Eugenio
E: Buenos Aires, ¿año?
Varios A: 1810.
E: Bien, seguimos, escuchen ¿cuándo es la prueba, el viernes? Ah, son cuatro, lo podemos hacer, la prueba que termine todo. Bien, ¿arranco? (lee) “’Rápido, Nana, rápido’. ‘¿Y ahora qué?’, dice María, que ya más de una vez se vio obligada a dejar el armado de los baúles de viaje: ‘Esa nube, allá, como un caballo con crines largas y blancas.’ La negra María no demora en verla. Es buena en eso desde siempre: ‘Y galopa hacia el oeste’, agrega. La salud de María continuó apagándose durante esos meses. Pero tiene fuerzas para otro viaje y la hace feliz saber que dejará a su niña en buenas manos. Al fin, su Oxum la escuchó” ¿Qué escuchó Oxum?
A20: Que se case antes de que ella se muera.
E: Exactamente, que se case antes de que ella se muera. (lee) “La boda de Amanda y don Eugenio se realizará al día siguiente: Ya reluce el vestido realizado con brocato español. Sobre los hombros, Amanda llevará una mantilla de gasa labrada, y en los pies unos zapatos con hebilla de plata. ‘No debería usar estos pendientes’, Amanda se refiere a unos aros de auténtico oro y auténticas piedras preciosas que su madre le dio a Clara antes de partir hacia Río de Janeiro, y que ahora su hermana desea que la joven use en su boda. ‘¿Por qué no, mi niña? Dele el gusto completo a su señora hermana, que ya está bien contenta de verla casarse con don Eugenio’. ‘También yo lo estoy, nana’” Está contenta de casarse, yo les digo, les aviso. “‘Bah’ es la incierta respuesta de María”.” ¿Por qué le dice “Bah”?
A 20: Porque es mentira.

E: Bien, ¿sigo? (lee) “Don Eladio Torrealba y su esposa serán los padrinos. La firma de las actas parroquiales, donde quedará asentada la unión, va a llevarse a cabo la mañana siguiente a las nueve y treinta. Esa misma tarde el matrimonio parte a España. A pedido de los novios, doña Clara dispuso un almuerzo familiar. Y solo eso. ‘Voy a estar atenta en la cocina’, dice María, ‘porque Fátima es bien capaz de escupir en el plato de usted y en el de su esposo para traerles desgracia.’ ‘Qué puede tener ella contra Eugenio’ ‘Ella tiene todo contra todos, menos contra quien debiera. ¿No ve que Fausto sigue siendo su señorito? Rarezas de las almas de la gente, que los dioses no perdonan.’ Doña Clara llama desde afuera de la habitación. Desea hablar a solas con su hermana, de modo que María se marcha enseguida. Antes de cerrar la puerta le hace a Amanda un gesto de complicidad que la joven no responde: No fuera a verlo Clara, y a malinterpretarlo. ‘Estarás muy hermosa’, dice la señora Torrealba. ‘Gracias a ti’. Amanda no cesa de agradecer el empeño que puso su hermana en la confección del vestido de novia, obstinándose en que se hiciera con una tela costosa. ‘Y gracias a tu felicidad’ doña Clara se refiere a la luz que acompaña a su hermana. ‘Doy gracias cada día por haber encontrado a Eugenio. Tanta es su dulzura y su cuidado’ ‘Eso es resultado de la edad y de la erudición’, afirma doña Clara. ‘No sabes, Clara, cuánto aprendo oyéndolo hablar de sus viajes’.” Yo leo acá y esto va a ser, hago una lectura media impuesta, yo leo mucha ironía en el discurso de Clara. ¿Se entiende lo que quiere decir? No que hay nada que nos guíe, pero, a ver, ¿Don Eugenio es malo?
Varios A: No
E: No, ¿ella tiene un cariño por don Eugenio?
Varios A: Sí
A20: Pero no tiene amor.
E: Pero no tiene amor, ¿está? Pero para mí ese diálogo que tiene entre Clara y Amanda tiene una especie de
A20: Sarcasmo
E: De sarcasmo, exactamente, y quiere dejar a Clara ¿cómo?
Varios A: Satisfecha.
E: (lee) “Doña Clara sonríe: Ella no es mujer de hurgar en asuntos pasados. Ha sido educada para callar sus sentimientos y disimular sus emociones. La expansión y el desahogo son conductas vulgares. La contención y la reserva son señales de llevar buena sangre en las venas”. Eso lo van a marcar porque ¿qué nos está diciendo ahí? ¿Cómo era la mujer en ese momento?
A20: Callada.
E: Sumisa.
A21: ¿Qué cosa marcamos?
E: La parte de que habla como doña Clara se comporta.
A21: Qué se yo profe dónde es.
E: Porque no seguís la lectura.
A21: Sí, estoy acá.
E: “Doña Clara sonríe: Ella no es mujer de hurgar en asuntos pasados…”
A22: Sumisa, profe, ¿qué significa?
E: A ver, respondo todas las dudas que sean.
A21: ¿Me puede decir profe?
E: Te estoy diciendo.
A21: Pero no escucho.
E: “Doña Clara sonríe”.
A21: ¿Eso no más?
E: No, todo el párrafo.
A21: Profe, ¿qué es sumisa?

E: Sumisa es una persona que acepta obligatoriamente cualquier orden que se le dé. ¿Sigo? No vamos a terminar. (lee) “Es por eso que no mencionará, ni ahora ni nunca, los rencores que guarda. No dirá jamás que se sintió mal querida. Y abandonada por aquel absurdo viaje a Río de Janeiro. No hablará del olvido al que la condenaron por no haber podido estar presente en los funerales de su madre: Yo la amaba tanto como ustedes, ¿no pudieron entender que era imposible para mí?, ¿no fueron capaces de pensar en mi Fausto, pequeño y enfermo? Eso sí, padre, bien me recordaste otra vez cuando sentiste la muerte cerca y solo para pedirme por Amanda, por tu animalito salvaje: Ya ves que la he sabido domesticar y se la entrego a un hidalgo. Puedes descansar en paz. No te preocupes por mí. Supe resignarme a mi matrimonio y estoy envejeciendo en compañía de mi hijo.” Acá encontramos a una Clara que no estaba hasta este momento. ¿Qué le pasa a Clara?
A23: (inaudible)
E: Claro, hay una especie de celos con respecto a Amanda, exactamente: Sigo (lee) “’¿Ya tienes todo listo, Amanda?, pregunta. ‘Solo falta terminar este baúl, pero María lo hará hoy mismo.’ Antes de abandonar el dormitorio, Clara desea saber si Amanda usará los pendientes. ‘Por supuesto’ dice la joven sin dudarlo. El abrazo entre las dos hermanas es cauto. Y tan sincero como es posible: Día 3 de febrero de 1810. Firma ante mí don Eugenio Montesinos, español de nacimiento. Los novios están parados frente al acta parroquial. Y doña Amanda Encinas, oriunda de estas tierras. La familia Torrealba viste de gala. Fausto, en particular, que ha ganado algo de peso en los últimos meses. Y tiene ahora una barba suave que lo favorece: Teniendo por padrinos de la boda a don Eladio Montesinos y a su señora Terminada la lectura de obligaciones, los novios y los padrinos firman el acta parroquial. Amanda toma las manos de don Eugenio y las besa repetidas veces. ‘Mi querido Eugenio’, dice de tal modo que todos la escuchan. Para doña Clara aquello resulta un exceso. Pero conoce a Amanda y, al fin, don Eugenio ya es su esposo.”
A24: Ay, qué tierno.
E: ¿Cómo?
A25: Me tienen podrida, profe.
E: ¿Quiénes?
A25: Todos. No los aguanto, ya me caen mal, no los conozco y me caen mal. Tienen todos los problemas.
E: ¿Por qué? ¿Qué problema tienen? No me decís cuáles son los problemas, así que sigo. Un capítulo más porque no sé si vamos a llegar a terminarlo. ¿Arranco? Chicas, Valentino, escuché toda la hora tu voz, bien. (lee) “María no ha dejado de quejarse por los mareos que le aguardan en el barco. Y de encomendarse a Iemanyá”. ¿Sabén quién es Iemanyá?
A26: No importa.

E: Es la diosa del mar. (lee) "'Mi reina, sostén bien fuerte esta casa de madera y aleja de ella las tormentas', dice mientras sube la escalinata. Y por esas cosas de la fe se persigna en el nombre del Padre y del Hijo. Don Eladio, Clara y Fausto han ido a despedir al flamante matrimonio. El viaje que van a emprender no se deshace con facilidad ni pronto. Quién podría saber cuándo volverán a verse o a saber los unos de los otros. Ahora es Clara la que lleva puestos los pendientes que Amanda le devolvió antes de abandonar la casa. 'Pasaron tantas cosas en estos años', dijo la recién casada. 'Extrañaré estos jardines, y tu conversación en los atardeceres.' Ya en el puerto, saluda uno a uno a sus familiares. 'Adiós, Fausto. Adiós cuñado, y disculpa si me comporté de modo indebido.' 'Si así fue, ya está olvidado.' El barco silba para anunciar que emprende un viaje largo y difícil. Es un velero mercante que comienza a moverse con lentitud. Demorará en alejarse del puerto y en perderse de vista. Mucho más, en cruzar el mar océano. El velero va a detenerse en varios puertos a lo largo de la costa. 'Y pasará cerca de tu Río de Janeiro', dice don Eugenio, tomando entre los dedos la nariz de Amanda. '¿Cuánto falta para llegar?', Amanda juega como una niña. Don Eugenio se ha atrevido a lo que jamás imaginó. Hacer estas cosas a su edad. Pero no se arrepiente de la decisión tomada. Vuelve a sentirse fuerte y capaz de enfrentar cantando las peores tormentas. Pocas horas después, don Eugenio y su esposa cantan juntos, acodados en la cubierta y de cara al mar. Son felices de distintos modos, pero tanto que no dejan de mirarse y sonreír." ¿Cómo están los dos? Están contentos por haberse casado. (lee) "Amanda sabe el Romance del conde Olinos desde la primera a la última sílaba. Y lo canta con dulzura. Apoya la cabeza en el hombro de don Eugenio, y así permanece, tarareando la pasión de los enamorados".
A27: Profe, ¿ahí qué pasa?
E: Se van a España, se están yendo a España, se casaron. Todavía no apareció todavía. Están felices. Ella nunca tuvo un sentimiento de repulsión hacia él, o sea, siente un cariño hacia don Eugenio.
A20: No es que se haya enamorado.
A27: ¿Quién se casó?
E: ¿Quién se casó?
A28: Don Eugenio y Amanda.
A27: ¿Amanda no estaba enamorada de Tobías?
E: Sí, ya lo discutimos hace un rato.
A27: Estoy en una nube de pedos. ¿Por qué no se casó con Tobías?
A20: Porque a Tobías lo llevaron a otro lado.
E: Estuvimos hasta recién con eso, a Tobías lo mandaron a Montevideo. Volvé solita a leer sola. (lee) "Apoya la cabeza en el hombro de don Eugenio, y así permanece, tarareando la pasión de los enamorados. No pasa mucho tiempo hasta que don Eugenio la saque de su somnolencia. 'Ahí tienes tus luces, pequeña.' Amanda alza la cabeza, y se queda mirando el puerto cercano. Las lágrimas que estuvieron esperando nacen, recorren su cuello y se pierden entre sus senos. El barco va a detenerse por un par de horas. Algunos pasajeros se quedan allí. Otros, en cambio, prefieren pisar tierra firme: En el puerto de Montevideo un hombre alto y joven está esperando. Don Eugenio Montesinos y la nana María quedan rezagados porque la carrera de Amanda es el vuelo de un pájaro. Y porque deben darle tiempo al amor". ¿Qué pasó? ¿Dónde? La primera parada del barco, ¿dónde es?
Varios A: Montevideo.
E: ¿Quién está en Montevideo?
Varios A: Tobías

E: Sigo, sigo. (lee) “Un rato después, Tobías Tatamuez camina hacia ellos. Abraza a María y estrecha con firmeza la mano del español. ‘Aquí te entrego a mi esposa’, dice el marinero, ‘cuidala bien’. La conversación, nutrida de consejos, promesas y precauciones se lleva el tiempo. Muy pronto el barco volverá a zarpar. Con él, y hacia España, se irá Eugenio Montesinos, el hombre que nunca dudaría entre la vida y el miedo. ‘¿Me escribirá?’ ‘No lo dudes, hija. Y sabré avisarte cuando estés a punto de enviudar, así puedes casarte con quien debes.’ ‘Que eso sea muy lejos’, dice Amanda. ‘Mientras tanto, nadie aquí los conoce.’ Amanda repite algo que ya le ha dicho muchas veces: ‘No se vaya usted. Quédese con nosotros. Podrá contarle a nuestros hijos sobre el mar.’ Don Eugenio Montesinos sonríe con verdadera gratitud. ‘Vuelvo a mi tierra, niña. Y a mis amores. Es allí donde quiero acabar de hacerme viejo. Y lo haré satisfecho por esta última proeza’ ‘Su tierra lo estará esperando’, dice Amanda para no llorar. ‘Las tierras no esperan a nadiE: Somos nosotros los que esperamos llegar.’ Amanda, María y Tobías lo ven partir, erguido y digno marinero de alta mar. De aquellos que aprendieron, navegando, que la vida no tiene orillas.” ¿Se queda con Tobías?
A29: Ah, es re lindo.
E: Esperen que me falta un capítulo más, el último. (lee) “Es viernes 25 de mayo. Pero eso no le importa a Fátima, que, como cada amanecer, despierta sobre la tumba de su hijo, adonde la ha llevado la borrachera. Tampoco le importa que la noche anterior hubiese renunciado el virrey Cisneros. ¿En qué cambia su suerte que un grupo de patriotas haya desatado un tumulto en todo Buenos Aires? Los jóvenes aquellos que Cisneros ordenó perseguir están reunidos en la Vereda Ancha. El día amenaza lluvia, por eso la mayoría lleva capotes en las espaldas. Pero a Fátima tampoco le importa la lluvia. Ni las vacilaciones del Cabildo. El Cabildo demora en hablar claro. Los patriotas deciden entrar en la sala de sesiones y exigir valentía. Irán Beruti, Grela, Rocha, Planes… Irá Domingo French, apodado el Cartero”. Después vamos a volver sobre todo esto porque hay mucha información, pero ahora sigo porque ustedes quieren, para reponer personajes de más atrás. “Irán a pedir que decidan por la libertad. Pero tu hijo, Fátima, ya nunca será libre: Hay quienes procuran insistir con el pasado. Le temen a la revolución y preguntan: ¿adónde está el pueblo, que no lo vemos? A Fátima no le importa la respuesta que reciben: El pueblo, en cuyo nombre hablamos, está a la espera. ¿Quieren ustedes ver al pueblo? Entonces toquen las campanas y le verán la cara. Porque para la negra Fátima ya no habrá otra cara que la del Tisiquito, mirando desde la tierra agusanada. La tarde ha estado lluviosa. Aun así, la calle del Cabildo, la de las Torres, la del Colegio y la plaza están llenas de gente: Pocos paraguas, muchos capotes. Y cintas que reparten los jóvenes para identificar a los patriotas. En la sala de la casa familiar, detrás de los ventanales neblinosos, doña Clara está bordando. A su lado, Fausto permanece en silencio. Ahora es secretario de un virrey depuesto. Y las marcas de su rostro vuelven a ocasionarle una picazón dolorosa, como cuando era niño. Fausto se rasca hasta lastimarse: Pero doña Clara prefiere no ver, igual que Fátima. Y no escuchar los sonidos de la revolución desatada en las calles. La señora Clara Encinas de Torrealba borda con esmero para que todo quede inmóvil. Borda un pájaro en la esquina de un mantel y no quiere que vuele: Borda un ramo de flores y no quiere que huelan. Borda un hijo para que no crezca. Borda sobre sus lágrimas.” Digresiones (lee el título del último apartado del libro).
A29: Cartas.
E: Son cartas que ya pasaron dos años de la revolución, una es de Madrid 1812.
A29: No llegamos.
E: ¿Las pueden leer para el lunes?
Varios A: No.

E: No vamos a llegar a leerlas, ¿estamos? Porque acá van a conocer un poco en la lectura de Tobías y Amanda. Léanlas, son tres cartas cortitas y las retomamos el lunes, ¿estamos? Voy a volver sobre ciertas cosas el lunes porque necesito reponer un montón de información. ¿Se acuerdan del cartero? ¿Les gustó o no les gustó?
Varios A: Sí.
E: Terminamos *El rastro de la canela*. Entra todo en la prueba.

Texto 5
Observación de clase: Lengua y literatura
Institución educativa B
Ciclo orientado 3°
Alumnos presentes: 25
Enseñante C.B.
Fecha: 06/11/2018
Hora: 08.05 (el horario de inicio de la clase es a las 7.45 horas)
Observadora: Paula Navarro

(Pasa un grupo a exponer, se preparan en el frente, la docente se sienta atrás en el salón).
(Los alumnos de atrás juegan a las cartas)
E: Chicos, mientras las compañeras arman ahí el escenario, me eh… yo ya les había dicho la gente que tenia que hacer el recuperatorio, ¿no es cierto?, la gente que yo di un listado de la gente que, ustedes saben que este trabajo era un trabajo de evaluación, los que no tienen aprobado este trabajo de evaluación, ya sea porque la exposición sea insuficiente, no estuvo bien, faltó material, etc., y yo di un dictado, esa gente tiene en el subsuelo yo dejé ya una fotocopia que es sobre todo este tema, sobre la historia del español, y este van a tener una evaluación sobre esa esa fotocopia, es decir, ese es el trabajo que tienen que hacer y *eh* y tienen pendiente también la novela, el cuento largo, que es un cuento largo de García Márquez, que también está la fotocopia en la biblioteca. El libro, hay un solo libro que se compró y que se lo utiliza para sacar fotocopias, pero no se lo pueden llevar.
A:¿No está sellado, algo así?
E: Claro, no está ingresado. Lo del libro lo van a hacer los chicos que tienen el 3º trimestre, eh, la lista son los grupos que no aprobaron, yo ya les había dicho, ahora se los voy a volver a decir, y después de eso recién la gente van a hacer el trabajo de recuperación la gente que no tiene aprobado dos trimestres o que uno de los trimestres es un aplazo, esa es la gente que va a hacer la recuperación y la recuperación es en función de la novela Fahrenheit y la otra, Campos de (inaudible). Basado en esos dos libros. ¿Está?
Ahora cuando ellas terminan les digo la lista (inaudible) para que ya vayan buscando el material.
(El grupo pegó afiches en el pizarrón sobre “El idioma español en América, el idioma quichua y los incas”).
E1: ¿Y chicas? A ver, por favor, hacen un poco de silencio. Bien (comienza la exposición).
A2: “El idioma español (inaudible) el idioma ya se encontraba consolidado en la península. Durante las primeras etapas de la llamada hispanización el idioma ya se encontraba como la lengua de la región (inaudible)
(Entra una alumna tarde).
A2: Después vamos a decir cómo se pronunciaba, todos los detalles.
A3: Después vamos a dar la ubicación en los incas…

E2 (interrumpe a la alumna): ¿Por qué los incas, por qué nos centralizamos en los incas, qué pasaba con ese pueblo?
A3: Porque son los primeros pueblos que estuvieron en América.
E2: Porque cuando llegan los españoles se encuentran con uno de los pueblos es ¿con?
A3: Los incas.
E2: Bien.
A3: (Nombra lenguas).
E2: Bien, ¿qué países son?
A3: Se encuentra en Chile, en el norte de Argentina o de Perú y (duda).
E2: Bien.
A2: El quechua fue la primer lengua nativa de Sudamérica, empezaba desde el norte de Argentina hasta el sur de Colombia. Actualmente se habla en Perú y Bolivia.
(Miran sus notas)
A3: Bueno, después está el idioma quina, uno de (se calla) que lo usaban los curanderos.
E2: ¿Cómo se llamaba?
A3: Uquina.
E: ¿Y en qué consistía el idioma?
A3: Es una lengua prehispánica.
(Hay silencios de las alumnas entre intervenciones)
A1: Bueno, aparte del idioma quechua estaba el idioma aimará que también era una lengua muy conocida por los incas.
E2: El quechua y al aimara.
A4: Bueno, yo digo la función económica en el imperio inca. El imperio inca se basaba en la agricultura (inaudible) obtenía gran variedad de cultivos y además *ehm* criaban diversos animales de ganado. Además tenía el tema de producción que habían organizado que les permitió (inaudible). Bueno, y la vestimenta inca, los materiales que se usaban para su vestimenta eran el algodón en la zona costera y la lana en la zona andina.
(La docente le indica que se ubique en el medio del salón).
(Salvo una alumna, no usan los afiches sino sus ayudamemorias)
(Se producen silencios entre las intervenciones)
A4: En cuanto a la elaboración, las mujeres se encargaban de hilar y tejer tanto para sus familias como para los gobernantes *ehm* y finalmente la ropa tenia motivos de formas geométricas, o personas o animales. *Ymm* la vestimenta femenina era muy sencillo *ehm*, tenía una calidad que diferenciaba la (inaudible). La ropa típica consistía en un túnica que se colocaba en la cabeza y se ajustaba a la cintura por un lazo. Llevaban una capa de lana, de alcaparra. Las damas de la nobleza tenían el privilegio de usar (inaudible).
(Algunos alumnos conversan mientras el grupo de tres alumnas expone).
A2: Ahora la sociedad inca. Los incas estaban gobernados por los hijos del sol y se dividían en todos los poderes. Era y hereditario y él se encargaba de todos los poderes, ellos lo llamaban hijo del sol.
(Una expositora dio la espalda al curso).
E2: ¿Vos dijiste eso nada más?
E2: ¿Qué otras cosas podemos saber de la lengua? ¿De la estructura de la lengua? ¿Qué palabras provienen del quechua? ¿Qué proviene de eso?
A2: No buscamos eso.
E2: Claro, lo fundamental es saber qué términos todavía persisten del idioma quechua que en el noreste argentino muchos pueblos todavía lo hablan. Nosotros tenemos en nuestro haber muchos vocablos que provienen de allí.

(Silencio).
E2: ¿Ya está? ¿Está?
A3: Sí.
E2:Bueno.
8.20 horas
(La docente vuelve al frente del salón y las estudiantes sacan los afiches del pizarrón).
E2: ¿Hay muchos ausentes hoy?
A5. No.
(La docente toma lista).
E2: Bien, siéntense así puedo hacer una devolución para que… Bueno, a ver, *eh*, necesito que me escuchen, así nos ponemos de acuerdo y ya empiezan a ganar un poco de tiempo para la gente que tiene que estudiar. Yo les voy a hacer mi devolución en general hoy que están todos, falta poca gente, los otros días hablé algo pero no estaban todos, entonces quiero aprovechar porque me parece que más allá de que ustedes tengan aprobado o no aprobado el trabajo, más allá de la nota, que yo entiendo que es importante para ustedes, entiendo que es así porque a esta altura lo que uno quiere es sacarse la materia de encima y nada más, yo tengo el deber de ir un poco más allá de la nota y hacerles una devolución que a ustedes les pueda servir y que ustedes la puedan aplicar a otras materias. El objetivo de este trabajo, como yo les había dicho, era un objetivo de evaluación integral, que en el último trimestre no íbamos a hacer evaluación escrita porque les dije que vamos a hacer utilizar otro mecanismo de evaluación para poder integrar y que ustedes puedan demostrar un montón de habilidades que puedan llegar a tener para cerrar el año, entre las habilidades orales, escritas y habilidades intelectuales, ¿no?. Entonces en este trabajo se ponía en juego un trabajo intelectual de ustedes, de búsqueda de información, organización de la información, *eh*, presentación en tiempo y forma de esta información, la organización del equipo, el trabajo en equipo, la coordinación de actividades en equipo *eh* y finalmente llegábamos a una nota individual que era la nota en la que ustedes hacían su exposición oral *eh* en la que cada uno se iba a desenvolverse lo mejor que pudiera, les dije, traten de esmerarse lo mejor que puedan porque es una nota individual, inclusive les dije la gente que necesite más nota, que no haya tenido un buen desempeño en el año, trate de poder decir más, de poder trabajar más, de tener más la palabra acá en el frente como para poder compensar un poco de eso. ¿Hasta acá estamos de acuerdo o estoy diciendo algo que no dije al principio? ¿Eh? Digo, porque yo también me puedo olvidar. Hasta acá estoy diciendo algo que pautamos a principios de año, ¿no es cierto? ¿Eh? Bien.
(No le responden).
E2: Ahora, después de todo este recorrido les voy a decir con lo que me encuentro y por favor quiero que lo que ustedes reciban lo reciban de la mejor manera posible porque no tengo el ánimo de criticarlos, no tengo el ánimo de menospreciarlos, no tengo el ánimo de de hacerlos sentir menos o mal sino que es una critica, un llamado de atención algunas cosas porque creo ustedes tienen la capacidad de poder cambiarlo, de poder revertirlo. Justamente porque yo creo en ustedes es que les digo esto así que espero que lo reciban de la mejor manera posible porque si ustedes se cierran a este comentario que yo les doy y se encierran en ustedes eh y justifican todo su proceder con un montón de cosas, no van a salir nunca de la situación en la que están y van a seguir siempre como empantanados en el mismo lugar, la única manera de poder crecer y evolucionar es escuchando un poco lo que tienen que decir de mí en algunas cuestiones. Ustedes verán si es cierto o no, porque cuando la verdad nos toca nos hace un ruidito acá adentro y cuando no es así no nos importa lo que digan seguimos firmes en algunas decisiones. Pero cuando sabemos que no, está bueno (inaudible).
(Un alumno tiene la gorra puesta).

E2: Yo les voy a decir lo que yo pude ver desde afuera y así como lo pude ver yo desde afuera creo que muchos lo han podido ver porque todos hemos tenido una situación de espectador, ¿sí o no? Todos estuvieron acá en el frente y todos estuvieron ahí, así que lo que voy a decir no es algo que lo vi yo sola sino que hemos sido testigos todos. Yo lo que pude comprobar es que no ha habido suficiente compromiso para buscar la información que correspondía para esto, este es un tema del que hay muchísima información en todos lados para poder encontrarla y buscarla y organizarla. ¿No la supieron buscar? ¿Qué es lo que pasó ahí en le medio? No lo sé. Pero percibo que lo han hecho muy sobre el tiempo, se colgaron, como quien dice, con el tiempo, y a último momento se pusieron a buscar, ya tenían que comenzar a estudiar y así se les juntó todo. Y ni siquiera me preguntaron a mí, porque hubo gente que me dijo "profe, no podemos encontrar este material" ¿por qué? Porque yo entiendo que si ustedes en la búsqueda no ingresan las palabras clave no van a encontrar la información necesaria. Yo estuve sentada acá y acompañándolos en todo momento para que ustedes consulten y pregunten. La gente que preguntó obtuvo la respuesta y encontró la información, se la fui dando y la gente que no preguntaba yo creo que era porque ya la tenían clara, vi gente jugando a las cartas, charlando, etc. Todo eso es lo que yo vi en todo este tiempo. Claro, yo ya me imaginaba que íbamos a llegar a la época de la exposición y que nos íbamos a encontrar con esto. ¿Por qué? Porque me doy cuenta y percibo la búsqueda de información. Cuando los grupos están con ganas de buscar información y no encuentran, preguntan, me preguntan, esas clases que nos dimos otras cosas, eran para eso, y justamente no di otro tema porque no quería que me dijeran "ah, profe, no le pudimos preguntar porque estábamos dando otro tema". Justamente dejé abierto eso. Hubo problemas en la búsqueda de información. ¿Por qué? Porque no se hace la búsqueda porque ustedes se dieron cuenta que era complicado pero ya tenían el tiempo encima.
(Siguen jugando a las cartas atrás).

E2: De los trabajos escritos, vi el de ustedes y el de ustedes, nada más. ¿Qué pasa? Llegamos a esta instancia de presentación porque yo, y el de él, porque no vi un trabajo de presentación anterior, había un trabajo de presentación escrito, previo, sobre el cual ustedes tenían que basarse para poder después exponer acá en el frente ¿eh? En ese trabajo yo les iba diciendo si faltaba información, si no, si había que acomodarla o no, en los grupos que han fallado eso, ha fallado porque no me lo presentaron. Entonces ahí nos encontramos de nuevo con otra este otra falla, en el medio, producto de la primera. Cuando venimos acá en el frente, pasamos a la otra instancia, ahí evidentemente no ha funcionado un trabajo grupal. A mí lo que me preocupa es que el trabajo grupal es un trabajo realmente que ustedes les cuesta y no lo quieren hacer. O sea, el trabajo grupal funciona si pegamos onda para ir a un lugar, para coordinar, para esto y lo otro, puede llegar a funcionar, pero evidentemente un grupo con formado con el objetivo de trabajar no funciona y esto es algo que yo se los digo para que ustedes traten de ponerlo en práctica porque van a seguir haciendo trabajos en grupo, no conmigo, en otras materias y porque yo también lo he escuchado de otros compañeros, el grave problema que hay en el trabajo y presentación de trabajos en equipo. Entonces, esto habla de que me cuesta escuchar y organizarme con el otro, me cuesta eh involucrarme con esto y el trabajo en equipo involucra coordinación de tiempo, hoy por hoy, en este mundo tecnológico, un trabajo en equipo de la única manera que no funciona es por falla es por obra humana. Este trabajo antes había que ir a buscar biblioteca por biblioteca información para poder hacerlo, con la bibliotecaria afuera, la biblioteca argentina, la biblioteca Vigil así era como lo hacían los chicos no hace mucho tiempo atrás. El acceso a internet tenemos hace unos 4 años, si bien existía internet, había que ir biblioteca por biblioteca, así hacían los chicos y así nos hemos recibido y hemos estudiado todos. Era mucha energía y después coordinar con mi compañero para ver cuándo nos podíamos ver, coordinar todo eso porque no existía el WhatsApp, no existía la comunicación gratis, permanente y simultánea, muchos menos la posibilidad de crear un grupo de WhatsApp para tener la misma información. Entonces, ¿qué les quiero decir? Demasiadas facilidades alrededor como para encontrarme con este resultado, todo este resultado es ni más ni menos porque ustedes no hacen lo que tienen que hacer que es laburar, tenemos que laburar. Tenemos un entrenamiento antes. Este entrenamiento de ir a la escuela, de levantarse temprano, cumplir un horario, venir, cumplir con requerimientos generales, etc. no es ni más ni menos que el entrenamiento que ustedes necesitan para poder insertarse socialmente y después poder cumplir con un trabajo. Porque estoy mismo lo van a repetir cuando terminen quinto año o en la facultad o en un trabajo, cumplir un horario, respetar pautas de trabajo, no puedo llegar a la escuela a las 9 si entro a las 7.30. Entonces ¿qué les quiero decir? Si ustedes se resisten en seguir haciendo este camino en el que ustedes se resisten hacer lo que tienen que hacer que es comprometerse, en este caso, estudiar que más adelante va a equivaler a trabajar. Les espera un camino muy duro. Porque ustedes pueden estar sin aprobar Lengua, sin saber sobre el origen del español, pueden estar tranquilamente, hay un montón de gente que vive bien sin eso, pero no pueden insertarse socialmente si no conocen el valor de la responsabilidad, el valor del compromiso conmigo mismo, con lo que hago, y el compromiso con el otro. La mayoría de los trabajos son en equipo, vayan a trabajar a Mac Donald, díganme si no trabajan en equipo. Que uno tiene que hacer una cosa, el otro otra y van organizándose así. Yo les había dado un trabajo simple, entonces, si ustedes no desarrollan el compromiso del esfuerzo, el respetar, el cumplir, realmente van a tener un montón de caminos en los que se van a sentir mal. No hay nada mejor que escuchar un reconocimiento por algo bueno que hemos hecho, che te felicito como la felicito a la compañera por la forma en que se maneja que a mí me sorprende hasta el día de hoy y así que como digo cosas que no son del todo positivas, a la larga van a ser positivas si ustedes lo capitalizan van a ser positivas, la forma en que ella se manea, ella se organiza, siempre está un paso adelante, por las dudas en el equipo de ella todos estudiamos un poco, porque si llegaba a faltar alguno así no se quedaba ese hueco o sea que todos sabían más o menos todo como para poder suplir ese hueco si no venía el

compañero, o si faltaba o los dejaba colgados como pasó (se acercó a una alumna). ¿Quién se anticipa a eso? ¿Yo qué hago con esta alumna si tengo que aprobar a otra gente? ¿Le pongo 15, 20? ¿Cómo hago para reconocer este trabajo de ella? ¿Con la presentación, con la forma en la que organizó las riendas del trabajo? Lo mismo allá la compañera. Pero ellas no vienen de otro planeta, no dejan la nave espacial acá en la puerta y suben, son iguales que ustedes, tienen las mismas ganas y los mismos intereses y las mismas cosas de la edad de ustedes. Allá también el grupo que están ustedes, los dos compañeros (nombra los apellidos), también la verdad que yo me quedé bien sorprendida por vos, porque también que te gusta, que no tenés problema para manejarte en el frente, para estar ahí, y eso también te ha dado una seguridad más allá de que hayas estudiado o no, pero cuando uno se maneja seguro acá en el frente siempre el haber estudiado o no se pierde porque hay un manejo de la palabra y de la situación que eso realmente son (inaudible). Pero todo esto que ustedes hacen es para beneficio de ustedes, chicos. Yo sé que es una situación estresante porque nadie quiere venir acá, pero esto es así, hay cosas que tienen que hacer en la vida porque la tienen que hacer tarde o temprano, más vale háganla temprano para que cuando la tengan que hacer tarde ya estén entrenados. Todo esto que les estoy diciendo, esta fundamentación por la cual hay gente que va a ir a un recuperatorio por eso y yo lamento que tenga que ser un recuperatorio en que tengan que estudiar una fotocopia y yo tenga que hacer preguntas sobre eso, lamento que ustedes tengan que elegir tener una evaluación, un método de evaluación viejo que la verdad que termina siendo incómodo, ustedes no se acuerdan de nada, lamento que elijan ese camino porque hay otros caminos en donde ustedes pueden aprovechar mucho mejor la oportunidad o la posibilidad que se les da. Yo no sé si les dije acá en este curso, si les dije por favor díganmelo, no quiero estar repitiendo, pero la escuela, ustedes saben, la semana pasada participó de Edufest, ¿lo saben no, o no lo saben?
(Dicen que no con la cabeza).

E2: La semana pasada hubo un día que se celebró el Edufest. El Edufest era una fiesta de la educación, una cosa así, que se celebrará que se hacia en los galpones, allá bajo en la zona del Parque España, en este lugar se iban y se exhibían diferentes trabajos, proyectos de diferentes escuelas. Entre una de ellas estuvo especialmente invitada nuestra escuela, ¿por qué? No porque…. no porque sea una mansión divina, la escuela está invitada a participar porque fue reconocida por la labor en las trayectorias y en todos los proyectos innovadores con los alumnos. Les traduzco esto. ¿Saben por qué es? Por la forma en la que los docentes que estamos, acompañados desde la dirección, estamos comprometidos con nuestro trabajo y nuestro trabajo con ustedes, por la forma en que las oportunidades que se les da en este escuela para que ustedes completen su escolaridad. Es una escuela que se distingue por eso, por ser una escuela altamente inclusiva, en la que están todos integrados, desde todos los tipos de situaciones, con todas las discapacidades y nosotros no somos profesores formados en eso, sin embargo, la buena voluntad, nuestro convencimiento hace que (inaudible). Las trayectorias, los chicos que tienen las trayectorias aparte porque tal o cual circunstancia, tiene otra trayectoria. Tengo compañeros que asisten a visita domiciliaria, chicos que están gravemente enfermos, postrados en una cama para poder completar su escolaridad, hay compañeros que nos turnamos para ir a la casa para hacer este trabajo. Las tutorías, todas las horas que hay con los extra clase y las clases de apoyo, todo eso no lo van a encontrar en cualquier escuela, yo les digo, averigüen, ustedes por qué creen que tenemos esta escuela tan superpoblada,. Porque hay una asistencia y un acompañamiento en la escolaridad de ustedes para que ustedes la terminen y la terminen lo mejor posible: Porque esta escolaridad se ve afectada por muchas cosas, por muchas problemáticas sociales, muchas problemáticas familiares que ustedes no pueden manejar. Pero manejen lo que sí pueden que es venir a la escuela, tengo que cumplir con este trabajo, chicos más facilidades que las que se les da no se les pueden dar. Pónganse la mano en el corazón. Lo único que nos queda es mirarle las caras a ustedes, tomarnos unos mates y ponerles la nota y ahora y yo les digo ¿ustedes se van a sentir conformes con una actitud así igual? Ustedes tiene que sentirse de que se les exija más porque ustedes pueden dar más, porque ustedes tienen que desarrollar sus habilidades no porque vayan a ser médicos, escritores o lo que sea, sino porque esta sociedad necesita, para poder insertarme en ese portón de allá para afuera, tengo que tener desarrolladas algunas habilidades, chicos y yo creo que no vamos ni para atrás ni para adelante con eso, se rompen los bancos, se escriben los bancos, las paredes, todo sucio, nadie paga cooperadora, total la escuela es pública. Ser público no es que es del estado, ser público es que un poco de cada uno de nosotros. Entonces no se quiere a la escuela, se les dan oportunidades, un montón de recuperatorios, por eso no doy más recuperatorio, si no me la paso todo el año corrigiendo a gente que no tiene ganas de hacer nada y yo para corregir tengo que tomar tiempo de mi casa. Entonces voy optando por otros medios porque no puedo estar todo el tiempo corrigiendo prueba prueba prueba y devolviendo hojas en blanco de gente que no hizo nada. Yo me pregunto ¿cuándo se van a despertar? ¿Cuándo van a activar? La gente que no expuso como corresponde, que el material no fue suficiente, etc., no tiene aprobado el tercer trimestre: Para aprobar el tercer trimestre tienen que leer y estudiar la fotocopia que voy a dejar en fotocopiadora y van a tener que leerse el cuento de García Márquez sobre el cual voy a hacer preguntas. Yo lamento tener que elegir ese camino, no quiero que ustedes piensen, al final se rayó y ahora está enojada y no da esto. Hacer ese camino es para mí muy triste, porque la verdad hubiese querido que ustedes hubiesen podido aprovechar esto. Es un trabajo que es mucho más trabajo para ustedes. Porque les digo sinceramente es una evaluación que no pensé que iba a tomar. Este es el primer año que tomo esta decisión así de esta manera porque no lo voy a dejar pasar (suenan celulares). Acá hay gente que no hizo nada en todo el año y yo no voy a dejar, como hay gente que se esmera muchísimo, entonces por este amor a mi profesión y este cariño que tengo al alumnado es que tomo esta decisión. Espero que lo sepan comprender, que lo puedan ver, no se lo tomen a mal pero sinceramente este trabajo de evaluación

final no supieron manejar los tiempos, se colgaron, hicieron lo que quisieron, hubo gente que ni se presentó, ni siquiera se presentó, dejó colgado al equipo. Realmente actitudes muy muy malas, chicos, muy poca solidaridad, muy poco trabajo en coordinación. Les quiero preguntar, tenemos quince minutos, qué devolución me pueden hacer a mí ya que me escucharon. Es un momento para hablar, para expresar, para decir. ¿Hay algo de lo que yo dije que, si hay alguien que cree es injusto lo que yo digo es el momento para hacerlo? Si hay una impresión errada mía.
(Silencio).
E2: Yo pregunto ¿ustedes sienten realmente que aprovechan todas las oportunidades que les da la escuela para completar la escolaridad, para aprobar la materia? Piensen esto, realmente las aprovechan a todas las oportunidades, las ven realmente: Yo quiero que alguien me responda esto.
(Silencio).
E2: Esta preocupación quedo tengo es una preocupación del cuerpo de profesores. Yo no vengo y doy clases, entero acá y me voy, yo también formo parte de todo un equipo de trabajo…. Yo no tengo nada que cuestionar desde lo humano, es un grupo cálido, afectuoso, respetuoso, yo no puedo decir nada es un grupo que contrariamente a lo que pasaba hace algunos años atrás teníamos conflictos de disciplina, de falta de respeto, etc. que yo tengo que decir eso no pasa. Es un grupo cálido, afectuoso, tienen buena onda, si tienen que hablar se dirigen bien, no hay problema. Pero no quieren hacer nada, quieren venir a un club, esto no es un club. Me encanta que la pasen bien en la escuela, que tengan un espacio donde voy a la escuela no significa uy tengo que ir de nuevo a la escuela, hay un margen pero a la escuela hay que venir a hacer lo que hay que hacer. Es una institución que se maneja con reglas, a mí me encantaría venir y en lugar de dar clases voy a tomar unos mates con ellos, charlo un rato, y después subo doy clases un rato, voy a tomar sol al patio. Vengo la paso bien pero también tengo que hacer lo que tengo que hacer. ¿Cómo están con el resto de las materias?
A4: Bien.
E2: ¿Qué particularidad se da entonces con Lengua? Porque a mí también me sirve para ver lo que hago, qué particularidad se da que la mayoría de los grupos no hizo lo que tenían que hacer. ¿Qué problema hubo?
(Silencio y suena un celular).
E2: ¿No se animan a decirlo? ¿Dónde estuvo la dificultad? Más allá que yo sé que no quieren pasar al frente a hablar, más allá de eso. Porque el que no quiere pasar y hablar en el frente, eso ya lo sé.
(Silencio).
E2: ¿Ustedes saben lo que es llevarse Lengua de tercero? Es re largo el programa. Ustedes uno tienen idea. El lunes de la semana pasada fue la mesa de previos. ¿Ustedes saben los que son exámenes previos? No saben la cantidad de alumnos que no se presentaron. Más de 290 alumnos con materias previas de una escuela con una población de 900 y pico de alumnos, con las oportunidades que se les da acá, se hizo un classroom con los materiales. Lo que hay es ganas de no hacer nada. ¿Ustedes saben que tiene un montón de compañeros de la escuela que están faltando o que estuvieron faltando y que no pueden venir ahora porque se les hace difícil pagar el medio boleto? Chicos que vienen caminando para la prueba desde Donado y Córdoba? Ustedes tienen una idea -¿Este curso es de Humanidades y Economía?
A5: Economía (responden varios).
E2: Me gustaría hacer el costo de lo que sale cada día que ustedes pasan. Hagan la cuenta, yo no sé, yo soy de Lengua,.Hagan un cálculo estimado de lo que sale venir a la escuela todos los días. ¿Para qué? Para repetir el año.
A6: 75 por día.
E2: Bueno, multiplicalo por cinco días.
A7: 800 por mes.

E2: ¿Y ahora pregúntenle a sus padres cuánto tienen que trabajar? Que ustedes estén acá en la escuela es un gran sacrifico y esfuerzo para sus padres para que vengan a no hacer nada.
(La docente está ubicada en el medio del salón).
E2: Entonces, en estas semanas que les quedan traten de aprovechar las oportunidades que les quedan. En la fotocopiadora ya está la fotocopia de eso, para la gente que va a hacer el recuperatorio de todo eso.
A8: ¿Cuánto está la copia?
E2: Y no tenemos muchas opciones. El miércoles 14, el miércoles que viene, porque yo necesito los otros porque tengo que hacer trabajo de recuperación para la gente que… (la interrumpen).
A8: ¿Cuánto está la fotocopia?
E2: 10 pesos.
A9: ¿Quiénes recuperan?
E2: Esos dos grupos.
(Un alumno en voz baja pregunta qué dos grupos. La docente se sienta en el escritorio).
9 horas
E2: Lo van a hacer (nombra a los alumnos que tienen que hacer el recuperatorio, son 12 estudiantes). ¿Ya está?
A9: Sí.
(Le preguntan por el trabajo que tienen que hacer).
E2: A ver, esto yo lo voy a hacer martes o miércoles, les tomo este recuperatorio escrito. La semana próxima o siguiente empiezo con la gente que tiene los trimestres bajos.
(Varios alumnos se paran y se van).
9.05 horas (termina la clase)

Texto 6
Observación de clase: Lengua
Institución educativa C
Ciclo básico 1° año
Alumnos presentes: 24
Enseñante: L.I.
Fecha: 02/11/2018
Hora: 13 horas
Observadora: Paula Navarro

E: Bueno, nos vamos sentando, por favor. Tengo muchas cosas que decir hoy. Pablo, ¿me escuchás? Bueno, en primer lugar, recuerden que el próximo viernes vamos a hacer un trabajito práctico sobre verbos, muy sencillo, a ver, esta clase quiero retomar el tema del texto expositivo y en todo caso el lunes hacemos un repaso general de verbos porque tenemos que organizar la jornada del 20/11 del Departamento. Adelante Javi.
(Entra la preceptora a tomar lista).
P.: Hoy viernes tienen Lengua, Geografía… vinieron todos los profes.
(El docente completa el libro de temas mientras la preceptora toma asistencia).
(El docente pone la fecha en el pizarrón y anota como título “Certamen de lengua”).

E: Bien, lo que quiero hacer, ¿me escuchan?, por favor, shh, Joaquín, por favor, me escuchás, hacemos un poquito de silencio, gracias. A ver, lo que quiero hacer en esta parte de la hora es organizar un poquito y contarles cómo se va a desarrollar el certamen de Lengua y Literatura porque ya dejó de ser únicamente un certamen de oratoria y narradores que le concernía, saben ustedes, a tercero y cuarto año, ahora toda la escuela, toda la Gurruchaga, va a estar afectada al certamen, es decir, va a ser mucho más amplio. El certamen va a estar dividido en espacios, en el sum se va a desarrollar el proyecto de audio-cuentos. La escuela cuenta con 8/10 computadoras que vamos a poner en todo el sum, vamos a poner auriculares en cada una de las computadoras para que los compañeros y las compañeras que quieran se sienten y escuchen los audios que ustedes han grabado sobre los cuentos que trabajamos, ¿verdad? Obviamente se van a ver proyectadas, Pedro, estoy hablando, las imágenes que ustedes han dibujado en relación a cada uno de los cuentos fantásticos. Bien, eso se va a dar en el sum, en lo que se llama. Shh. Estoy hablando, Iván, ¿me escuchás por favor? En lo que se llama el sumi, vieron donde estaba la antigua biblioteca, sería al final de pasillo a la izquierda, lo que muchos llaman el sumi, allí se va a desarrollar un festival de cortos, de cortometraje que hicieron los chicos de quinto año y luego de eso va a haber una charla de agrotóxicos porque en quinto año se leyó una novela que se llama "Distancia de rescate" de una escritora argentina que se llama Samanta Shweblin que es un texto que puede leerse en clave fantástica, ¿no? pero además es un texto que trae a colación la discusión de los agrotóxicos en Argentina, fundamentalmente en este pedazo de la Argentina que es Santa Fe y la zona de la pampa húmeda por eso la tecnicatura de agro va a dar una charla en relación a los agrotóxicos. En el Centro cultural va a haber una muestra de fotografías de los chicos 2º año y posiblemente allí invitemos a alguna librería, algún librero, de la ciudad para que arme una suerte de stand para que ustedes puedan comprar libros, verlos, va a haber descuento. Esto va ser el 20 de noviembre.
A: ¿Ese día no hay clases?
E: Ese día no hay clases formalmente, sí vienen ustedes a participar de la jornada.
A: ¿Ponen falta?
E: Por supuesto que ponen falta, Joaco, además que vos participás del proyecto de audio-cuentos así que estás más comprometido todavía para venir así que desde ya que van a poner falta y desde ya que cuento con que vengan. Luego, en el patio 4 escritores y escritoras, dos escritoras y dos escritores van a venir a compartir textos y a hacer lecturas con ustedes. La idea es traer algunos sillones o almohadones para que nos sentemos en pequeños grupos en ronda y que ustedes vengan a su vez a hacerles preguntas a los escritores, a que ellos compartan su experiencia, a leer textos tanto de la autoría de los escritores como de ustedes. Sí, Paloma, decime: ¿Nada?
(La alumna no quiso decir nada).
E: Bien, ¿se entiende? Luego van a hacer un break para que almuercen, Andrés, estoy hablando.
A: Profe, ¿todo esto el día 20 de noviembre?
E: Todo esto el día, la jornada va a ser desde las 10 de la mañana hasta las 4 de la tarde, va a durar la jornada. Luego, repito, haríamos un break para que ustedes almuercen, luego del almuerzo se llevaría a cabo en el escenario el certamen, primero, de oradores y luego de narradores, saben que están afectados los chicos y las chicas de tercero y de cuatro año, con un jurado, recordarán que está conformado por docentes técnicos, no docentes del área de Lengua o de un área artística, sino docentes de las tecnicaturas quienes van a decidir quiénes son los mejores narradores y los mejores oradores y ahí terminaría.
A: ¿Los mejores audio-cuentos?

E: No, no, la premiación, ¿podés parar un poco Lauti?, la premiación es únicamente para el certamen oradores y narradores por una sencilla razón, el dinero de las Gifts cards o de los libros que se dan como premio sale de la cooperadora y la cooperadora no puede sustentar más que eso así que cuando ustedes lleguen a tercero y luego a cuarto tendrán un premio material si es que eso es lo que les interesa. Bueno, ¿se entiende? Muy bien, ahora. Lo que yo les vengo a decir es lo siguiente (Los alumnos lo escuchan en silencio). Propongo, propongo que, así como los chicos de 1º A están armando la plataforma digital para que ese suban los audio-cuentos, propongo que nosotros, propongo lo siguiente, que hagamos alguna, no sé cómo decirlo, tal vez intervención artística para que cada espacio sea diferenciado por una imagen, un cartel, una frase alusiva, ¿verdad? A mí se me ocurrió, que traje algo impreso, por ejemplo, en nuestro espacio que es donde a escuchar y a recitar los audio-cuentos pensé hacer en una caricatura un dibujo la imagen de un escritor, ¿verdad?, y `poner una frase arriba como que dé cuenta de lo que los chicos y las chicas se van a encontrar dentro del sum, había pensado algo muy ambicioso como una gigantografía pero es como mucho pero sí algún dibujo o algo de un escritor reconocido y una frase arriba como, no sé, "pasá, que te cuento".
A: Dibujemos Horacio Quiroga.
E: ¿Horacio Quiroga querés dibujar? Bueno, yo había pensando Horacio Quiroga y después, pensando, se me ocurrió Poe porque como que la caricatura de Poe la he visto más y es un personaje más conocido que Horacio Quiroga pero si les gusta Quiroga le damos con Quiroga. A ver si la escuchamos a Paloma que está hablando de Horacio Quiroga para que lo conozcamos. Si, Palo, ¿qué decías?
A: Es el escritor de *Historia de la selva* y muchos más.
E: Sí, es un escritor que en la Gurruchaga se suele trabajar en segundo año, Horacio Quiroga. Un escritor que es tan interesante sus textos como su propia vida, ¿no? Un escritor, por ejemplo, que ha escrito cuentos fantásticos y cuentos que exploran un poco el horror.
A: ¿Tiene que ser sí o sí argentino?
E: No tiene que ser argentino, de hecho yo mirá, antes de venir a la clase, pedí una imagen de Poe que me gustó, ahora se las paso. Porque me parecía como simpático y sencilla de lograr. A ver, Paloma, lo que ustedes quieran. Anto, a ver, me gustaría que en vez de hablar entre ustedes, levanten la mano y compartan lo que están diciendo para ver a qué conclusiones llegamos, ¿puede ser?. Sí Valen
A: …
E: Claro, yo diría, por ejemplo, que en el sum, que es donde van a estar los audio-cuentos, hagan una imagen de algún escritor, le pongamos arriba una frase que dé cuenta, repito, de lo que se van a encontrar adentro. Por ejemplo en el sumi, donde se van a proyectar los cortos, no sé, se me ocurrió una imagen parecida con un pochoclo, algo alusivo al cine: En el sumi, repito, vamos a anotarlo acá. (El docente escribe en el pizarrón la organización del certamen).
A: ¿Qué es el sumi?
A: El laboratorio de imágenes.

E: Los espacios cerrados de la Gurruchaga se van a distribuir de la siguiente manera. En el sum, que es donde antiguamente estaba la cantina, en ese lugar vamos a colocar, repito, vamos a colocar computadoras en los bancos y asientos con auriculares para que, repito, los compañeros y compañeras se sienten y escuchen el cuento que ustedes han grabado y han animado. En el sumi vamos a proyectar los cortos de los compañeros y compañeras de quinto año. En el centro cultural, fotos que hicieron los chicos de segundo año en relación a los cuentos y relatos que han leído. Y una de las librerías de algún librero rosarino que se está poniendo en contacto una de las profe de acá. Tal vez sea Buchín, tal vez sea Paradoxa, pero algunas librerías rosarinas y no de las cadenas al ser Yenny o Cúspide, sino algún librero rosarino. Esto va a ser en los espacios cerrados. Repito, lo que yo propongo es lo siguiente: Que en la entrada de cada uno de los espacios hagamos imágenes, intervenciones como para darle vida al lugar y para que quienes se acerquen sepan lo que se van a encontrar allí. Por eso pensé que en el audio-cuento podemos dibujar la imagen de un escritor y pensé en una frase que represente lo que va a sucederse adentro. Lo mismo en el sum donde hay cortos, alguna imagen relacionada al cine y en el centro cultural algo relacionado a los libros y la fotografía. ¿Se entiende Santi? ¿Se entiende Gina? Propongo eso, propongo que la semana que viene en las clases que tengamos, salvo la del viernes, porque tenemos el trabajo práctico, nos pongamos a organizar esto. Les pido que traigan cartulinas, les pido que traigan elementos que tengan en casa, sé que en la materia de tecnología usan mucho temperas.
A: ¿Podemos traer pinturas?
E: Pinturas, lo que tengan a mano en casa para distribuirnos por grupos, a ver quién hace la intervención para el centro cultural, quién hace la intervención para el sumi.
A: …
E: Eso hace primero B. A ver, repito, como primero A está afectado a la creación de la plataforma de los audio-cuentos yo, como docente de primero B, les propuse a los compañeros de mi departamento, bueno, voy a hablar con los chicos de primero B para ver qué les parece esto. A ver, es algo muy simple, me parece: Pedirles dibujos, imágenes, alguna frase alusiva y listo. Le damos un poco más de vida, un poco más de onda y diferenciamos cada uno de los espacios por los que se van a mover el día 20 de noviembre: ¿Les parece? ¿Están de acuerdo?
A: Sí, profe:
E: ¿Se comprometen entonces para el lunes a traer cartulinas, fibrones, temperas, lo que puedan conseguir en casa, sin gastar dinero, para que nos pongamos a hacer este trabajo? Palo, si te interesa Horacio Quiroga podrías traer una imagen de Horacio Quiroga, por ejemplo, y entre todos podemos votar. (Les muestra imágenes de libros, de Poe, de pororó) Repito, yo por ejemplo hoy imprimí la imagen de una cámara de fotos, de libros, la que les mostré recién de Poe, de Edgar Allan Poe, que es un escritor que me gusta mucho y que además me resultó muy simpática la caricatura. Lo mismo la imagen alusiva al cine: Así que lo que pretendo es algo simple, algo sencillo que lo podamos hacer en clase, que podamos disfrutar hacerlo y que va a aportar para la organización del evento. ¿Paloma?
(La alumna levanta la mano para pedir la palabra).
A: Necesitaría que para el lunes alguien me traiga un pincel.
E: Un pincel. Bueno, ¿pueden traer pinceles?
A: Yo tengo dos.
E: Perfecto, bueno, pinceles, repito, pinceles, fibrones, cartulinas. ¿Juanjo me estás escuchando? ¿Me escuchaste? ¿Escuchaste lo que dije?
A: Sí, que traiga pinceles, que no gastemos plata.
E: Muy bien, otra cosa antes de que me olvide, les pediríamos para el departamento de Lengua si pueden traer auriculares.
A: ¿Cuáles?

E: Los del celular. Los que tengan.
A: Tengo miles, millones, tengo miles y miles.
A: ¿Pueden ser auriculares buenos?
E: Los que vos quieras, Lucas, es simplemente para que coloquemos en las computadoras, porque la escuela cuenta, si mal no recuerdo, con 8 netbooks, que es la que vamos a usar, pero no cuenta con auriculares, entonces la idea es que también sea un momento íntimo en donde cada uno se conecte con el cuento que va a escuchar.
A: ¿Las computadoras tienen Bluetooth?
E: Las computadoras no tienen Bluetooth. Bien, otra cosa, es interesante también, porque sé que acá hay gente que escribe, lo he visto cuando expusieron los cuentos fantásticos, tal vez sería bueno que traigan textos propios para compartir junto con los escritores. Julián (llama la atención de un alumno).
A: Ni en pedo.
E: ¿Por qué ni en pedo? No tienen mucha cancha. La idea justamente de hacer un certamente de este tipo.
A: Profe, ¿nos vas a devolver los cuentos?
E: Sí, ya corregí varios, Santi. Voy a ir devolviendo. Lunes o jueves, ¿puede ser? La idea de traer a estos escritores y a estas escritoras es para un poquito para que ustedes, digamos, destruyan esa imagen que tienen de escritor, de ese viejo, de esa viaja encerrado en la biblioteca, llena de humedad, llena de polvo, ese tipo que es casi Zeus y Poseidón, y no es un ser humano, para que vean que la literatura es salgo que puede hacer cualquier persona, independientemente de si es un escritor conocido o lo apoya el mercado o lo encontremos en Yenny o en Cúspide: Cualquiera de ustedes puede ser escritor y escritora, siempre que tengan ganas de dedicarse a la literatura, de escribir, de alimentarse con literatura, con arte, con cine: No pasa porque ganemos festivales de literatura, porque tengamos publicaciones, para por simplemente tener ganas de escribir y ganas de leer porque para ser un buen escritor primero hay que ser un buen lector, es así. Se los dije a principio de año y se los digo a los chicos de quinto y sexto, que eligen la modalidad de arte, hay gente acá que se piensa que va a crear de la nada o que va a hacer películas en el futuro sin haber leído una sola novela y, como dije, van a terminar escribiendo las mismas pavadas que se escribieron hace 5 siglos atrás y lo peor es que no se van a dar cuenta. Hay que leer ¿estamos? Pero sería bueno porque sería un lindo intercambio entre ustedes y los escritores. Porque, a ver, esta gente que van a venir acá no viven de la literatura, son docentes por lo general. O incluso gente que trabaja en otros lugares, en empresas, en aseguradoras. Hay un escritor, Javier Ñúñez, que trabaja en para una compañía de seguros, muy kafkiano. Y en sus tiempos libres escribe, escribe Javier Núñez, y es un tipo que ganó festivales en México, ha sido nominado en España. Es un buen escritor y sin embargo, si ustedes van a Cúspide o a Yenny, olvidate de encontrar un solo libro. Sí, Paloma.
A: ¿Va a estar Núñez?
E: ¿Javier Núñez? La idea es convocarlo. Ya me contestaron dos escritores, Federico Ferrogiaro, además colegia mío en…, y Pablo Conacrai que recientemente ganó, mejor dicho, fue nominado al premio Gabriel García Márquez, está viajando a Colombia, es uno de los cinco escritores nominados de Latinoamérica. Tiene posibilidades de ganar, para que entendamos esto. Es un escritor que muy poquitos leen y sus textos son muy difíciles de conseguir. Pablo Colacrai me confirmó también que va a venir el 20 de noviembre: La idea también sería convocar a escritoras, porque hay toda una movida.
A: Resucitemos a María Elena Walsh.
E: Lamentablemente murió hace 5 o 6 años, más o menos 2011 murió.
A: ¿Qué leíste vos de María Elena Walsh?
E: ¿Qué leí de María Elena Walsh? Los cuentos de Gulubú.

A: Yo leí todo.
E: ¿Leíste todo? Pero más la recuerdo por la música que por la literatura. Bueno, no, no nos desviemos del tema. Shh, la idea es que ustedes o traigan textos propios o bien algún texto que hayan leído en sus vidas, un cuento, un poema, y los compartan. Porque por ejemplo cuando uno asiste a un festival de literatura, de poesía, después de las ponencias que hacen los escritores, generalmente se suelen reunir en bares de la ciudad y la gente comparte algún poema que le gustó. Entonces la idea sería hacer un intercambio de ese tipo. Shh, Valentina. ¿Sí, Palo?
A: ¿Se pueden inventar textos con el formato de carta?
E: A ver, no importa el formato, vos podés traer cualquier tipo de texto, personal, de otro escritor, no importa el formato, no importa el género, eso es libre: ¿Estamos? Sí, Anto.
A: ¿Vas a traer un texto propio?
E: Puede ser, puede que traiga algún texto propio. Lo voy a pensar.
A: Dale, profe.
E: Bueno, está bien, prometo traer algo.
A: ¿Vos publicaste un libro?
E: Yo no, no publiqué un libro. Formé parte de algunas colecciones pero no como escritor.
A: ¿Te gustaría sacar un libro profe?
E: Por supuesto que me gustaría, pero te diría que hoy disfruto más ser lector que escritor, no sé después en el futuro. Ahora me gustaría tener más tiempo para leer que para escribir, o ver cine: Pero bueno, yo a la literatura la pienso como casi una catarsis, es decir, no voy al psicólogo, escribo. La pienso como más así, para liberarme un poco de los demonios interiores. La literatura es un espacio que da para todo, para liberarse, para ser creativo, para la intimidad, para exponer al otro, da para todo la literatura. Por eso es muy lindo alimentarla, independientemente si alguna vez te publican, si alguna vez publicás un libro. Porque, a ver, si le ponés 10, 20 lucas a una editorial, sí, te van a publicar, seguro. Hoy en día todo pasa por guita. Pero me parece que el fin de todo escritor que lo siente como un placer no es tanto tener un libro o tener ese objeto simbólico sino ser leído, básicamente, que la gente te lea y nada más. Obviamente que todos tenemos que pagar el alquiler e ir al supermercado, pero me parece que el primer objetivo es ser leído. Los escritores, creo yo, y estaría bueno que ustedes les traigan preguntas, ninguno piensa hacer guita con la literatura, me parece, ¿no? Me parece porque a priori si vos lo pensás así, creo que vos ya estás fracasando. Si tu objeto es hacer guita con la literatura, si tu objetivo es presentarte a un concurso para ganar tal o cual premio, seguramente no lo ganes, porque la literatura es otra cosa. Pero bueno, también podrían traer ustedes preguntas, traer inquietudes al respecto ¿eh? Porque va a venir gente que es común y corriente y a lo mejor ta la cruzas en la cola del supermercado y que puede aportar cosas muy interesantes. ¿Estamos? Bueno, con respecto a la organización ¿alguna pregunta? ¿Alguna duda que tengan? Está organizado por todo el departamento de lengua y literatura. No sé si conocen los profesores, pero en primero A está la profe Virginia… Gabi Lovera es el profesor que estuvo antes que yo, me comentaron que lo siguen en Instagram, que está o estuvo celebrando el día de los muertos en México así que no la está pasando nada mal.
A: Profe, ¿tenés instagram?
E: No tengo Instagram. Me lo comentó otra profe que sí tiene.
A: ¿Se lo puede pedir, porfa?
A: Si te hacés Instagram vas a ser famoso al toque.
E: ¿Yo famoso al toque? La verdad que no manejo redes sociales no porque me haga el antisistema, sino porque lo siento como una pérdida de tiempo.
A: Te puedo asegurar que si te descargás alguna aplicación, te vas a obsesionar.

E: ¿Obsesionar? Me parece que no es lindo ese tipo de obsesiones. Bueno, repito, ¿alguna pregunta con respecto a esto? Bueno, guardamos los celus, por favor. Tiago, Valentina, Celeste: Perfecto Les traje para hoy.
A: Un libro.
E: Un libro, no, no, la fotocopia está cara así que un solo texto y uno cada dos. A ver, estamos trabajando el texto expositivo. Nos quedamos únicamente en la parte teórica, shh. Joaquín, ¿te podés sentar por favor? Quiara. En primer lugar, habíamos dicho que un texto expositivo tiene la intencionalidad informativa, fundamentalmente porque da o intenta dar a conocer un tema, a divulgar un tema que suele ser de interés general o por lo general, por ejemplo, muchos diarios hoy uno puede encontrar temas alusivos a lo que se llamaría divulgación científica, lo que tenga que ver un poquito con las redes sociales. Shh, Santiago, pará un poquito. Escuchá, ¿puede ser? Celeste, date vuelta, Cele, que la espalda apoye el respaldar de la silla, gracias. Y además, habíamos charlado que, a ver, no podemos hablar de tipos de textos de forma pura entre comillas porque a ver, detrás de un texto expositivo también podemos encontrar alguna opinión, es decir, todo expositor de cierta manera, directa o indirectamente, manifiesta su subjetividad, ¿no? y filtra lo que podríamos llamar argumentación, es decir, intenta convencer o que tomemos cierta postura que desarrolla en ese texto, ¿no? Por eso, les traje un texto, creo que está bueno.
A: ¿De qué tema?
E: El tema es muy sencillo porque habla sobre la comida y cómo la comida en cierta manera fue cambiando su connotación de algo básico para seres humanos a algo cultural que incluso es símbolo de identidad en algunas naciones, así que les voy repartiendo el texto, vamos hacer una lectura en grupo.
A: Profe, ¿los cuentos?
E: Los cuentos voy a entregarlos cuando todo 1º B me lo haya entregado, ¿estamos?
(El docente reparte el texto, es una nota del diario La Nación).
A: Profe, ¿el lunes hay que entregar los audio-cuentos?
E: No no, el audio-cuento tiene que estar entregado para el 13.
A: Profe, ¿puedo leer?
E: Santi, estamos como un poquito denso, ¿puede ser? Dale que los ochenta minutos se van a volar. Además de Nachito y Julia, ¿quién tiene ganas de leer?
(Los alumnos levantan la mano)
E: Muy bien, Gina, Malvi, Quiara, ¿quién más va a leer? Bueno, a ver, hagamos silencio, vamos a escuchar la lectura, vamos a escucharnos. ¿Palo qué hacés? A ver, ¿da para ventiladores hoy? Porque si Paloma tiene que estar así abrigada, muerta de frío es porque no da para ventilador. Yo propongo apagarlos, si no lo hacemos democrático y vemos cómo funciona el sistema republicano.
A: Yo no lo pienso apagar.
E: ¿Por qué? ¿Cuál es el problema?
A: Porque siempre me dicen que lo apague yo.
(Una alumna apaga los ventiladores).
E: Gracias Palo. Bueno, ¿hacemos silencio entonces? Va a comenzar Julia. La idea sería ir párrafo por párrafo y además tratar de ir viendo y charlando algunos hábitos de estudio porque este formato de texto uno lo encuentra incluso en textos de estudio de carácter académico, salvando las distancias, con ciertas complejidades y ciertos tecnicismos de cada materia, pero la estructura es la misma. Así que estaría bueno que interrumpamos la lectura de cada párrafo y luego vayamos comentando acerca de qué nos está diciendo la escritora. Comenzá Julia, por favor.
A: Profe, ¿leo también lo que dice Nora Bär?

E: De las cavernas del supermercado, Nora Bar, columnista del diario *La Nación*, fíjense también vemos un poquito el formato de un diario. ¿Se pueden callar un poquito, por favor? Gracias. Decía, también para que pensemos un poquito cómo cambió el formato. Porque en otra época uno sacaba una fotocopia de un diario en papel, hoy en día esto lo sacás de internet, lo imprimís, y cómo se van reciclando algunos formatos, ¿no? Como el diario que yo imagino, como muchos teóricos, que en cien años ya el diario en papel va a dejar de existir o por lo menos tendrá tiradas mensuales. Imagino porque ya internet te pone al alcance de la mano no solamente un diario, sino muchísimos diarios.
(El docente se sienta y lee el párrafo sobre la autora de la nota).
A: Profe, ¿qué es irrelevante?
E: A ver, Paloma, ¿podés contestar lo que preguntó Lucas?
A: Qué no tiene importancia.
E: Bueno, comenzá con la lectura Julia. El resto en silencio, atento el resto porque voy llamando a los lectores.
A: ¿Empiezo? (La alumna comienza a leer en voz alta). Se podría decir que, de todas las actividades humanas, la más influyente es la comida. Nuestra relación con los alimentos supera la mera necesidad biológica y posee connotaciones culturales y simbólicas insospechadas.
(Tocan la puerta y preguntan por una tijera).
E: ¿Tijeras? ¿Tiene alguien tijeras para el compañero? ¿Nadie? Shh. Bueno, a ver, después en el recreo que sacan una selfie con el chico, ya está. Sigamos leyendo. Continuá Julia.
(La alumna se ríe).
E: Gina, ¿podés continuar? Porque Julia está tentada. A ver, comenzá desde el principio. Si nos interrumpimos así no vamos a entender nada. Joaco, bajá la mano que vas a leer después.
A: Se podría decir que, de todas las actividades humanas, la más influyente es la comida. Nuestra relación con los alimentos supera la mera necesidad biológica y posee connotaciones culturales y simbólicas insospechadas. De hecho, no faltan quienes consideran que la historia de la humanidad es, en el fondo, la de la lucha contra el hambre: Es paradójico que hoy sea el fenómeno inverso el que está planteando desafíos insospechados.
E: Muy bien, algunas palabras importantes que, por ejemplo, fui marcando cuando leía este texto. Por ejemplo, qué significa, según lo que dice la autora, en la segunda oración, que "nuestra relación con los alimentos supera la mera necesidad biológica". ¿Qué significa? A ver, levanten la mano, por favor. Si, Vale.
A: Yo creo que se refiere a que, a ver, nosotros nos alimentamos para sobrevivir, pero ese acto de alimentarnos para sobrevivir, a lo largo de la historia de la humanidad se lo ha llevado a otro punto, a otro ángulo de verlo, en el que no comemos solamente para sobrevivir, comemos por gusto, como emblema, por ejemplo, hay festivales dedicados especialmente a esto, por ejemplo las feria de las colectividades son todas comidas de distintas partes del mundo que las caracterizan. Lo que yo interpreto es que es interesante ver cómo de algo que es necesario e indispensable para la vida, lo llevamos a algo que a lo mejor no es tan indispensable, yo puedo sobrevivir con un plato de arroz, pero yo puedo elegir comer caviar.

E: Perfecto, muy bien, Valen. Excelente exposición. Y ahí viene lo que luego la autora dice con la palabra connotación, connotación cultural. Y ahí viene lo que dice Valen. El alimento, la comida, como dijo Valentina, ya superó, es algo más que sobrevivir o que tenga que ver con la supervivencia de los seres humanos. Si no que ya nos representa, representa una cultura, representa nuestros hábitos. Habla, entre comillas diríamos hoy, porque con la globalización ya digamos que es imposible que uno no conozca los gustos y los hábitos de otros países, pero sí es identidad de otras naciones la comida o la cultura, en este caso. La última oración, fíjense, se habla de algo paradójico. Dice: "es paradójico que hoy sea el fenómeno inverso el que está planteando desafíos insospechados". ¿Cuándo hablamos de paradoja o qué sería una paradoja? ¿Cómo la podemos definir? ¿Por qué para la autora esto es algo paradójico que ha invertido la fórmula, diríamos entre comillas, o que ha invertido el planteo en relación con la comida? ¿Qué es una paradójica? Es un concepto filosófico el de la paradoja. ¿Qué es una paradoja?
(No responden).
E: ¿Nadie escuchó hablar de "paradoja" o "esto es paradójico"?
(No le responden).
E: No importa que no sepamos el significado que nos da el diccionario. Pero, a ver, ¿dónde encontraríamos una paradoja? ¿Cuándo algo es paradójico? Algo paradójico, por ejemplo, es algo que en sí misma la frase se contradice pero a su vez tiene validez. Si uno agarra internet y empieza a buscar paradojas, empieza a encontrar paradojas de, no sé, emperadores romanos, de filósofos o escritores que uno ya duda se si realmente lo dijeron o no. Vieron que hay memes ahora que se burlan un poquito de eso, ¿no? Hay gente que sube algo, una frase de Freud, una frase de tal y realmente no tenemos certeza si la dijo o no, o por lo menos la dijo en otra lengua. Pero, por ejemplo, hay una famosa paradoja que refiere a la guerra: si querés la paz, preparate para la guerra o enfrentá una guerra. Y, ¿dónde estaría la paradoja allí? En que guerra y paz son conceptos antitéticos, conceptos que se oponen, pero a su vez la frase tiene validez en un determinado concepto de ataque o invasión. Por eso una paradoja es una frase que acarrea una contradicción, que tiene términos que se contradicen y se oponen, ¿verdad? Pero, a su vez, es una frase que tiene validez. ¿Dónde estaría la contradicción en relación con este tema? ¿En relación con la comida.
(Nadie responde).
E: Bueno, lo dejamos para después, a ver si nos da alguna punta la escritora. Continuá Malvina, por favor.
A: ¿Vamos por el tercer párrafo?
E: El segundo párrafo.
A: (lee) Durante milenios, cazadores y recolectores vagaban por el planeta arrastrados por la necesidad de obtener alimentos. Arqueólogos y antropólogos calculan que en la época paleolítica una familia necesitaba unos cincuenta kilómetros cuadrados para abastecerse: Y eso que el hombre primitivo no era precisamente *gourmet*: según los escritos de hace más de medio siglo del doctor Félix Martí, ingería desde frutas, hojas y alguno que otro animal hasta larvas, insectos, raíces, gusanos y, en épocas de hambruna, tierra o barro.
E: Bien. ¿Cuál es la idea más importante del segundo párrafo o qué intenta hacer la escritora en este segundo párrafo? ¿A qué está apelando acá? Levanten la mano que no escucho.
(No responden).
E: Fíjense, por un lado, en cierta manera toma un ejemplo del campo de la antropología o de la historia en relación a cómo vivían los pueblos de la antigüedad o los pueblos primitivos ¿no?. Y luego, fíjense, incorpora lo que se llama una cita de autoridad, trae a colación algo dicho por lo que se supone que sería un experto en la materia, como el tal Féliz Martí, el Doctor Félix Martí, ¿verdad? Continuamos, continuá Malvina, por favor.

A: (lee) Algunas etnias que todavía habitan selvas de nuestro continente ofrecen una idea aproximada de lo que era la existencia en esas condiciones. Sin ropa y provistos de herramientas rudimentarias, su vida entera gira en torno de los alimentos. Dice Martí que en algunas poblaciones andinas …
A: ¿Qué es abstinencia?
(No responden).
E: Abstinencia es privarte: Abstinencia, por ejemplo, la abstinencia es una palabra que hoy, por ejemplo, uno la escucha mucho relacionado el terreno de las adicciones, ¿no? La abstinencia es la falta de, falta de algo. En este caso, falta de sexo, pero abstinencia de comida, abstinencia de un montón de cosas, ¿no? Cuando la persona se siente privada de o le falta tal o cual cosa. Esa es la palabra abstinencia. Muy interesante y les diría hasta cómico. ¿Qué pueden comentar del siguiente párrafo? Vos que estás ahí con Valen, ¿qué pueden comentar, Santi, de este párrafo? ¿Por qué es gracioso eso?
A: Me reí de otra cosa igual.
E: Ah, te reíste de otra cosa. Bueno, pero, a ver, ¿por qué podríamos considerar incluso gracioso esto? ¿Qué te cuenta el tal Marti de la experiencia de estas poblaciones andinas?
(El alumno no responde).
E: Bueno, porque estabas en otra cosa, Santi. Pasa que el texto está bueno, es interesante: No sé qué estabas hablando con Valentina, pero estaría bueno que participes, Santi. Fíjense, leo para mí una de las ideas más interesantes de este párrafo: "la conquista amorosa", en relación con los pueblos andinos de los que habla el tal Marti o Martí, "la conquista amorosa se hace con promesas de carne o miel; las mujeres perdonan la infidelidad del marido, pero no toleran que sus rivales reciban comida". Fíjense, ¿qué indica ese ejemplo tan sencillo y hasta gracioso? Que la comida está en un plano superior a cualquier otra cosa, incluso ante la infidelidad. Es decir, un hombre puede conquistar a una mujer con promesas de comida ¿no? Y dice que las mujeres perdonan o perdonaban o perdonarían al marido una infidelidad sexual, pero no que les dé comida a otro ¿no? ¿Se entiende?
A: Yo tampoco lo haría.
E: ¿Vos tampoco lo harías? Bueno. Fíjense es interesante porque, repito, acá se ve la importancia que tiene, que tenía mejor dicho, la comida para los pueblos antiguos. Continúa Juan, por favor. Cuarto párrafo, Juan.
A: Yo quería leer.
E: Ya vas a leer.
A: (lee) Afortunadamente, nuestros antepasados desarrollaron la agricultura y la domesticación. Ya el alimento no fue sólo un medio para la supervivencia, sino que también se vinculó con el arte, la magia y la religión. Las anacoretas
E: Los anacoretas.
A: Los anacoretas del siglo IV, que lo consideraban fuente de experiencias místicas, llegaban a extremos impensables. Se cuenta que hubo quienes se imponían comer solamente siete aceitunas por día.
E: Bien. El anacoreta es un ermitaño que se repliega en la soledad y se impone un régimen de vida muy duro como sacrificio. Y por lo general esto en la Edad Media estaba relacionado o estaba directamente relacionado con la religión, con el cristianismo ¿no? Se imponía una suerte de castigo como sacrificio a dios. Los anacoretas se imponían un régimen alimentario muy estricto, bueno, en este caso dice seis aceitunas, pero se alimentaban muy poco. ¿Sí, Paloma, qué ibas a decir?
A: Iba a preguntar si no tenía que ver con el exilio.

E: No, en todo caso sería como auto exilio pero espiritual ¿no?. El exilio por lo general ha tenido siempre connotaciones políticas, digamos. Una persona se exilia o es obligada a exiliarse por lo general por razones políticas. Pero no está mal la relación. Pero fíjense cómo de a poco vamos avanzando en cuanto a la historia y ya el alimento, la alimentación, la comida empieza a tener como connotaciones de tipo espirituales, místicas o ya se va llevando a otro plano. Continúa Joaquín.
A: (lee) Con el tiempo, aparecieron técnicas de conservación, como el ahumado, la salazón, el adobo en salmuera, la deshidratación. Más recientemente, Nicolas Appert (1749-1841), maestro confitero y cocinero parísino ¿parísino?
E: Parisino, de París ¿no? Es un gentilicio parisino.
A: (lee) Inventó el método de preservación hermética y fundó la primera fábrica comercial de conservas del mundo, por la que recibió un premio del gobierno francés por su aporte al progreso de la ciencia y al avi...
E: Avituallamiento (ayuda a un alumno con la pronunciación de una palabra del texto).
A: ¿Qué es eso?
E: (lee) Tener provisto de alimento y de equipamiento, en este caso, a los ejércitos ¿no? Vine de vitualla.
A: Su método, la acción del calor sobre los fermentos, fue comprobado por Pasteur.
E: Pasteur, Luis Pasteur.
A: Sí, lo vimos en biología.
E: Lo han visto en biología, claro. El famoso proceso de la pasteurización. Si Antonela, ¿qué querías decir? Ah, pensé que habías levantado la mano. Continúa Joaquín, por favor.
A: (lee). La primera patente inglesa para envases de hojalata data de 1810. Al final de las guerras napoleónicas, las fuerzas de la armada real ya comían carne y sopa de verduras en lata.
E: Fíjense, son como pequeños datos de color de la historia. Pero, para no irnos tanto a las campañas napoleónicas, ustedes seguramente han estudiado cuando se habla de las campañas de San Martín por la independencia que comían charqui ¿no?
A: ¿Qué es eso?
E: El charqui es la carne de vaca pero, digamos, cocinada con la sal. No hay que llevarla a la parrilla ni mucho menos, sino que, al estar mucho tiempo en contacto con la sal, se cocina. Es un proceso de conservación de la comida.
A: Igual que el sushi con el limón.
E: Exactamente: Por ejemplo, las famosas empanadas árabes. De hecho, por ejemplo, si alguno conoce Jujuy, pero allá es muy común que la gente coma empanadas de charqui. En la plaza te venden empanadas de charqui, que es una carne, repito, muy salada, cocida por los efectos de la sal. Muy bien, ¿quién continúa? Nachito.
A: (lee). En 1850, se construyó el primer refrigerador comercialmente explotable, de un tal Thomas Sutcliffe Mort, que, en 1861, estableció la primera planta congeladora de carne en Australia. Unos años más tarde, Charles Tellier (al que apodaron "el padre del frío") fabricó una máquina frigorífica por compresión del amoníaco para el transporte marítimo de alimentos.
E: Muy bien, ¿acá qué problemática se viene planteando desde cuarto párrafo para acá? ¿Qué problemática se viene planteando la autora?
(No responden).
E: Cómo se pensó, en términos científicos, la conservación de los alimentos. Digo, pensemos nuestra vida sin heladera. Qué tan importante es la conservación de los alimentos. Continúa Quiara, por favor.

A: (lee) Como cuenta Richard Faulk en *The Next Big Thing* (Zest Books, 2015), John Glenn, que en 1962 se convirtió en el primer norteamericano en orbitar la Tierra y en comer en el espacio (puré de manzana), tomó una bebida con gusto a naranja llamada Tang, que hasta entonces languidecía en las góndolas de los supermercados. El jugo se convirtió en el emblema de la era espacial y abrió la puerta al mundo de la comida sintética.
E: Muy bien. Fíjense dice que el producto ese "languidecía en las góndolas". ¿Qué significa eso? Repito, la autora dice que el famoso juguito de naranja que antes de toda la carrera espacial y de la comida sintética, "languidecía en las góndolas de los supermercados".
A: Que estaba muy poco, que no estaba directamente:
E: No. Languidecer viene de lánguido. Una persona lánguida ¿cómo la podríamos describir?
A: Longeva.
E: Una persona delgada, con un aspecto poco agradable que lo va llevando casi a la muerte: Languidecer en las góndolas es como que se va muriendo, es decir ¿qué quiere decir? Que este juguito nadie lo compraba hasta que se hizo famoso cuando se lo llevó como bebida en una expedición espacial. ¿Se entiende esto?
(Un alumno levanta la mano).
E: Ahí voy Pedro. A ver, un procedimiento que tenemos que poner en práctica ya desde ahora es el de tratar de darse cuenta del concepto de una palabra sin haberla escuchado antes y sin tener un diccionario a mano. ¿Se entiende esto? De acuerdo a lo que me va diciendo la autora, yo tengo que tratar de deducir el significado de es palabra, repito, sin haberla escuchado y sin tener un diccionario a mano. Porque todo el mundo se encuentra en la facultad o en cualquier ámbito con palabras desconocidas, pero tenemos que tener la capacidad de darnos cuenta de qué nos quiere decir la autora con esa palabra. En este caso, fíjense, ¿con esa frase qué nos dice? Que ese jugo no lo compraba nadiE: Y quedaba y quedaba en la góndola, se moría, se vencía hasta que adquirió fama por toda la movida espacial y el contexto de la guerra fría en la década de los sesenta en la famosa competencia entre Rusia y Estados Unidos a ver quién llegaba primero a la luna. ¿Quién continúa? Continúa Pedro.
A: (lee) Crema, café instantáneo, puré de papas y sopas deshidratadas parecieron modernos y adquirieron el glamour de la tecnología, que imaginamos superior a la naturaleza.
E: Muy bien. Fíjense, un buen concepto, adquirieron glamour, ¿qué sería el glamour hoy? ¿Qué sería? ¿Cómo definimos el glamour? ¿Nunca vieron, por ejemplo, la entrega de los Oscars qué se yo? Glamour, glamour, los vestidos.
A: La elegancia.
E: Exactamente: Muy bien Juli, la elegancia, algo que te distingue ¿no? Y que te posiciona socialmente desde otro lugar, ese es el glamour. Fíjense, el glamour de la tecnología, es decir, en esa época la gente empieza a pensar que la tecnología es algo mejor, superior a la naturaleza. Por eso se comienza con el consumo masivo de alimentos sintéticos, lo envasado digamos. Continúa Pedro.
A: (lee) Los más osados anticiparon una época en la que todos nos alimentamos de pastillas.
E: Alimentaríamos.
A: (lee) Alimentaríamos de pastillas, como ocurría en la serie de los años sesenta *Los supersónicos*, "cuyas píldoras de desayuno incluían tostadas quemadas", recuerda Faulk.
E: ¿Alguien vio los supersónicos alguna vez? ¿No se pasa más ese dibujito? ¿Lo conocen, más o menos? Es una serie, un dibujito animado que transcurre en un futuro muy lejano donde la gente va en naves espaciales ¿verdad? Y que plantea una suerte de imagen de futuro producto del avance tecnológico y científico. Pero básicamente ¿qué recurso, Julián, qué recurso explicativo vemos acá? La ejemplificación ¿no? Toma una serie que supone conocida por todos como ejemplo de lo que viene diciendo, de la comida sintética, de los productos enlatados. Continúa Pedro.
A: ¿Otra vez?

E: Sí, eran breves los párrafos. ¿O quiere leer otra persona? ¿Alguien que no haya leído? ¿Julia? Ana, a ver. Este párrafo Juli y el último vos.
A: (lee) El año pasado, Hervé This, considerado el padre de la gastronomía molecular, vaticinó en este diario que en el futuro habrá sintetizadores de alimentos para, al modo en que operan los sintetizadores musicales, prepararlos a gusto a partir de un kit.
A: (lee) Sin embargo, el sueño de la comida tecnológica parece haber perdido algo de su lustre: Los nutricionistas ahora nos dicen que el alimento es más que la suma de sus nutrientes, y nos aconsejan retomar la cocina "natural", un hábito que, hay que reconocerlo, presenta sus dificultades en momentos en que lo que más nos falta es el tiempo. Aunque va en contra de la física, tal vez tengamos que volver atrás el reloj.
(Termina la lectura).
14.10 horas
E: Muy bien. Fíjense ¿no? La conclusión es esta. ¿Cómo podríamos reformularla? A ver, ¿cuál es la última idea que da el texto? ¿Lo entendieron? Si no lo releemos, sí ¿Palo?
A: Que quizás tendríamos que hacer más las cosas que hacíamos antes…
E: Muy bien, ¿Juli?
A: … y no por una máquina.
E: Claro, en relación con la comida hoy hablaríamos de lo casero, de lo que se habla de comida casera ¿verdad?. Fíjense que acá es interesante esto porque en la conclusión vemos cómo se manifiesta la subjetividad de la escritora. Evidentemente el posicionamiento de la escritora es volvamos a lo natural ¿no? Palo, ¿qué estás haciendo?
A: ¿Quién fue el que se comía el queso? (Se refiere a una anécdota personal).
E: Bueno, Joaquín. Pero fíjense, repito, Gina, cómo la conclusión vemos de manifiesto la subjetividad de la autora y además cuál es su posicionamiento al respecto. Hay que volver a lo natural. Y vieron que es interesante esto porque así como en la década de los sesenta, como dice la autora, estaba de moda lo sintético, hoy está de moda ser vegano, tener una pequeña huerta en la casa, tratar de consumir alimentos que vengan directamente de la tierra y que no hayan pasado por algún proceso químico de conservación ¿no?. Es interesante pensar esto. Cómo el sistema, de cierta manera, va colocando ciertos hábitos como nuevos, novedosos, luego vuelve atrás y lo que parecía viejo se vuelve a poner de mona ¿verdad? Y lo que se plantea hoy mucha gente es una calidad de vida mejor, una vida saludable: Gente que sale a correr, gente que sigue una alimentación más estricta o más natural. Es más común, yo hoy en día tengo, por ejemplo en mi familia, gente que es vegana, que antes no se veía tanto, gente vegetariana. No sé ustedes cómo lo viven a nivel familiar, pero es más común que en otros tiempos encontrar gente es que vegana, gente que es vegetariana, gente que toma la alimentación, como para retomar un poquito a la autora, no como meramente eso, si no como ya casi una filosofía de vida, como algo que trasciende la necesidad biológica. ¿Cómo lo piensan ustedes a esto?
(No contestan)
E: Kri, kri (no les dejó tiempo para responder). Buenísimo. Pongan la fecha entonces. No hay nada mejor para decir. Vamos a escribir un poquito.
A: Profe, nos quedan cuarenta minutos.
E: En realidad quedan seis minutos porque tienen geografía ahora, así que como soy un docente muy burocrático, vamos a escribir. Pongan la fecha de hoy (dicta). Sacá la carpeta, Lautaro. Dos de noviembre: Pongan como título “El texto expositivo”, dos puntos “El artículo de divulgación científica”.
A: ¿El artículo de…?

E: Ahora repito, Pedro. A ver, voy a dictar algunas actividades de tarea, por lo tanto como yo entregué un texto cada dos, saquen una captura de pantalla para que se lo lleven a casa, saquen una foto al texto. Si no, anoten el título porque esto se googlea y se consigue rápido. Está en la página del diario *La Nación*, así que.
(El docente dicta las consignas).
E: Repito, el título es "El texto expositivo" dos puntos "El artículo de divulgación científica". ¿Juan, estás escribiendo lo que estoy dictando?
A: Estoy buscando la birome, profe, que hoy la perdimos en gimnasia que tuvimos que hacer un trabajo práctico.
E: Número 1. Identificá y transcribí los siguientes recursos explicativos, dos puntos…
A: ¿No dijiste expositivos?
E: Dije explicativos, ¿no? Si no, revisamos el tape, Paula, a ver qué dije: Dos puntos, ejemplificación, punto y coma, comparación, punto y coma, cita de autoridad.
A: ¿Con "s"?
E: Con "c", por favor con "c".
A: ¿Y cuál sería lo que hay que hacer?
E: Ahora te voy a explicar Gina. Número 2: ¿En qué momentos del texto se evidencia la subjetividad de la autora? (Anota subjetividad en el pizarrón). Punto y seguido, cierran el signo, seguimos en la misma consigna. Extraé alguna idea que hayas identificado.
A: Profe, ¿son solamente esas dos?
E: A ver, voy a explicar brevemente porque ya va a venir Franco para darles Geografía. Escuchen lo siguiente: En la carpeta ya desarrollamos y explicamos la parte teórica del texto explicativo. Habíamos dicho que texto explicativo además de ser un texto que tiene como principal intencionalidad. Estoy explicando Lucas, Joaquín, así que espero que no me vuelvan a preguntar nada porque ya me voy. Además de tener como intencionalidad principal la de informar, desarrolla una serie de recursos para cumplir con esa intencionalidad que además ordenar la trama de ese texto ¿no? Uno de los recursos es la ejemplificación es la ejemplificación. ¿Cuándo estamos ante la ejemplificación? Cuando se toman cuestiones de la realidad inmediata de los lectores, cuando se toman situaciones históricas. ¿Cuándo estamos ante una cita de autoridad? Gina, vos eras una de las que preguntaste y no me estás escuchando, así que espero que esto quede claro porque no lo voy a repetir. Una cita de autoridad es cuando la autora incluye en su texto una idea o una frase dicha por otra persona que se supone tiene autoridad en la materia. En este caso habíamos leído acerca de este antropólogo, el tal Martí, si mal no recuerdo, que la autora cita para reforzar la idea que viene desarrollando acerca de los primeros pueblos de la antigüedad. Es una cita de autoridad que básicamente se manifiesta cuando vemos una frase que está colocada entre comillas y que ya sea entre paréntesis o con una cita al pie se aclara cuál es la fuente de esa frase o de esa cita ¿verdad?. Comparación. ¿Cuándo estamos ante una comparación? Cuando se pone en relación, en diálogo dos elementos. Eso es dialogar. Hacer dialogar a dos o más elementos, ya sea para sacar diferencias o semejanzas o cualquier otra cosa.
A: ¿Como en el caso cuando menciona Los supersónicos?
E: Por ejemplo. Bueno, ahí tenemos en realidad un ejemplo de una serie televisiva. ¿Se entiende esto? ¿Se entiende ahora? Perfecto, terminó mi hora. Recuerden que el día lunes traigan material para empezar a diagramar los espacios del certamen. Quédense en el salón porque ya viene Franco, nadie sale.
14.20 horas

Texto 7
Observación de clase: Lengua y literatura
Enseñante I. D.
Institución educativa C
Alumnos presentes: 25
Enseñante I.D.
Fecha: 02/11/2018
Hora: 14.35
Observadora: Paula Navarro

(La docente explica la dinámica).
E: Les recuerdo los temas de los compañeros que pasaron la clase anterior, elegimos todos tres votos por persona, pueden votarse a sí mismos.
A1: ¿Puedo votarme a mí mismo?
E: No, no pueden usar todos los votos para su propio discurso si no que uno lo pueden usar para ustedes y los demás para sus compañeros.
A2: ¿Cómo son los votos?
E: Los votos son a viva voz, cantado así y acá quiero ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotros no tenemos conflictos a quién elegimos, estamos eligiendo a alguien que nos va a representar. Es decir, no lo elegimos porque es mi amigo, es decir, por amiguismo, sino que elegimos porque me gusta el tema, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿si? su forma, su gesticulación, su tono de voz, es lo que a mí me convence: Estamos dando argumentación, quiere decir que ese discurso tiene que persuadir, es el que tiene más fuerza.
A3: ¿Hoy votamos?
E: Hoy votamos, como hay compañeros que ya pasaron la clase pasada, voy a recordarles quiénes son al final (un alumno le hace una pregunta -inaudible- y ella responde -Sí, Octavio) quiénes faltaron, ahí veo que hay gente que faltó, quién son, cuáles eran los temas para que ustedes los tengan en mente porque la semana próxima yo voy a dar la argumentación pero vamos a ver una película para relajar, para estar…
A4: (una alumna nombra una película, inaudible).
E: No, pero estaría buena. No, voy a dar *El código Da Vinci*.
Alumnos: Uhh.
E: ¿Por qué? Porque vamos a ver cómo en esa película se van encadenando argumentos para llegar a una verdad. Entonces, ustedes después van a pensar cuál es la hipótesis que plantea la película, cuáles son los argumentos que tratan de sostener esa hipótesis y a qué conclusión llegan. ¿Bien? Entonces eso va a ser para relajar y vamos a practicar una vez, a repasar y a retomar con los elegidos ya, por lo tanto tenemos que sacarle el jugo a la clase de hoy, ¿bien?
A5: Profe: ¿quiénes salieron en (otro curso)?
E: No, quiero contarles que los compañeros fueron muy respetuosos y la verdad que pensaron mucho a la hora de elegir a sus compañeros, la clase de hoy fue una clase muy productiva, como espero tener con ustedes y ehm.
A6: Ah, no está comparando.
E: Nombre a los tres estudiantes titulares de otro curso.
A7: Somos chusmas profe, dale:
E: Esperen que busco (busca su cuaderno). Igualmente, ellos me van a preguntar por ustedes y yo como se los digo a ustedes se los voy a decir, obviamente:
(Los estudiantes están de acuerdo)

(La enseñante lee los nombres del otro tercero y los temas que trataron: autodestrucción, feminismo y el empoderamiento).
E: ¿Estoy gritando? No grito más. Los suplentes son ML que hablaba sobre la educación pública y habló sobre África. (Sigue explicando los temas de los suplentes). Y la última es LF que habla sobre la contaminación.
A8: ¿Por qué L?
E: Porque tiene un tema que es muy bueno y la verdad que su texto no tenía fisuras, era sobre las islas (inaudible). Bueno, comenzamos
(Los estudiantes hablan de fondo, pero motivados por el tema).
E: Niños, no puedo gritar con el grabador acá (hace alusión a la observadora). Necesitamos un banco acá y busco mis cosas. Mateo, ¿te corrés hacia allá? Otra cosa que sucedió hoy es que la mayoría de los compañeros pasó sin el texto. Recuerdo los que hicieron la segunda pasada la clase anterior fueron R que tiene el tema del racismo, pasó Octavio que tiene el de las malas palabras, pasó Victoria que tiene el de las rubias *ehm* pasó Juan Francisco que tiene el de la felicidad, ah, puse consumo, pasó Agustín que habla de los talleres literarios, pasó Oli que habla sobre elección sexual ¿sí? ¿Cómo le pondrías?
A9: Orientación.
E: orientaciones sexuales. Y Lucas que habló sobre, bueno yo puse piropos, disculpen, momento, pasaron la clase anterior Agustín y pasó Delfina, no los tengo anotados porque me debían lo de la otra ronda. Los chicos que ya nombré tienen las tres pasadas, leyeron la hipótesis, después leyeron el texto completo y después la primera pasada y hay otros que tienen hipótesis, texto, primer pasada y segunda pasada, que ya terminaron, que son los chicos que ya nombré, el resto que pasó quiere volver a pasar.
A10: Chicos, cualquier cosa estamos acá para aprender, así que si se confunden…
(Hablan al mismo tiempo).
E: ¿Quién va a pasar? Shh, estamos hablando todos juntos. ¿Quién va a pasar? ¿Llamo? Los compañeros que ya pasaron guardan los celulares en las mochilas. Shh. Guardando los celulares, por favor. Si no, como Victoria, el que no se puede reprimir lo deja arriba del escritorio. Si no, autocontrol, si no, guardadísmo en la mochila. Bueno, llamo yo, VG (nombra a una alumna).
(Aplauden).
E: Atención, necesito que acompañen al compañero con un silencio absoluto para que no se distraiga, ¿estamos? Cualquier cuestión puede distraerse, más vale hacemos silencio, vemos y registramos qué crítica constructiva hacer hacia en el final, entiendo que ustedes van a estallar en aplausos para todos así que le hacemos un aplauso así rapidito y le podemos dar la devolución así el compañero tome lo que le vamos ir diciendo cada uno, si alguien más, yo voy a tratar de a cada uno darle una devolución. Bien, bueno, recuerden que ustedes tienen ya todas las herramientas y el texto tiene que estar aprendido, los chicos además que vinieron nos dieron la clase acerca de todos y cada uno de los pasos que teníamos que dar así que recordemos, respiramos y empezamos cuando estamos listos.
(La alumna expone parada en el frente sin leer, de corrido, con una velocidad de voz rápida. La docente la escucha atentamente y controla a los que murmuran).
Alumna expositora: (expone).
(Aplauden cuando termina).
E: Niños, ¿alguna..? (inaudible).
A: Está muy quieta.

E: Eso, tenés que ponerte el buzo donde se te vean las manos y poder gesticular un poquito más, me gusta mucho la fuerza con la que vos dijiste y como que hasta hubo ciertos términos donde le pusiste más énfasis (un compañero señala algo). Por eso, yo creo que lo que te tenía era el tema del buzo este que te quedaba. Tengamos en cuenta también esto, la vestimenta es importante: No, no, miren para atrás, Juani (llama a un alumno). Ssh (algunos alumnos conversan).
Alumno expositor: Mira lo que hago (dejó su cuaderno).
E: Buenísimo. Juani, acordate de los pantalones, 3, 2,1, vamos.
Alumno expositor: (empezó y se trabó, empezó de nuevo). ¿Qué es…? Ya empecé mal. ¿Qué es un chiste? (Sigue).
(Aplauden débilmente cuando termina).
E: Primero, ¿qué hablamos de la muletilla "ehh"? ¿Y eso cuándo sucede? (Se ríen). Perdón, shh, nos escuchamos. ¿Cuándo sucede esto? Cuando no sabemos lo que estamos diciendo. Entonces, para todos, podemos eh, interpretar de una u otra forma el texto, podemos en algún momento decir una palabra que no es la que teníamos escrita pero atengámonos a lo que escribimos.
A12: Eh, te digo algo que me ayuda a mí. Más que nada no es aprender el texto de memoria sino entender lo que estás planteando porque en cierto modo lo que vos estás planteando, es como si quisieras convencer a alguien que los chistes de humor negro no son racistas o sí pero no lo hacés con esa intención y tipo no estás seguro vos de lo que decís, no podés poner tu granito de arena.
A13: Como teatro.
E: Para eso nos tenemos que acordar de la estructura de la argumentación. Si nos acordamos cuál es la estructura del texto. ¿Lucas?
A14: Si vos aprendes lo que estás hablando y tenés ya en mente el tema si vos te olvidas de algo también podés manejarlo, digamos, podes pilotearlo. ¿O no?
E: Pero para eso tenemos que tener claro cuál es la estructura de la argumentación.
A14: Claro.
E: Exacto. Vaya Juani. Milena (llama a una alumna que está ausente). Recordemos que Milena, para la votación, hablaba del efecto invernadero. Ssh.
A15: No.
E: De la contaminación, del calentamiento global, ténganla en cuenta para cuando voten.
A6: Profe, faltan dos minutos para el recreo.
E: Bueno, después del recreo, así salimos antes de que toque (nombra a los alumnos que tienen que exponer).
(Salen al recreo, algunos alumnos le muestran el texto a la docente).
15.25 horas se retoma la clase
E: ¿Listo, estamos? Silencio, shh. Bien, 3, 2, 1, vamos.
Alumna expositora: empieza y se traba.
E: Bueno, empezamos de nuevo.
Alumna expositora: (comienza de nuevo).
(La alumna expone, tiene un cuaderno pero no lo mira casi nunca).
(Aplauden)
E: Bueno, Naza, ¿qué dijimos del texto? Palabras clave para que no tengas que perderte y decir "paren las rotativas, me olvidé". No tengo que dar el menor indicio de que me olvidé. Entonces qué hago. Bajo la mirada, veo la palabra que refuerza mi idea y sigo. ¿Ok? Seguimos, Joel (llama a otro expositor). Silencio, shh, vamos, tienen que pasar muchos compañeros, por favor, acompañemos con el silencio.
Alumno expositor (Está ubicado en el medio del salón. Parte de una anécdota personal para llegar a la hipótesis de que uno debe creer en uno mismo).
(Aplauden).

E: Bien Joel, Mateo (llama a otro alumno). Vamos Mateo.
Alumno expositor: Los estereotipos (anuncia el tema y comienza).
(Suena un celular, un alumno escucha con sus auriculares el celular, pero la mayoría del curso escucha a quienes exponen).
E: Mateo, qué gran soltura esta vez a diferencia de la vez anterior.
Alumno expositor: Agregué un montón de cosas en el transcurso.
E: Estuvo muy bueno que hayas podido desembarazarte del texto para decirlo.
A7. Parirlo.
E: Para parirlo dice X, para poder decirlo porque ya es tuyo (la docente refuerza sus ideas con el tono de voz, anima a los estudiantes). Bien, me alegra. Seguimos, Ornella. Se va preparando Agustín, que tiene segunda pasada, Ian.
A11: ¿Te puedo decir algo personalmente? (Se acerca a hablar con la profesora, mientras una alumna espera en el frente).
E: Escuchamos a la compañera, hacemos silencio y escuchamos a la compañera.
Alumna expositora: expone segura, domina la voz, la mirada, los conectores, es una argumentación sólida.
(La aplauden mucho).
A12. Amiga, ya tenés mi voto.
E: Muy bien, Marianita (llama a otra alumna). Perdón, Agustín me pidió, me pidió no, le di un tiempo. Voy diciendo, Mariana, Ian, Ana, ¿faltó?
Alumna: Sí.
E: Delfina, ¿faltó?
Alumna: Sí.
E: El de Delfina era, el tema, ¿por qué puse afuera? (Se ríen).
Alumna: El de Delfo era sobre…
E: (nombra a los que quedan exponer mientras una alumna espera en el frente: 3, 2,1 vamos.
Alumna expositora: (mira al frente, citó al principito, domina la voz, tiene un ayudamemoria, al que consultó).
Alumno: En la próxima foto de Instagram poné eso: Por los sueños se… (se ríen).
E: Shh, la compañera no escucha la devolución. Mariana, si ustedes escucharon, a comparación de la clase anterior, Mariana le cambió la persona, estaba, ella hablaba en segunda persona, ella cambió, y además estaba usando mucho el imperativo, ella, ese pequeño desliz que tuvo, se tiene que acostumbrar, y además porque la estamos forzando a que hable, ella que está muy acostumbrada a (inaudible). Muy bien Mariana. Ian, hablaba de bullying.
Alumno expositor: empieza a hablar pero se traba.
E: Pará Ian, ¿qué te pasa hoy? Ian, te lo sabés. Modulá. Vamos, que necesito que pasen todos y tenemos 45 minutos. Vamos, ¿estamos Ian? Concentrado, sí, dale, vos podés. Respirá.
(Empieza de nuevo).
Alumno expositor: durante la exposición le cuesta seguir porque se refiere a su padecimiento del bullying.
(No lo aplauden por el contexto).
E: ¿Qué dijimos de la computadora?
Alumno: Que traigan el papel.
E: Y otra cosa, Ian, le agregaste la anécdota personal que antes no lo habías dicho.
Alumno expositor: Sentí que… (la docente lo interrumpe).
E: Me parece re contra importante.
Alumna: Porque así lo visibiliza.
Alumno expositor: La mayoría de la gente como nosotros sufrió bullying (inaudible).

(Ahora aplauden).
E: Y eso tan fuerte te animaste a decirlo (sigue refiriéndose al alumno anterior). Agustina, vamos (llama a una alumna). Chicos, silencio.
Alumna expositora: (sobre autoestima).
E: Vamos. No empieces tan rápido porque parece que en lugar de decirlo estás escupiendo el texto. Tomate tu tiempo para que eso salga y llegue al otro con esa fuerza, con ese ímpetu que vos querés, se atropellan las palabras si no y es muy importante el mensaje que tenés que dar, ¿bien? Ahora Candela (llama a otra alumna). Vamos Cande: Cuando vos quieras.
Alumna expositora: (sobre discapacidad).
E: Bien. ¿En escuelas "normales"? ¿Te acordás lo que dijimos Sobre "escuelas normales"? ¿Qué escuelas?
Alumna: Yo diría en lugar de decir "escuelas normales" diría "entre otras".
E: Salió bien pero más confianza. Y además Candela, conocés el tema, me extraña. Sofi (llama a otra alumna).
Alumna expositora: (sobre el miedo). (La docente llama la atención de un estudiante)
E: Sofi, no te aprendas el texto de memoria porque te olvidás una palabra y viene el acabose: Entonces, tratamos de incorporarlo ¿eh?, aprehenderlo, tomarlo. Y acordate que te tienen que escuchar, Sofi, un poco más alto. Julieta (llama a otra estudiante).
Alumna expositora: Tengo miedo, No quiero.
Alumna: Profe (inaudible).
E: (nombra los que faltan Julieta, Elisa, Lucas, perdón Santiago, vamos que tenemos media hora, ya y hacer la votación, 20 minutos.
Alumna: ¿Querés una colita?
Alumna expositora: (sobre la homofobia). Ay, no puedo.
E: No puedo no se dice: Dale, manipulá, gesticula con esas manos tan delicadas que tenés. Bueno, vamos.
(Aplauden).
Alumna expositora: Me voy a suicidar (dice pasando al frente).
E: Shh, no perdamos tiempo, vamos, rápido, rápido.
E: Bien, estamos, vamos, dale.
Alumna expositora (expone sobre la autoestima).
(Aplauden)
E: No se lo saquen de encima, me tengo que a apurar apurar apurar.
Alumno. ¿Puedo decir algo? Al principio parecía estar tirando temas.
E: No te lo saques de encima (le dice a la alumna que expuso recién). Lucas (llamo a un alumno).
(Repasa los alumnos que quedan).
16.05 horas
E: Dale, ya, dale así votamos.
Alumno expositor: (violencia de género, lloró durante su exposición).
(Aplauden y se produce silencio).
Alumno: Profe, no sé si vamos a llegar a la votación.
E: Quedan ¿podrán quedarse 10 minutos del recreo? (Acuerda con alumnas que se tienen que ir que dejen su voto en un papel).
E: Vamos, la computadora, vamos, Agustín, dale, ya.
Alumno expositor: (sobre cyber adicción).
(Aplauden)

E: Escuchame, se vuelve muy tedioso porque está leeentooo (lo hace delante de todos). ¿Cómo se le da ritmo? Haciendo énfasis en algún párrafo, por tiempo, ¿sí? cambiando el tono de voz, ¿sí?, dando, por ejemplo, más ritmo a una parte que a otra y conclusión que no termina de tener conclusión.
Alumno: Te lo dije, viste.
E:. Santiago, dale, dale: Shh. Te viene bien, Agustin, hacer teatro para aflojar un poco ese cuerpo (le dice al alumno que expuso). Hagan silencio, vamos que nos toca el timbre.
Alumno expositor: (sobre el suicidio).
(La docente pide silencio con un gesto con la mano).
(Aplauden)
E: Bien, Santiago, no dependas del texto, Santiago. Vamos. Escuchen, necesito que no guarden cosas mientras el compañero está hablando y necesito uno que vaya anotando en el pizarrón. Dale Kiara, tranquila, respirá.
Alumna expositora: No me quiero reír.
E: No te rías.
(La alumna se trabó y la docente le dijo que siga). (Sobre violencia de género).
(Aplauden)
Alumno: Vamos a votar loco.
E: Eh, hacemos silencio. Recordemos, Delfina que no pasó, Delfi, recordá tu tema que era la Iglesia (tocan el timbre), las chicas se van pero anotá en el pizarrón Orne 1, Octavio, 1, Victoria G. 1, Candela, 1, (va diciendo los votos de las alumnas que se fueron). Ahí están los tres de la compañera.
(Un alumno anota en el pizarrón los votos).
E: Argüello, tus tres votos. Recuerden que se pueden votar a ustedes mismos, es un voto de confianza o creen que Macri va a votar por Cristina o Cristina por Macri.
(Los estudiantes votan de a uno en voz alta adelante de todos a tres postulantes para que representen al curso en el certamen de oratoria)
(Cuentan los tres más votados, se quedaron a votar en el recreo. Salieron primero una mujer, después un varón y una mujer, eligen tres titulares y tres suplentes, la docente los nombra).
(Aplauden y termina la clase).

Texto 8
Observación de clase: Lengua
Institución educativa D
Ciclo básico 1° año
Alumnos presentes: 33
Enseñante A.F.
Fecha: 28/03/2017
Hora: 12.15
Observadora: Paula Navarro

E: Paula, quieren saber por qué estás acá. Bueno, silencio, escuchenla.
O: Estoy acá porque estoy haciendo una investigación en el marco del doctorado, cuando uno estudia una carrera universitaria después puede seguir un estudio superior, son los doctorados en lingüística y lo que yo investigo es cómo se enseña en la escuela secundaria en Argentina. Por eso estoy acá.
Varios A: Uuh (risas)
E: ¿De qué se ríen?
A1: Porque sos la mejor maestra.

(aplauden).
A2: Alicia, ¿son parientes?
E: No.
A2: Pensé que eran hermanas.
A1: Pensé que era tu hija.
E: Mi hija puede ser porque ella es joven.
A2: Pero, Alicia, vos parecés más joven.
(Los alumnos hablan entre ellos)
E: Se acuerdan que el otro día estuvimos hablando, estuvimos viendo algunos textos que yo les repartí, había incluso una historieta. ¿Se acuerdan qué tipos de textos eran?
A3: Texto argumentativo.
E: Texto argumentativo, ¿y qué significa texto argumentativo? ¿Para qué se usa?
(Varios alumnos hablan a la vez).
E: Si me contestan de a uno podemos entendernos entre todos.
A3: Para convencer a alguien.
E: Para convencer a alguien, pero ¿sobre qué?
(Varios alumnos hablan a la vez).
E: Bueno, silencio.
A4: Alicia, falta Guido. Lo voy a buscar.
E: Qué lástima que estábamos hablando bien y salen con algo que no tiene nada que ver. Yo sé que Guido no está. Entonces, por favor, ahora estamos acá en la clase, ¿se entiende? ¿Se entiende? Estábamos hablando sobre algo importante: Ahí viene: Vamos a esperar que entre Guido. ¿Guido dónde se quedó?
Varios A: Está en el baño.
E: Bueno, seguimos. Estábamos diciendo que un texto argumentativo nos servía para…
Varios A: Argumentar.
E: Bueno, convencer a alguien de una idea. ¿Cuál eran los textos que habíamos visto? A ver, ¿quién se acuerda de los textos que habíamos visto? No, no, el texto argumentativo que vimos, ¿cuál era el que vimos?
A5: Yo, Matías.
(Los alumnos hablan a la vez)
E: ¿Sobre? No escucho nada así. A ver, sobre lo bueno que era, lo positivo que era poner (inaudible). Qué les parece si entre todos podemos conversar y dar también nuestras razones sobre, a nosotros nos vamos a exponer dos ideas, no sé si son tanto dos ideas porque ustedes van a tener que hacer, sino como si fueran dos temas sobre los cuales ustedes van a decidir cuál podemos conversar. Uno es sobre la televisión y el otro es sobre el uso del celular y el WhatsApp. A ver, levanten la mano, vamos a votar. Por favor (los alumnos comienzan a hablar todos juntos), por favor. Levantamos las manos, ¿quiénes quieren votar para que hagamos sobre la televisión?
A6: Alicia, una pregunta.
E: A ver, la televisión, uno, dos, tres, cuatro (cuenta los votos). ¿Los otros entonces hacemos sobre el celular?
Varios A: Sí.
A6: Alicia, no, pero yo uso WhatsApp, no Whatsa.
E: ¿Perdón?
A6: Que yo uso WhatsApp.
E: ¿Y qué dije yo?
A6: Pero no es lo mismo.
E: Perdón, no entiendo lo que me querés decir.

A6: Nada, nada, profe.
E: No, no, aclarámelo ya que hablaste lo tenés que aclarar.
A6: (inaudible) Mensenger
A7: Es el WhatsApp pero de Facebook.
E: Bueno, ¿entonces qué hacemos? ¿Sobre el celular?
A8: No, sobre Youtube, sobre Youtube: ¿Quién vota por hacer lo de Youtube?
E: A ver, bien. ¿Quién me dice? Vamos a hablar de a uno por favor, porque si me largan así las cosas no podemos construir nada. ¿Está? Entonces, hagámoslo primero, vamos a ver qué cosas hay de positivo y qué cosas hay de negativo. Entonces vamos a hacer dos columnas, lo positivo y lo negativo. ¿Tomás, podés comportarte? Bueno, ¿seguimos? Bien, bueno, a ver, vamos a hacer argumentos positivos y argumentos negativos. ¿Quién arranca?
A9: Yo.
E: A ver.
A9: Nos hacen más dependientes.
E: Nos hacen dependientes, ¿eso qué sería algo positivo o negativo?
Varios A: Negativo.
A10: Son adictivos.
E: Dependemos del celular. Bien, ¿en qué sentido dependemos del celular?
A9: Alicia, tengo una pregunta, ¿esto lo vamos a llevar?
E: No, no, no. Vamos a trabajar acá y después vemos cómo ustedes cada uno lo puede armar.
A10: Si queremos buscar información, ya sabemos que podemos usar el celular.
(Comienzan a hablar todos juntos)
E: De a uno, a ver, buscar información en el celular, ¿es algo positivo o negativo?
Varios A: Negativo.
Varios A: Positivo.
E: A ver, lo podemos hacer, digo, lo podemos ver, que si el celular nos sirve en algún momento para buscar información, eso me parece a mí que es un medio más para poder encontrar un elemento que me sirva para la información. O sea, yo creo que eso puede ser algo positivo. Pero bueno, vamos a poner las dos cosas, o sea, positivo, que me sirve para buscar información, y negativo. Muy bien. Cuando yo digo, “me sirve para buscar información al momento”, ¿cómo hago para decir, digamos, lo que ustedes dijeron que era negativo? ¿Con qué nexo lo pongo? Me sirve para esto…
Varios A: Pero…
E: Pero, muy bien, con el nexo pero. ¿Pero qué? ¿Cuál sería lo negativo de buscar información?
A11: Porque el celular te hace mal a la vista.
E: Ah, o sea que, vamos a ver, dependemos del celular, lo de buscar información, ¿quién me lo redondea un poquito más? A ver, ¿quién me lo dice un poquito más? Dijimos que el pero. Busco información pero, ¿pero qué?
A9: Que por ejemplo no buscás información por otros medios.
E: Bueno, entonces limita el uso ¿de qué?
A10: Y te hace una persona cómoda.
A10: Del pensamiento.
A11: De otros medios.
E: Muy bien, de otros medios, mejor que lo que puse yo. Bien, ¿qué otra cosa positiva?
A10: ¿Positiva? Facilita la comunicación.
E: Facilita, exactamente: ¿Qué pasaba antes cuando no teníamos celular? Ahora, ¿es positivo lo del celular?
Varios A: Sí.
A12: Hay más oportunidad de informarse.

E: Claro, ya dijimos.
A13: Profe, te puede ayudar en varias cosas. Por ejemplo, me propongo hacer una torta, veo un video de Youtube y te explica.
E: Bueno, eso es buscar información.
A13: Pero no es lo mismo que mirar una información.
A14: Mirar entretenimiento. Por ejemplo, el actor (inaudible).
A15: Pero te distrae con facilidad.
E: Bien, con respecto a, dijimos que facilita la comunicación entre ¿quiénes? Entre todos, por favor, participemos todos.
A9: Entre personas.
E: Muy bien, o sea que es más fácil, facilita la comunicación entre personas que estamos lejos o incluso, incluso lo positivo puede ser esto de que facilita la comunicación
A15: (inaudible)
E: Muy bien. ¿Agustina? Esperá un poquito que no te escucho. Bueno, a ver un ratito por favor.
A16: (inaudible)
E: Lo bueno del celular es que queda todo allí.
A14: ¿Y si te agarra una enciclopedia? Pagaste $700.
E: Bueno, bueno.
A6: Alicia, mirá, ahí abajo hay una enciclopedia.
E: Estamos hablando del celular, mi amor.
A16: Que suponete que vos te cruzás con un amigo y si está todo el día con el celular es como que
E: Muy bien. Facilita la comunicación
A16: Alarga distancias.
E: Alarga distancias, pero también si queremos dar un mensaje a, si tenemos un accidente, lamentablemente a veces el celular fíjense ustedes que facilita la comunicación, por ahí si sucede, qué se yo, un accidente, una desgracia tenemos la posibilidad de comunicar de forma instantánea, inmediata para pedir ayuda, pero, a su vez, como dijo Candelaria, como dijo Candela, Candelaria, a ver, repetilo por favor.
A16: Suponete que vos te juntás con un amigo y está con el celular y no habla.
A17: No fluye la conversación.
E: El contraargumento, pero estamos a veces en una reunión y en vez de hablar ¿qué hacemos?
A17: Usamos el celular.
E: ¿Entonces facilita la comunicación? En la comunicación cara a cara con un amigo.
A18: Pero también se facilita la comunicación a corta distancia.
E: ¿Cómo?
A18: A corta distancia. Porque vos querés decirle que le gustás a otro y te sirve.
E: Bueno.
(Interrumpe otra docente para informar algo a los estudiantes)
E: Ella viene a observar.
A6: No me la presentaste.
E: Y vos no estabas.
A6: Por eso.
E: Ahora estamos trabajando en la clase, no creo que sea el momento ahora para presentarla. Ella es Paula.
A6: Ah ok. Paula. Yo soy Guido.
E: ¿Cuál es la (inaudible)? Yo por ejemplo estoy yendo a un bar y veo amigos que se reúnen ¿y qué hacen?
A19: Están todos con el celular.

A20: Están leyendo una enciclopedia todos.
E: En ese sentido, ¿qué podemos decir?
A19: Que interactúen.
E: No hay comunicación, ¿ustedes cómo ven la cosa?
Varios A: Negativo
E: ¿Por qué? ¿Qué pasaría si el único medio que tenemos para comunicarnos con el otro es el celular? Imaginense que solamente sería un medio de comunicación, vamos a un extremo, un medio de comunicación que estemos reunidos pero sin embargo. ¿Qué pasaría con nosotros? ¿Qué pasaría con el otro? ¿Qué perderíamos?
A21: Perderíamos la comunicación cara a cara.
(Hablan todos juntos)
E: Bien, lo que está diciendo Priscila es muy importante ¿por qué? Porque ¿lo podés repetir por favor? Y quiero que lo escuchen y el comentario que hagan sea de la edad de ustedes, no de niño, ¿está? ¿Cómo decías? De todo lo que estabas diciendo, a ver.
A6: Hablá más fuerte, no se escucha.
A22: Primero, cansa escribir todo lo que querés decir, si fuera que no podés mandar audios, si tuvieras que escribir todos.
E: Estamos hablando de cosas hipotéticas.
A22: O si vos tenés una palabra que vos inventaste y el autocorrector te pone, la seguís poniendo y te lo corrige.
(Hablan todos juntos)
E: A mí me parece que lo que está diciendo ella es muy importante, ¿por qué? Porque cuando yo uso el WhatsApp ya sea que haga un texto oral, porque cuando yo lo digo oralmente es una cosa, pero cuando yo lo escribo, el WhatsApp ¿interpreta todo lo que yo quiero decir?
Varios A: Sí.
E: Generalmente, ¿ustedes escriben con punto, escriben con signos?
Varios A: No.
A6: Yo escribo con bastantes comas.
E: Yo muchas veces he recibido mensajes no sé si me están preguntando, si me están afirmando.
A6: Son errores.
E: ¿Podemos sacar una conclusión? A ver, Estanislao, ¿qué conclusión podríamos sacar? Bueno, por favor, chicos, ¿qué conclusión de todo esto que estuvimos charlando? ¿Qué sería lo positivo, qué sería lo negativo? ¿Podemos hacer una conclusión? ¿Cómo? Más fuerte.
A23: Que el celular es malo para buscar información (inaudible), pero sirve para facilitad la comunicación a larga y corta distancia. Sirve para entretener, facilita la comunicación.
E: A ver otro argumento negativo.
A6: Yo
E: Esperá un poquito.
A12: Que el celular cuando, por ejemplo, estamos en una reunión como que cada uno está con el celular y no fluye la comunicación.
E: No, pero o sea que por un lado facilita la comunicación y por otro no. Bien. ¿Qué más? ¿Qué título? ¿Cómo desarrollaríamos este tema? ¿Cómo encabezaríamos este tema para desarrollar un argumento? A ver, ¿cómo le pondrías a este tema que estamos tratando? Si hablan todos juntos, imposible: ¿Vos qué querías decir, Guido?
A6: No, que ya lo dijo Fran. Lo de la reunión.
E: Pero yo pregunté qué título, ¿cómo le pondríamos un tema a esto?
A6: El pro.
E: Los pro y los contra del celular, dijeron algunos. Alguien dijo el uso del celular.

(Hablan todos juntos)
E: Por favor, estoy hablando. Ahora vamos a hacer lo siguiente, vamos a lo que estuvimos charlando vamos a construir un texto, pero lo van a construir ustedes. ¿Está? Entonces yo les voy a dar los elementos, las estrategias que estuvimos hablando el otro día y van a construir un texto argumentativo en el cual. Tomás, ya está Tomás. ¿Se acuerdan cómo eran los nexos para comenzar un argumento? En primer lugar, podemos poner.
A13: Para comenzar.
E: Para comenzar. Chicos, por favor, la clase está continuando, por favor. Nadie busca nada. Otro argumento, ¿cómo lo encabezo?
A13: En segundo lugar.
A20: También
E: También
A20: Pero, sin embargo, al contrario.
E: Bien, muy bien. ¿Para terminar?
A21: Por último, como conclusión, para finalizar.
E: Ahora, en orden y en silencio. En la carpeta, en una hojita van a comenzar, en una hoja para que yo me lleve van a escribir sobre el celular y sobre el uso de WhatsApp, este, teniendo en cuenta tres argumentos por lo menos, ejemplos y citas de autoridad. ¿Está? Entonces ponen ejemplos, contraargumentos y una cita de autoridad. Empiecen por favor. Vamos.
(Los estudiantes empiezan a trabajar, muchos hablan)
E: Chicos, escuchen. Esto que yo puse acá es los temas que estuvimos charlando, o sea, el tema general es el uso del celular, pero ustedes al texto argumentativo, en base a este tema, le construyen un título. ¿Por qué? Porque tienen que sacar primero una idea general. ¿Se acuerdan lo que eran (inaudible)?
A22: Pero entonces si yo pongo como título general “el uso del celular”, ¿está bien?
E: No, no está mal, pero primero hacé el texto y después el título.
A6: Alicia, ¿individual?
E: Individual. Tenés que hacerlo individual.
(Los alumnos siguen trabajando, algunos hablan)
E: Vamos que los últimos minutos vamos a leer algunos ejemplos. Vamos a esperar cinco minutitos más y leemos algunos ejemplos y continuamos.
E: Bien, Carolina, lee tu trabajo por favor. Bueno, Juan Cruz, leelo, que nos quedan 10 minutitos nada más, por favor. Leelo por favor, en voz alta, silencio.
A23: El título es “Los celulares”.
E: Bueno, vamos a ver qué dice el texto, silencio, por favor, escuchen. Chicos, escuchamos ahora a Juan Cruz y después continuamos con ustedes.
A23: (lee) Los celulares. En primer lugar, el celular es un dispositivo con mucha utilidad, pero también con muchas cosas en contra. Sus cosas positivas son, por ejemplo, la posibilidad de comunicarse a largas distancias, la capacidad de hacer (inaudible) de cualquier tema o (inaudible). A lo dicho anteriormente, le agregamos la facilidad y rapidez con la que se realizan esas acciones. Pero también, como dije anteriormente, tiene cosas malas, por ejemplo, la tendencia a hacerse dependiente o adicto o a perder la comunicación cara a cara o espontánea.
E: Bien, te falta una conclusión. A ver, otro. ¿Candelaria?
A16: No, estoy haciendo.
E: Estas haciendo. ¿Quién más o menos terminó? Priscila, ¿terminaste?
A24: Carolina y Mario querían.
A25: Terminé.

E: ¿Terminaste? Bueno, esperá, lee Priscila y después. Silencio, chicos, bueno, por favor, chicos. ¿Podemos escuchar a Priscila?
A25: (lee) El celular. ¿Algo bueno o malo?
Varios A: Uhh.
A24: (lee) De seguro muchos dirán que el celular es para bien, si bien es verdad también es para mal. Esto se puede argumentar con los siguientes ejemplos. El primer caso es el uso del celular para tareas. Está bien que se lo utilice para ese tipo de cosas, pero no tanto, ya que eso nos puede hacer dependientes del celular en todo tipo de tareas. Un último ejemplo puede ser a la hora de escribir en el WhatsApp, lo malo de esto es que uno no se puede expresar bien, si quiere decir algo propio de él no podrá por el corrector que lo cambiará una y otra vez y esto es molesto. Se puede decir que es algo bueno y a su vez algo malo el uso del celular.
E: Bien. Te falta una conclusión, utilizá algunos de estos nexos. A ver, perdón.
A25: (lee) El uso del celular. Pros y contras. En primer lugar, el celular es un dispositivo que sirve para buscar información sobre un tema o una idea, pero esto también disminuye el uso de la enciclopedia, diccionarios o libros. Además, el celular se utiliza (inaudible) para el entretenimiento en torno a videos, imágenes, estos o otras formas. Debido a esto la gente se vuelve muy adicta al celular. Por último, la principal función o nueva función del celular es la social, que se utiliza por diversión o para saber qué hizo una persona o qué está haciendo en ese instante, pero el problema es que nos ponemos a chatear con las personas y no podemos dejarlo y pasamos mucho tiempo así. Como podemos haber visto (interrumpen los demás alumnos).
E: Bueno, bien, basta. Chicos, a ver.
A25: El celular como una droga.
E: Como una droga. ¿Vos terminaste? ¿Y allá Catia y Sara? Bueno, chicos.
A26: (lee) El celular y sus usos. Para comenzar, el celular se volvió indispensable en nuestras vidas, este facilita la comunicación y (inaudible). Sin embargo, (inaudible, los demás estudiantes hacen ruido).
E: Muy bien, bueno, están haciendo un muy lindo trabajo. A ver, los que no hayan terminado. A ver, Bárbara.
A27: No, no.
E: Vamos, Bárbara, dale: Vamos. Bueno, dale.
A28: El uso del celular, pros y contras. El celular, como todo medio tecnológico, nos ayuda a diversas cosas. Pero todo lo bueno posee algo malo y hoy vamos a explicar los pros y contras del celular. Para comenzar,
E: Por favor, no escucho. Esperá Agustina.
A28: Para comenzar, el celular nos sirve para comunicarnos con personas a larga distancia, pero al hablar con esas personas, (inaudible) se olvida del entorno y termina excluyéndose de la realidad. Además, gracias al celular podemos informarnos de cosas de las cuales no sabemos, sin embargo mucha de la información que abunda en el celular es falsa y puede llegar a perjudicarnos. Por último, el celular, especialmente los mensajes de texto, nos ayudan a comunicarnos y mejorar nuestra escritura, pero hay personas que (inaudible). Se puede concluir que el celular es muy útil pero no hay que usarlo con moderación.
E: Muy bien. Bueno, creo que ya finalizamos. Han trabajado bien con algunas interrupciones, han trabajado bien.
(Los alumnos aplauden)

Texto 9
Observación de clase: Lengua y literatura

Institución educativa D
Ciclo orientado 3° año
Alumnos presentes: 11
Enseñante L.O.
Fecha: 28/03/2017
Hora: 7.30 (el horario de inicio de la clase es a las 7.30 a 8.50, con ingreso al colegio)
Observadora: Paula Navarro

7.49 horas (ingreso al aula)
(Los estudiantes conversan entre sí sobre las cartas que recibieron)
E.3: Bueno, después las vamos a leer, el amigo de Valeria, por favor, y el amigo de Valentina.
A: A Valentina le escribieron tremendo poema.
A: Profe, ¿lo puedo leer?
E.3: Bueno, pero lo leemos el jueves. ¿Esta es la carta?
(Una alumna le muestra su carta, ella la lee).
E.3: Ah, bueno pero te da pistas, ah poco en la primera carta eran pocas. Algo te está diciendo.
A: Ah, que no le gusta matemática.
A: A nadie le gusta matemática.
E: Shh (pide silencio).
A: ¿De qué se trata (inaudible)?
(La docente anota la fecha en el pizarrón).
E: "La casa de Bernarda Alba" es una obra de teatro de García Lorca que ustedes la van bah por lo menos Alicia la suele dar en quinto. Son dos personajes femeninos menos uno masculino que es nombrado, digamos, y "Sueño de una noche de verano" es de ¿no vieron nunca una de Shakespeare? Porque apareció… hubo películas y todo.
A: ¿La película tenía (inaudible)?
E: Esa es linda, ahí hay hadas, hay duendes.
A: ¿Pero de qué trata la casa de Bernarda?
E: ¿La casa de Bernarda Alba?
A: ¿Y, qué, son todas chicas?
E: Es una cuestión de poder y trata sobre el poder, sobre el rol de la mujer.
A: ¿Es una casa?
E: Es una casa, sí, de Bernarda.
A: ¿Es divertida?
A. Esa no.
E: No, no es divertida. Divertida no es. Lo que pasa es que no yo sé si son adaptaciones, eso es lo que quería saber.
A: Sí, creo que son todas adaptaciones.
E: Yo quiero ver si son adaptaciones o si…(la interrumpen).
A: Romeo y Julieta con rock.
E: Claro. Bueno.
A: ¿Y la de la noche de verano de qué se trata?
E: "Sueño de una noche de verano" es, hay una cuestión ahí amorosa donde se cambian las parejas porque ¿Vos te acordás, bien? (Le pregunta a la observadora que niega con la cabeza) porque hay unos duendes que son medio revoltosos.
A: ¿Duendes?

E: Sí, hay un casamiento como de una princesa, estoy diciendo lo que me acuerdo, un casamiento de una princesa, son dos parejas que en realidad se van a casar con la persona que no aman realmente: Entonces después van a van al bosque ahí donde aparecen los duendes.
A: Y se mezclan.
E: Claro, y se mezclan las parejas. La obra a mí me gustó mucho, pero de nuevo, tengo que ver, a mí me gustaría saber si van a ser adaptaciones o no, qué tipo de adaptaciones porque las veces que yo he ido a ver adaptaciones para escuelas, la verdad que me parecieron un espanto. Porque aparte son actividades que son pagas, salen 90 y 120 pesos según el lugar que elijamos en el teatro.
A: Ah, ¿vos venís?
E: Bueno, si voy, por eso, yo tengo que ver varias cosas, no sé si van a ir, salvo que Cristian se haga cargo y los lleve a todos.
A: No, no.
E: Pero Cristian nos preguntó a Alicia y a mí porque había algunas obras (inaudible).
A: Mejor Bernarda que…
E: No, como divertida me parece más, debe ser más divertida la de Shakespeare, no la de Lorca, la de Lorca es medio pesada pero de nuevo, hay que ver.
A: Pero seguro que (inaudible).
E: Son hermanas.
(Le dicen algo).
E: Un hermano no, un futuro marido de una de ellas. Y es la historia, o sea, es la madre que tiene la función como de madre y padre y más que nada trata el tema del poder.
A: Es horrible.
E: Bueno, no, horrible no sé. Alicia, para la escuela de las que están ahí sirve más "La casa de Bernarda Alba"`porque Alicia suele darla en quinto, hace varios años. No sé si cuando ustedes lleguen a quinto Alicia la va seguir dando o no. Sería la única que se adecuaría a alguna de las obras que nosotros damos de primero a quinto. "Sueño de una noche de verano" una vez yo leí con tercero, leí una parte: Pero bueno, déjenmelo ver, ah y Alicia le encargó a Parati lo del tema del viaje a Buenos Aires.
A: ¿Qué dijo?
E:: No sé. Tengo que hablar con Eduardo pero no sé qué dijo (sigue hablando de ese tema). Bueno, saquen los apuntes, no hoja nueva, porque quiero que terminemos con el tema de literatura, ver qué pasaba con los apuntes que tomaron, si los entienden, si les faltan datos. Eso es lo que íbamos a hacer hoy, se acuerdan. Nosotros estuvimos dando algunas características de la literatura y ellos empezaron a tomar nota (le explica a la observadora). Entonces, hoy vamos a cerrar, a ver qué apuntes tenían ellos en la carpeta, a ver si coinciden todos y entienden lo que dicen, y después vamos a trabajar con un cuento. Bueno, ¿quién empieza? ¿Qué es lo primero que tienen ahí?
A: (Le responden).
E: Bien, por un lado el concepto de ficción. ¿Qué dimos del concepto de ficción?
A:: Que es algo inventado.
E: Bien, siempre hay algo, sí, dentro de cualquier obra literaria que está inventado por ¿quién?
A: Por el autor.
E: Bien, inventado por el autor, vieron que nosotros trabajamos con el concepto de literatura un poco más clásico donde está este concepto de ficción. Siempre hay algo que va a estar inventado. Vos fijate si tenés… ¿Qué tenés? Agustín, ¿qué es lo primero que tenés anotado?
A: ¿De ayer?
E: No, de cuando empezamos el año, después de lo de subordinadas, ¿qué tenés? Vamos a ver que todos tengamos anotado lo mismo.
A:: Ah, sí, lo de literatura, de ficción.

E: Eso, a partir de ahí. Bue, ¿qué más?
A: El lector.
E:: Bien, ¿qué pasa con el papel del lector? ¿Qué hace el lector?
A: Interpreta.
E: Bien, ¿interpreta?
A: Según sus experiencias.
E: Bien, interpreta haciendo intervenir sus propias experiencias. ¿Qué más?
A: Sentimientos.
E: Bien, sentimientos, sí. ¿Cuántas interpretaciones posibles hay?
A: Muchas, ya que depende del lector, los años que tiene, de la edad y si una persona lo lee a los 8 años y lo lee a los 20 lo puede interpretar de modo diferente.
(Le recuerdan una lectura que hicieron).
E: Bien, sí cuando leímos ese texto de Galeano, sí, es verdad, que algunos habían pensado que era un barco. ¿Cuántas interpretaciones había?
A: Que se hundía.
E: Sí, había uno que se hundía. Valentina.
A: Yo dije que estaba muerto.
E: Que estaba muerto, que estaba ciego.
E: Bien, entonces tenemos que el lector participa de la construcción de alguna manera del relato porque lo interpreta e interpretar no es una cosa inocente, ¿sí? sino que yo le estoy poniendo una carga de lo que dijeron ustedes, de las experiencias, de los sentimientos, de lo yo conozco sobre el mundo, sobre ese tema en especial. Bien, ¿Qué otra cosa?
A: El material de la literatura (leen sus apuntes) son las palabras.
E: Sí, esta bien, bien, entonces yo tengo que la literatura trabaja fundamentalmente con palabras, aparte de con ideas, sí, pero cómo llega el autor a los futuros lectores.
A: Con las palabras.
E: Bien, con palabras, entonces hay que tener un especial cuidado, dijimos, con las palabras que voy a utilizar ¿por qué?
A: Porque es lo que va a usar el lector para comprender lo que vos escribís, esas cosas.
E: ¿Qué cosas?
A: Trabajar en las palabras, o sea, las descripciones para que el lector pueda interpretarlo de alguna manera.
E: Bien, sí, entonces nosotros ¿cómo lo habíamos puesto?
A: Material.
A: El autor debe entregar (lee lo que anotó).
E: Bien, el autor ¿debe?
(Le responden).
E: Bien y ahí estaba también el tema de la imaginación, quizás lo podemos poner acá (se refiere al cuadro que está armando en el pizarrón). ¿Qué tiene que imaginarse el lector, qué habíamos dicho como imaginación?
A: Las palabras.
A: El contexto.
E: Bien, puede ser quizás la situación. Por ahí, la descripción. Imaginarse ¿en qué sentido? ¿Inventarse algo?
A: No, inventar lo que dice.
E: Bien, imaginarse como de alguna manera como pintar aquello que está leyendo.
A: Intentando entenderlo.

E: Bien, ¿y qué otra cosa? ¿Y cómo lo habíamos llamado a esto? ¿Lo del lenguaje? ¿Cuál era la función que habíamos hablado ayer?
A: Poética.
A: Expresiva.
E: Bien, la función poética. ¿Qué dijimos que era la función poética? Y la expresiva.
A: Predomina la expresión del autor
A:: Predomina el cómo.
E: Bien, predomina el cómo lo digo, o sea, la forma.
A: Cuidar las palabras.
E: Bien, cuidar las distintas estructuras que yo considero que están bien, digamos o que le estoy dando todos los elementos al lector para que pueda imaginarse o pueda interpretar la obra. ¿Dónde estaba el énfasis acá cuando dijimos de la función poética? Cuando hablamos de la función poética hablamos de la literatura ¿dentro de qué?
A: No entendí.
A: El cuento, la novela.
E: Bien, los cuentos, las novelas y las obras dramáticas, nosotros dijimos que la función poética enfatizaba algún elemento. Bien (responde a una intervención), a un elemento del circuito de la comunicación (ella habla y le responden y sigue hablando).
A: En el mensaje.
E:: Bien, en el mensaje y en el emisor y con eso ¿qué dijimos? ¿O sea, por qué lo pusimos en el circuito de la comunicación? ¿Qué es la comunicación?
A: Diálogo.
E: Bueno.
A: Puede ser una carta.
E: Puede ser una carta, una carta en realidad también.
A: Un intercambio de palabras.
E: Bien, yo en la comunicación tengo un intercambio. ¿Y acá qué intercambio tendría? Cuando estoy hablando de una novela, un cuento, de poesía.
A: Literario, entre un autor y un lector.
E: Bien, ¿y cómo piensan que ese lector podría responder? ¿Puede responder digamos el lector?
(Le responde negativamente).
E: No podés responderle, quizás no a ese libro, quizás, no, entonces no sería un diálogo, como dijo X.
E: Cuando yo leo el libro, leo, interpreto, comprendo y después ¿qué hago? ¿Nada?
A: Interpreto, comprendo, y critico el libro.
E: Bien, ¿qué clase de crítica?
A: Una reseña.
E: Bueno, puedo dar una reseña.
A: Decir qué me pareció.
E: Decir lo que me pareció.
A: A otros lectores.
E: Bien, a otros lectores, el libro que leímos el año pasado, el de los vecinos, que a ustedes parece que les gustó bastante: Sin ir más lejos, x que no lo había leído, lo leyó. ¿Por qué lo leíste? (Porque estaba bueno, dice). Entonces ahí hay una especie, no le escribimos al autor una carta, pero sí evidentemente con todo lo que fuimos hablando en clase a él (se refiere al alumno) que le gustó, entonces ¿qué hizo? Agarró, fue y lo leyó. Y quizás él sí te gustó le puede decir a otra persona que lea tal libro. ¿Por qué los de segundo también dijeron que les gustó ese libro?
A: Nosotros dijimos que estaba bueno ese libro.

E: Bueno, ¿qué más tienen? ¿Eso solo?
A: Lo de realismo.
E: Lo de realismo. ¿Nada más?
A: Yo tengo eso que el autor debe entregar (inaudible)..
E: Bien, nosotros lo que habíamos dicho es que cuando hablábamos de literatura estábamos hablando de narrativa. ¿Qué era qué cosa?
A: Cuento y novela.
E: Bien, cuento y novela. ¿Qué más?
A: Obras dramáticas.
E: Bien, obras dramáticas que es lo que estuvimos discutiendo antes, y la poesía. Nosotros el año pasado cuando dimos este tema vimos algo con respecto a esto. ¿Qué pasaba en la poesía? ¿Cómo escribía yo poesía?
A: Rimaba.
E: ¿Siempre?
A: No.
E: Generalmente uno asocia la poesía con la rima, puede ser que la la poesía no tenga rima, pero bien. Había rima, sí, estaba escrita en verso (le dicen algo). Bien, los versos formaban estrofas. Y ¿qué más?
A: Que no escribía en forma literal.
E: Bien, que no escribía en forma literal sino…
A: Recursos expresivos.
E: Bien, la utilización de distintos recursos que nosotros habíamos llamado recursos expresivos. ¿Qué eran los recursos expresivos?
(Anota en el pizarrón los recursos expresivos).
A: Alguna metáforas.
E: Bien, nosotros habíamos dado metáforas. ¿Qué más?
A: Comparaciones.
E: Bien, las comparaciones.
(Le dicen algo).
E: ¿Cómo se llama? Paloma está diciendo lo de los sentidos, ¿cómo era lo de los sentidos?
A: Sensorial.
E: Sensoriales. ¿Y qué me permitía hacer, digamos, esos recursos expresivos? (Le dicen algo). Bien, ven que nosotros lo dimos específicamente con la poesía, pero fíjanse que eso, ¿la poesía dónde está? Adentro de la literatura y esto que nosotros habíamos visto en poesía también lo vamos a llevar a toda la literatura. Habíamos hablado de un sentido connotado y de un sentido denotado.
A: No me acuerdo.
A: Sí, lo dio.
E: Sí, cómo no. Dijimos que había un sentido literal, ¿sí?, y la literatura como que excedía un poco ese sentido literal. ¿Y qué trataba de hacer? O la poesía, ahora lo vamos a tratar con la literatura. ¿Qué intentaba hacer la poesía con eso?
A: Referirse a algo.
E: Bueno, sí, referirse a algo.
A: Expresarlo pero no con palabras específicas sino a través de todos esos recursos.
E: Bien ¿y eso qué le permite al lector?
(Le dicen algo, inaudible).
E: Bueno, sí, pero descubrir también o participar, porque estábamos hablando del papel del lector, yo con eso, a ver ¿qué es la metáfora?
A: Son las maneras de….

A: Me está agarrando dolor de (por el aire).
E: Bueno, lo vamos a apagar. Venite más adelante: Bueno, entonces, las metáforas ¿Cómo eran? Yo digo algo…(espera que los alumnos completen lo que ella dice).
A: Pero no significa lo que dice.
E: Pero no significa lo que dice: Bien, yo nombraba algo, un elemento pero sin decir el nombre de ese elemento. Podemos decir que era como una comparación, únicamente con el segundo término, no con el primero. ¿Qué ejemplos se les ocurren de metáforas? Ahora ¿qué metáforas podemos hacer? Chicos.
A: ¿Todo eso (lo que está en el pizarrón) es literatura?
E: No, hasta acá tendrían que tener todo (se refiere a lo que la enseñante ha ido anotando en el pizarrón).
A: Sí, pero los recursos expresivos…
E: Esto, bueno, digamos, estoy en este punto (señala una parte del pizarrón). Tengo que cuidar el uso del lenguaje, tengo que elegir algunas palabras que me gusten más que otras o que me interesen más que otras o a mí me interese que van a dar un mayor sentido lo que vamos a utilizar son estos, faltan algunos recursos. Bueno, el sentido connotado y el denotado lo habíamos hablado el año pasado pero fíjense cómo puede relacionarse.
A: ¿Porque está la flecha con la forma en que se expresa? (La alumna se refiere a lo que la docente ha escrito en el pizarrón). ¿Cómo lo anotamos?
E: Sí, pero en los apuntes dijimos que cada uno lo escribía como lo entienda. Esto se relaciona con esto, con el uso del lenguaje y la función poética.

8.15

(Escriben en sus carpetas lo que se anotó en el pizarrón).
A: ¿El connotado era el que era literal? No, ¿cuál era?
E: Dijimos que había uno que era el literal, digamos, o sea, yo leía cuál era el significado, por ejemplo, de una frase, cada una de las palabras, y el otro era como ese segundo significado al que apelaba X, que decía que había algo más.
A: ¿Ese es el denotado?
E: El segundo literal.
A: ¿El segundo es literario?
E: No, el segundo es el connotado y el literal es el denotado. Si no quieren tomar literal.
A: No sé de dónde sale eso de connotado y denotado.
E: Es que está todo relacionado.
A: Porque el connotado son las cosas de arriba.
E: Dale, Valeria, ¿cómo es?
A: El sentido connotado tiene que ver con los recursos expresivos que son los que se usan en la poesía pero se usan en toda la literatura.
E: Lo que nosotros vimos particularmente en poesía el año pasado lo hacemos un poco más grande, más general y lo pasamos a toda la literatura. Por eso el cuentito que habíamos leído hace dos clases y de ahí habíamos sacado un montón de cosas. Ahí están las diferentes interpretaciones, la posibilidad de que el barco haya estado en la arena, ¿se acuerdan? (Asienten). Después vimos que el barco en la arena no estaba. (Siguen copiando del pizarrón). Bueno, una vez que terminen, ¿ya terminaron de copiar?
A: No.
E: Pueden revisar a ver si todo lo que tienen en la carpeta se entiende.
A: Sí.
E: ¿Tuvieron que corregir muchas cosas?
A: No.

E: ¿O agregar muchos datos?
A: Yo agregar de literatura para abajo.
E: Ah, bueno.
A: Tengo un pequeño problema, no puedo escuchar y escribir al mismo tiempo. Escribo re lento.
E: Bueno, pero dijimos que íbamos a empezar, que era una práctica que teníamos que ir adoptando.
A: ¿Podemos ver lo de las subordinadas?
E: ¿De las subordinadas? Bueno, pero cuando demos el repaso de subordinadas de última lo revisamos.
A: ¿Vamos a leer el cuento?
E: Vamos a leer el cuento.
A: ¿Qué cuento?
E: El del cuadernillo.
E: Ah, y uno más, ¿qué decía Cortázar en cuanto a la escritura? Valeria, a ver repetí.
A: Gianfranco dijo que cuando escribís la literatura no tenés un motivo para escribir pero es porque estás motivado, dijo algo así, pero sonó re bien.
E: Ah, bueno, pero es algo parecido a lo que habíamos leído. Él ¿qué decía? ¿qué pasaba con la escritura? Y ahí hacía una comparación que se las tengo que explicar, lo del gato.
A: Ah, que fluye.
E: Bien, como que era al que fluía. Ahí estaba lo de la caricia del gato.
(Siguen tomando notas).
E: Valentina, ¿averiguaste si el día de la evaluación vos vas a estar?
A: Sí.
E: ¿No estás? ¿Y cuándo me ibas a avisar?
A: No estoy. Hoy, pero me estaba por olvidar.
E: Pará, ¿de cuándo a cuándo no estás?
A: Me voy el martes y vuelvo el lunes.
E: ¿Te vas el martes? Ah, o sea, que la podemos tomar el lunes, entonces.
A: Sí.
A: Se la podemos
E: ¿A ella sola? Y pero yo no puedo hacer el repaso si ella está haciendo la evaluación.
A: Es injusto.
E: Pará, te vas el martes y ¿volvés?
A: El lunes de la otra semana estoy, el lunes 17.
E: Casi una semana no estás.
A: En esa semana solo tengo el lunes.
E: Bueno, entonces vos hacés la prueba el lunes.
A: ¿El lunes?
E: Y sí,
A: ¿El lunes 10?
E: El lunes 10. ¿Ustedes no la quieren hacer el lunes?
A: No.
A: No es lo mismo hacerla el lunes.
E: ¿Por qué?
A: Porque no es lo mismo estudiar un fin de semana.
E: Bien, leemos, este cuento ya lo habíamos trabajado pero lo vamos a leer rápido. ¿Se acuerdan?
A: ¿El del perro es?
E: Sí, bueno, ¿quién empieza? “Sustantivo abstracto” se llama.
A: ¿Qué pagina?

A: 222.
E: “Sustantivo abstracto”
A: Ya lo leímos.
E: Sí, lo vamos a usar para repasar.
A: ¿Era el de la pelota?
E: ¿El de la pelota? Belén empieza a leer.
(La alumna lee).
A: “…hasta la rama misma”.
E: Casa (la corrige).
E: Bien, ¿quién sigue?
A: Yo.
E: Ajeno (lo corrige).
(Un alumno se ríe leyendo).
A: ¿Puedo leer?
E: Bueno.
(La alumna lee).
A: Voy a llorar.
E: ¿Vas a llorar? Bueno.
A: Yo pensaba que decía ….
8.31
E: Ah pero esa fue la novela. Bueno, a ver, ¿qué elementos encontraron? Esto es un cuento ¿o no?
A: Sí.
E: Bien, ¿Por qué es un cuento?
A: Porque es breve.
E: Bien, porque es breve.
A: Tiene un solo problema.
E: ¿Que cuál sería?
A: La separación.
E: Bien, la separación de los padres de quién.
A: De Cecilia.
E: Bien, de Cecilia que es la protagonista. Entonces, ese sería el conflicto, ¿qué es lo que pasa?
A: Le sacan a Laica.
E: Bien.
A: Los padres se separan.
E: Bien, los padres se separan y le sacan a Laica.
(Hablan al mismo tiempo).
E: Bueno, vamos de a uno.
A: La segunda mamá es mala.
E: ¿Y eso, qué quiere decir con eso? Ustedes dijeron que estaba triste: ¿Dice que ella está triste?
A: No pero lo da a entender.
E: Bien, ¿por qué lo da a entender?
A: Por cómo habla.
A: Se queja.
E: Bueno, vamos de a uno de nuevo (hablan al mismo tiempo).
A: Por cómo describen las situaciones.
E: Fijense, no está diciendo en ningún momento que ella está triste y sin embargo se nota y nosotros lo podemos interpretar, podemos saber que ella está triste.
A: Igualmente, al final dice para que pueda olvidar sus tristezas, algo así.

E: Sí, pero recién en el último.
A:. Al principio.
E: Sí, ¿y qué es lo que le pasa? ¿está triste solamente?
A: Amargada.
A: Molesta.
E: Bien, puede ser tristeza, puede ser enojo. ¿Qué más?
(Una alumna sale y apaga el aire).
-Depresiva.
E: Bueno, ¿cuántos años tiene Cecilia?
A: No dice mucho.
A: Yo le doy 12.
A: Yo le doy séptimo grado.
E: ¿Por qué?
A: Porque dice maestra.
A: Porque está dando sustantivos.
E: Ustedes también están dando sustantivos.
A: Dice maestra.
E: Bien, dice la maestra, sí, en realidad también la forma en la que está dando los sustantivos.
A: Las conclusiones que saca.
E: Bien, las conclusiones que saca.
A: No entiende lo que le pasa a los padres.
A:: No entiende nada.
E: ¿Por qué no entiende nada?
A: Porque dice que su segunda madre y esas cosas.
E: ¿Por qué?
A: La tristeza no la deja pensar.
E: Ah, puede ser, sí. Y ¿cómo resolvería ella o qué plantea más esa situación?
A: Matando a la madre.
E: No.
A: Le va a preguntar a la maestra.
E: ¿Y a quién más le va a preguntar? ¿Quién sabe de esas cosas?
A: A la amiga.
E: Bien, la maestra le va a preguntar cómo pasar de un sustantivo abstracto a uno concreto, y a la amiga Romina.
A: No va a poder transformar las risas (inaudible).
A: Es una forma de decir.
A: Es una metáfora.
E: Bien, es una metáfora.
A: Es un recurso expresivo.
(Hablan del partido Argentina-Bolivia).
E: Bueno, ¿qué más de este cuento?
A: Es medio depre.
E: Bueno, por el tema.
A: A mí me transmite depresión.
A: A mí me parece como que los padres se separaron hace bastante y la chica sigue estando triste.
(Hablan al mismo tiempo).
E: Bueno, no se entiende nada. Valentina.

A: Para mí están separados hace bastante tiempo, no encontrás una segunda madre a los cinco minutos.
A: Por ahí ya la tenia.
E: Ivonne:
A: Yo digo que no.
E: En realidad no sabemos. ¿Este podría incluirse dentro del realismo?
A: Sí.
E: ¿Por qué?
A: Son cosas normales.
E:: Que no tenga nada fantástico.
A: Estas cosas pasan en la realidad.
E: A ver, Paloma.
A: Es verosímil.
E: Bien.
A: Podría pasar.
E: Bien, podría pasar, por las descripciones.Valentina.
A: El tiempo y el lugar son, o sea, no están escritos pero los podés deducir por las palabras que dice.
E: Bien por el habla que no nos es, no aparece nada extraño cómo habla, por el tema de la escuela, bueno, después ustedes dijeron que era la primara porque estaban los sustantivos.
A: Capaz que hace cincuenta años los padres no era común que se divorciaran.
E: Puede ser, sí.
A: Nos podemos dar cuenta por el televisor.
E: Bien, por el televisor, el nombre del perro.
A: Lavarropas.
E: Bueno, rápidamente, quinto párrafo, "Laica es muy negra…", más abajo dice… (lee la subordinada).
A: Comparaciones.
E: Sí, pero saliendo de la literatura, que antes vos me preguntabas por las subordinadas, ahí hay una. ¿De qué tipo sería?
A: ¿Cuáles eran los tipos?
E: Adjetiva, sustantiva, adverbial.
A: Adjetiva.
E: ¿Por qué?
A: Porque sería un nombre:
A: Sería un objeto directo, o sea que es…
E: El objeto directo de qué verbo.
A: Mira.
E: La subordinada empieza "que mira su hermano por la tele". Yo lo que quiero saber es de qué tipo es esa subordinada. Tenemos adjetivas, adverbiales y sustantivas.
A: La del objeto directo, ¿cuál era?
E:: Para objeto directo tiene que ser objeto directo de un verbo, ¿de qué verbo sería?
A: Mira.
E: ¿Pero el mira está adentro o afuera de la subordinada?
A: Adentro.
A: Afuera.
E: Si les estoy diciendo que empieza en el quE: Márquenla, por favor, agarren un lapicito, "que mira a su hermano por la tele" es la subordinada, el principio y el final. Marquenlo con un lapicito o con un birome: ¿Así se marca la subordinada? (Porque la subraya).

A: No.
E: Bien, ¿De qué tipo de subordinada es?
A: Adjetiva.
E: Bien, ¿cuál sería el referente o el sustantivo al que está adjetivando?
A: Modelos.
E: Bien, modelos, ¿son todas las modelos? ¿Ella se refiere a todas las modelos?
A.:No.
E: Bien, a las modelos que le gustan al hermano y que las mira por televisión? Bien, esa es una subordinada adjetiva y a quién esta adjetivando, cuál es el sustantivo al que está haciendo referencia. Al sustantivo modelos. Seguimos bajando. Ven ese párrafo que dice "Cecilia piensa que lo que era propio ahora lo es ajeno".
A: No.
E: Casi al final. De ahí marquen "que se cierra mal los botones de su camisa", marquen eso. ¿Qué tipo de subordinada es?
A: Subordinada sustantiva.
A: Adjetiva.
E: Bien, yo las subordinadas se las estoy dando, ni siquiera les diciendo que la delimiten, ya se las estoy dando.
A: Adjetiva, es del hombre, está hablando del hombre.
E: Y si está hablando de un hombre que es un sustantivo es una adjetiva.
A: Faltan menos de cinco minutos, le puedo preguntar a la chica (la observadora) qué escribe (la observadora le explica que está registrando la clase).
E: Escuchen, vamos a hacer un cambio, el jueves vamos a ver lo del amigo invisible porque ya lo tenemos que terminar y el lunes leemos toda la clase.
A: ¿Toda la clase?
E: Sí, toda la clase porque el jueves pasado no leímos y este jueves vamos a hacer lo de…
A: ¿Era adjetiva y sustantiva?
A: Adjetiva.
E: Adjetiva. Las dos que tienen.
A: A mí no me gusta que tengamos que tomar apuntes.
A: A mí sí.
¿Dudas hasta acá? ¿Para el jueves terminamos el amigo invisible?
8.50 suena el timbre y termina la clase.

Texto 10
Observación de clase: Lengua y Literatura
Institución educativa E
Ciclo orientado 3° año
Alumnos presentes: 13
Enseñante: S.P.
Fecha: 17/10/2016
Hora: 09.05
Observadora: Paula Navarro

09.05 horas

E: Muy bien, vamos a hablar del trabajo, ¿si? Vamos a charlar del trabajo, ¿quieren sacar el trabajo? Muy bien. Primero la vamos a presentar a la Profe que está ahí sentadita, se llama Paula.
A (varios): Hola.
E: Ellos ya sabían que vos venías así que se están portando muy bien, por lo menos estos cinco primeros minutos. Muy bien, le vamos a contar a Paula qué estuvimos haciendo. ¿Alguien le quiere contar? Leímos.
A1: Leímos el cuento "La Metamorfosis".
A2: Novela
A1: Bueno, la novela, la obra "La Metamorfosis" y la profesora nos dio las consignas para querer hacer el trabajo práctico.
E: Y ahora, ¿qué estamos haciendo?
A2: ¿Cómo que estamos haciendo? Una ronda.
E: ¿En la ronda qué vamos a hacer?
A2: Para hablar de la novela.
A3: Presentar cada uno su trabajo. Se trataba de un joven que se transformó en escarabajo.
A4: Y ahí llegó.
E: Al final de la hora me lo dan y me lo llevo. Así que ahora míralo si no te acordás. Bueno, a ver, primera pregunta que yo voy a hacer: ¿les gustó?
A1: La verdad, no.
E: No te gustó.
A2: La verdad, mucho trabajo.
E: Van a argumentar por qué sí, por qué no, por qué más o menos.
A1: Me pareció como que era un ruedo bárbaro que parecía que iba a terminar en una cosa y terminó en otra. Y aparte se nota que es un cuento viejo porque tiene muchas palabras que no entiendo.
E: Ah, el tema del lenguaje, el tema del lenguaje, muy bien.
A5: Lo mismo me pasó a mí.
A4: Mucha discriminación hacia él.
A6: De una, porque era bicho.
E: Ahora vamos a hablar sobre el tema.
A4: Aunque igual no es normal.
E: No es normal, la pregunta es qué será normal.
A1: Claro.
A3: Porque no era humano tan humano, ¿entendés?
E: Bueno, a ver, ¿a alguien le gustó? ¿A ninguno le gustó?
A4: El que sí me gustó fue el otro.
A7: El de la granja estuvo bueno.
A4: "Rebelión en la granja" sí me gustó.
A3: Yo vi la película porque tenía personajes de actores argentinos.
E: Porque ellos también tenían que entregar otro trabajito que es muy simple, pero se ve que les gustó más.
A4: Me gustó más porque la historia es más linda, te llama más la atención, lo que te deja como de consignas para que vos sepas cómo leerlos.
E: Este también te deja muchas…
A4: Sí. Va más por el lado de la política.
A3: A mí me gusta porque en la cena eran re malos.
E: Bueno, ¿vamos a leer "La Metamorfosis"? Vamos a ver quién se anima a contar un poquito de qué se trata todo. Pueden compartir todos y todas.

A1: Se trata de un chico que se llama Gregorio Samsa que era viajero comerciante y una vez se levantó para ir a trabajar, que trabajaba en los trenes, para tomarse el tren para ir a trabajar y se levantó más temprano de lo normal y se empezó a sentir mal y no podía volverse a dormir.
A7: Y cuando tenía que tomarse el tren
A1: Bueno, papi, ¿lo voy a contar yo o lo vas a contar vos?
(Ruidos, no se comprende bien qué dicen)
E: ¿A qué se dedicaba este señor? ¿De qué trabajaba?
A8: Era un viajero comerciante.
E: Un viajante dice por algunas traducciones. A ver, ¿con quién vivía? ¿Qué pasaba con su familia?
A7: Vivía con su mamá, su papá y su hermana.
A8: Y también estaba la sirvienta.
A7: Cuando él se transformó,
A8: La única que se hizo cargo fue la mamá.
A7: La única que lo atendía era la mamá, que le daba de comer y todo eso.
A1: La única que se hacía cargo de él. Y después al final cambió la personalidad e hizo que se deshagan de él.
A8: Todos en el cambio de él…
A1: El papá, él también estaba enojado porque…
A8: Era muy orgulloso, no lo quería.
A1: Porque la familia dependía de él y de su trabajo. Porque el papá tenía un negocio y se fue a la quiebra y quedó con una deuda con el jefe del negocio.
A7: Y los tres huéspedes no le habían pagado, no me acuerdo bien.
A1: Eso más adelante.
E: La pregunta es, creo que estaba dentro del cuestionario, era la impresión esa cuando se abre la puerta.
A7: El padre como que se enoja y la mamá se desmaya.
A1: El padre se enoja y lo hecha para adentro con el palo que había dejado el gerente de él, el jefe: El jefe se va, asustado. La hermana no estaba en ese momento, estaba en su pieza.
A7: La mamá se desmaya.
A1: La mamá no lo vio.
E: La mamá se desmaya, muy bien. Y la hermana ¿qué pasa?
A7: Se fue a buscar al médico y al cerrajero.
A9: No, la criada se fue
A8: Con ella, la criada también.
E: Es muy descriptivo, ¿vieron?, el relato. Por eso, a lo mejor, es un poquito más complejo y a lo que nosotros estamos acostumbrados o ustedes están acostumbrados a leer, a lo mejor la simpleza o la complejidad del lenguaje es lo que interfiere en la lectura. No sé en las traducciones que ustedes tenían, recordemos siempre como decíamos el otro día que los textos que están traducidos es distinto. Como leíamos el otro día, sucedió y le contamos a Paula, empezamos a leer entre todos y cada uno tenía una versión distinta y entonces dejamos la lectura y cada uno lo leyó, espero, por separado, por el tema de la traducción. Yo tenía una profesora en la universidad que decía “cada libro hay que leerlo en su idioma original”. El problema es que acá hay que saber alemán y no estamos en condiciones, digamos, de poder leerlo en alemán. El problema se ocasionaba en ese sentido. Mucha descripción. Hay como diez páginas, por lo menos en el libro que habíamos empezado a leer, hasta que se abre, hasta que él se baja de la cama. Son como cuatro o cinco páginas hasta que se baja de la cama, diez páginas hasta que se abre la puerta.
A1: Hace mucho detalle, muy detallista.
E: Exacto. ¿Para qué sirven todos esos detalles que él da?

A1: Para que uno se imagine cómo se transformó.
A7: Cómo era transformarse.
A9: Para que nos imaginemos la situación.
E: La situación. Hace toda una descripción sobre la cama, por ejemplo. Mientras vos vas leyendo eso, inmediatamente vas imaginando.
A9: Yo cuando lo leí me imaginé como si fuera una cucaracha, algo con muchas patas.
A7: Una mutación. Dos animales. Una cucaracha y un tipo cascarón, cascarudo.
E: Insecto.
A9: Como un caparazón.
A7: Cucaracha mutada.
E: Muy bien. En este sentido, entonces, ¿alguien pudo ver algún documental, alguna película sobre "La Metamorfosis"?
A1: Yo busqué información sobre si alguna vez se había transformado alguien. Y me había aparecido un coso, creo que era un tipo inglés y también lo decía en el cuento que yo tenía, al final de todo…
E: ¿Alguien vio alguna película, algún otro documental sobre lo que es la metamorfosis? ¿Qué significaba la palabra "metamorfosis"?
A10: Que cambia algo biológico.
A7: Transformación biológica de un animal.
E: Transformación de un estado a otro.
A1: Físicamente y en el modo de vivir.
E: ¿Se acuerdan de la película, seguramente la vieron, la de *Alicia en el país de las maravillas*? Ahí hay una metamorfosis.
A10: …(inaudible).
E: No, ese sería un cambio.
A7: Cuando ella se va haciendo grande, que se abren las puertas.
E: Puede ser. Hay un personaje, una oruga, no me acuerdo cómo se llamaba.
Varios A: Absolut.
E: ¿Qué le pasa a ese personaje?
A10: Se cambia a mariposa.
A11: Se convierte en una hermosa hermosa mariposa.
E: Hay un cambio también en su pensamiento. La oruga esa cambia de pensamiento, de cuando está siendo oruga a cuando es mariposa. La transformación, la metamorfosis esa, como decía recién, no es solamente un cambio físico sino un cambio en todos los sentidos. Este, ¿qué encontraron además del concepto de "metamorfosis"? Cuando buscaron la palabra "metamorfosis", ¿qué encontraron? Solo el concepto y pincharon ahí primero, clickearon ahí primero. Wikipedia. ¿O qué otros lugares consultaron? A ver, porque yo dije que pusieran fuentes bibliográficas o bibliografía. ¿Pusieron la hoja de bibliografía?
Varios A: Sí
A12: Sí, yo busqué libros en la biblioteca.
E: En la biblioteca. Además del libro de Metamorfosis, ¿buscaron otra información?
A1: Yo busqué en el diccionario de Google y no sé qué más había puesto.
A7: Yo había buscado en la otredad, una palabra por ahí en una página web.
E: Ahora vamos a ir justo por ese lado.
A10: Yo busqué en Wikipedia no más.
A1: Wikipedia por la biografía del autor.
E: La biografía del autor. ¿Y qué otro lugar consultaron además de ese? El diccionario, ¿cuál?
A11: Yahoo respuestas.

A1: De Google.
E: El que aparece ahí.
A1: Pero había otros que decían “racismo”.
E: Bueno, ¿algún otro lugar consultaron? ¿Rincón del vago también? Muy bien. Podría haber habido otros lugares, ¿no cierto?
A10: Wikipedia, Rincón del vago.
E: Había una profesora en otra escuela que decía los lugares que estaban prohibidos de consultar, entre esos era El rincón del vago.
A13: Esas son opiniones de otras personas.
E: ¿Por qué será que…?
A7: Wikipedia también.
E: ¿Por qué será que a la profe no le gusta a veces que consulten en esos lugares? El rincón del vago, por ejemplo.
A7: Tiene mala ortografía.
A14: Pero no pasa nada con la ortografía, la pasás bien.
E: El tema es saberlo.
A14: Claro, tenés que entenderlo.
E: Se complica esos lugares. Porque además, cuál es el tema, que en esos lugares ya el laburo ya está hecho.
A10: Por eso se llama así. Vago por vago.
E: Convengamos que hay mucha gente seria y adulta entre comillas que también consulta esos lugares. Yahoo respuestas y ese tipo de cosas. Ahora vamos a ver punto por punto del cuestionario, si querés consultá ahí el trabajo. Alguno va a leer la pregunta y entre todos revisamos las respuestas, a ver si quedaron parecidas. Me imagino que iguales no están, ¿no cierto?
A10: Capaz que sí, profe.
E: Justo justo justo el mismo lenguaje: No hay dos personas en el mundo del mismo idioma que hablen exactamente igual. Nunca.
A7: Porque todos somos diferentes y todos pensamos distinto.
E: Bueno, Deane, ¿querés arrancar con la primera?
A10: ¿Yo puedo arrancar con la primera?
E: Sí, Lucas, cualquiera.
A10: Nombra las características de los personajes de la obra. Al personaje principal, descríbelo detallado.
E: A ver quién quiere contestar esa. La quiere leer o la quiere decir, me da igual.
A10: ¿Es lo mismo?
E: Si lo hiciste, lo sabés. A ver, ¿querés arrancar?
A13: De Gregorio te puedo decir. De la hermana, de la mamá y del papá no le presté mucha atención.
E: ¿Por qué será que no le prestaste atención?
A7: Porque eran secundarios.
E: ¿Para qué están los personajes secundarios?
A11: Para hacer compañía al personaje principal.
E: ¿Te parece?
A11: No, para hacerle…
A13: Para darle más forma a la historia.
E: Forma a la historia.
A13: No, a la novela.

E: Bueno, no importa, sí, da igual, a la novela. Ya habíamos estado hablando nosotros anteriormente ¿te acordás? Sobre los personajes primarios y secundarios, el narrador y todo eso. En relación a los personajes secundarios, va más allá de la compañía. ¿Para qué sirven (entre comillas), como una utilidad, los personajes?
A1: Se entienden las relaciones que tiene el personaje con los demás. En este caso, relación de familia. Y que son parte de la historia porque el papá es quien ayuda a que se muera, o sea participa en la muerte de él. Aparece, más que nada, discriminándolo. Es parte importante de la historia.
E: Bueno, ahora sí, arrancamos con Don Gregorio.
A13: Gregorio era un hombre que trabajaba, ayudaba a la familia, iba todos los días a trabajar, no faltaba nunca.
A7: Un hombre no tan hombre, medio…
E: Muy bien. ¿Qué pasa con el tema de la edad? La edad, en aquella época, cuando se hizo la novela, un hombre, dice, de 23. Hoy un hombre de 23…
Varios A: Es un pibe.
E: Ese es otro problema. Es un niño todavía.
A13: Lo que pasa es que trabajaba y ayudaba a la familia.
E: Muy bien. Entonces tiene que ver…
A13: Tenía mucha responsabilidad. Quería juntar plata para salvar la deuda que tenía el padre con el director, el jefe y no faltaba nunca al trabajo.
A10: Es un personaje con buenos sentimientos.
E: ¿Por qué tenía buenos sentimientos?
A10: Porque pensaba en todos.
A13: Pensaba en el bienestar de su familia.
E: No tenía otra vida, digamos, que no fuera el trabajo o la familia. ¿Algo más que queramos decir de Don Gregorio?
A10: Samsa. Era hombre.
E: Era hombre: Importante: Ahora, ¿alguien quiere aportar algo sobre su familia?
A1: Tenía una hermana, que se llamaba Grete Samsa.
A7: El otro decía “Gret”.
E: Eso tiene que ver con la traducción. En otros textos dice “Gregor” para “Gregorio”.
A1: Porque no está bien del inglés al…
E: No sé, yo no podría poner la palabra “bien” en una traducción. No soy traductora y sé que las traducciones toman un aspecto, digamos. En este caso no sé si del alemán al español está la traducción. A veces es del alemán al inglés y ahí va perdiendo también. Muy bien, a ver, qué más podemos decir.
A7: La hermana tenía 17 años, tocaba el violín.
A1: Ayudaba a la mamá.
A10: Se encargaba del cuidado del hermano también.
A1: Ayudaba a la mamá con las costuras.
E: Era más chiquita pero trabajaba, muy bien. Además de la hermana, de la madre…(espera que culminen el enunciado).
Varios A: El padre.
E: ¿Qué pasa con el Señor Samsa?
A10: Era orgulloso.
A1: Era un hombre super como, no sé si es la palabra…
Varios A: Estricto
A1: Para mí fue después de eso que pasó con el negocio, para mí, que cuando cayó el negocio él se volvió más, se volvió vago seguramente porque no trabajaba.

A7: Envejeció decía.
E: Envejeció por el estrés, digamos.
A1: Claro, no hacía nada.
A10: Tenía 40 años y cuando Gregorio se hizo así bicho, empezaba a trabajar y no podía porque estuvo cinco años sin hacer nada entonces para empezar de vuelta había engordado, todo. Le costaba.
A1: Tuvo que cambiar toda su forma de vida que había tenido todo ese tiempo después de perder su trabajo.
E: Era un mantenido.
A1: Para mí fue por una de las cosas que más empezó a ignorar al hijo porque no lo pudo mantener más entonces dijo: "Uh, tiene que salir a trabajar ahora".
A10: Aparte cada vez Gregorio se va transformando y va pensando en la familia.
E: Vieron que todo eso que él va pensando nosotros lo tenemos en el relato como si lo estuviera diciendo.
A1: Cuando escucha a la hermana tocar el violín, piensa que tenía el sueño de llevarla al.… Y se puso muy triste porque no lo podía hacer.
A10: No le gustaba que lo miren. Se escondía abajo de un sillón y se ponía una sábana arriba para que no lo vean.
E: ¿Algo más del padre de Gregorio? ¿Nada bueno podemos sacar del padre de Gregorio?
A7: Con su madre y la hija era bueno.
A10: Lo único bueno era que quería a la familia.
E: Bueno, vamos a la segunda pregunta, ¿quién quiere leer la consigna?
A7: Pero falta describir a la madre.
E: Decime.
A10: Sufría de asma, profe.
A7: Y se asustaba por todo, por los bichos.
A10: Sufría de asma y todos los días la dejaban media hora enfrente de la ventana para que respire.
A4: Por eso no la dejaban ir a la pieza del hijo a verlo. Seguía teniendo como su instinto de madre, como que seguía pensando que el bicho era su hijo. Por eso después cuando en un momento ella se levantó, se había desmayado al ver al hijo…
E: ¿Cuál de todos los familiares, digamos, creían entonces en Gregorio?
Varios A: La hermana.
E: En todo el proceso, digamos.
Varios A: La hermana al principio.
A4: La mucama.
A10: No, la mucama no.
A7: No, una le pidió a la… y la otra sí era la prima y le lleva la comida.
A14: Sí, pero igual no lo quería. Lo trataba con desprecio.
A10: No le tenía ni miedo ni asco.
A7: Al principio la hermana, pero después la madre.
E: ¿Y qué piensan ustedes? ¿Están de acuerdo con esto?
A14: Pero después ella, la que lo cuidó y todo, lo tira ella.
A13: Ponele, si tu hermano te mantenía, vos devolvés el favor.
E: Ah, o sea que acá podemos sacar otras cosas.
A7: Por ejemplo, que también cambie la personalidad de la hermana. Porque se había cansado, pensaba que no era su hermano.
E: En este relato que, podríamos ser que es ¿de qué tipo? ¿Qué clase? ¿Un relato de qué tipo?
A1: Fantástico.

E: ¿Por qué razón?
A10: Porque no puede ser posible.
E: No puede ser posible, muy bien.
A1: Porque hay una transformación. Algo que tira más a lo mítico que a lo real.
A13: Si la tecnología sigue avanzando, puede ser que una persona se transforme.
A1: Pero no así ideológicamente como a él le pasó de un día al otro.
A13: Claro, como le pasó a él no, pero puede ser.
A1: Sí, obvio. Pero si fuera un bicho que se transformó en un insecto eso ya no es fantástico.
E: Se acuerdan que dijimos que el autor, ¿cómo se llama el autor?
Varios A: Franz Kafka
E: Que el autor tenía ciertas temáticas que él siempre utilizaba. ¿Cuáles eran? Estaban muy de moda en aquella época cuando se escribió este relato.
A13: ¿Qué preguntó, profe?
E: Que hay ciertas temáticas que él siempre toca.
A10: La discriminación.
E: Puede ser. ¿Alguna otra cosa? Teorías del momento.
A10: Era judío.
E: No tiene que ver con esto.
A1: La brutalidad física, la psicológica, el conflicto entre los padres e hijos, las aventuras terroríficas, la burocracia.
E: ¿Qué sufrió él?
A15: Él sufrió, era el hijo de un comerciante:
E: Evidentemente, los padecimientos propios también están volcados en el relato.
A15: Sí, porque el padre le decía que era menos, lo discriminaba.
A1: Y eso fue como él hizo el Señor Samsa, igual que el padre.
E: Muy bien. Digamos que el Señor Samsa es el Señor Kafka. Es decir que a veces es importante el tema de la biografía de los autores. Nosotros, cuando los profes les damos "investigue sobre la biografía", yo sé, es tedioso. Nació tal día, murió tal día, hizo. Pero resulta que, cuando uno, realmente, coteja lo que le pasó al autor con ciertos relatos, no en todos los autores, pero en muchos autores, se refiere a su vida. Y este es el caso, en este caso en particular. Y vos decías "es judío", ¿qué tiene que ver eso con esto?
A10: Que lo podrían haber discriminado y acá lo discriminan al chico porque es bicho.
E: Muy bien, vamos a ir un poquito más rápido porque sino no vamos a llegar a mirar todas. Podemos leer la dos o la tres.
A7: La dos tiene "a", "b" y "c". La "a" dice "situación económica familiar". La situación económica, cuando Gregorio trabajaba, era equilibrada, digamos. Él mantenía a su familia. Pero antes de que él trabajara, tenían también una buen, un buen, para mí, en mi imaginación, porque el papá tenía un buen negocio, hasta que después se fue a la quiebra. Después Gregorio dejó, pasó esto de la transformación, la familia se fue a la quiebra, perdió todo. Por eso fue que la mamá, el papá y la hermana tuvieron que empezar a trabajar, cosa que no hacían y vivían mantenidos de Gregorio.
9.40 horas
E: Una cosa que a mí me llama la atención de este relato es que están pasando esta necesidad económica y tienen criados, ¿no cierto?
Varios A: Claro.
A10: Eso es lo que iba a decir.
A15: En una parte dice que de todos los gastos que tenía Gregorio, de todos los gastos, se guardaba él una parte: Juntaron mucha plata y se podían quedar manteniéndose como dos o tres años máximo, dijo.

E: O sea que bastante.
A15: Tenían mucha plata. Bastante: Para mantenerse dos, tres años.
E: Una casa grande: A ver el "b". Elías, ¿querés decir el "b"?
A16: No, gracias.
E: ¿Bruno?
A17: Cambios fundamentales del personaje principal.
E: Mucho ya contamos, ¿no cierto? ¿Cuál es el cambio fundamental del personaje?
A7: Se transforma en un insecto.
E: ¿Viste cómo arranca el relato?
A7: Contando la transformación.
E: Exacto.
A1: Es rarísimo, porque cuenta primero la historia de la familia y todas esas cosas y después te muestra que él también tiene conflictos. Ahí ya empezó con el conflicto.
A15: En una parte dice que la noche anterior había tenido dolores en el cuerpo y el otro día se empezó a transformar.
E: Claro, es decir que este relato rompe un poco la estructura que uno tiene mental de eso que aprendíamos en la escuela primaria de inicio, nudo y desenlace: ¿Cuál sería acá el inicio?
Varios A: Conflicto.
A1: Para no dar tantas vueltas, pero termina dando vueltas igual.
E: Y en la descripción que yo decía antes qué teorías un poco daban vuelta en la época, que habíamos contado la clase pasada cuando vimos la biografía, era este sentido de lo psicológico que tiene todo esto, ¿si? Todo eso que él describe y está en el relato es su pensamiento manifestándose en la escritura. Pensaba mientras le estaba pasando todo eso. Lo difícil que es, por ejemplo, cuando abre con la… Una página y media más o menos explicando y lo que sentía.
A1: Le salía todo un líquido horrible.
E: Bueno, hermoso. Vamos al "c" que dice qué ¿Agustina?
A17: Relación con la familia.
E: Bueno, la contamos ya, ¿no cierto? O sea que también hay una metamorfosis en la familia.
A1: Se transforma, sí. Pero la familia es más personal y él la parte física.
A10: El padre también.
E: Psicológica de la familia. ¿Vamos a la que seguimos? Agus, ¿querés leer la que sigue?
A17: Relatar la primera vez que sale de su cuarto.
E: Muy bien. A ver, alguien que se le ocurra relatar esto. Si hicieron esa se la van a acordar. ¿Qué le sucede a Gregorio? Porque hablamos de la situación de los demás, pero…(la interrumpen).
A16: Intenta ponerse de pie y busca abrir la puerta de su cuarto. Cuando lo consigue, causa…
E: ¿Cómo se siente él?
A16: Se siente asustado, con vergüenza con la familia.
A7: Claro, tenía voluntad de salir, pero tenía miedo al qué le decían.
E: Como que se cansa, viste: Hace unos pasos y se cansa.
A16: Se empezó a trepar por todos lados.
E: Cuando le enganchó la onda, digamos.
A10: La onda del bicho. Todo viscoso.
E: Que cosa hermosa. En ese sentido, ¿qué es lo que el pensaba? ¿Cómo es la escena que se cuenta? Detrás de la puerta, ¿quién está?
A1: El papá, la mamá y el jefe.
E: Jefe, gerente.
A1: El gerente le abre la puerta porque le parece una falta de respeto la llegada tarde al trabajo. Era rarísimo de Gregorio que haga eso, era muy atento al trabajo.

E: Parece que por eso lo vinieron a buscar. Muy raro. Un día que nunca falta la gente.
A1: Primero empezó amablemente, le hablaba: "Abrime la puerta, por favor", que le de una explicación. Y después como que empezó más violento, a enojarse y a gritarle algo de la deuda del padre.
A10: Después a Gregorio lo maltrató.
E: ¿Qué pasa?
A10: Se escucharon gruñidos.
A1: Un chillido salía de su voz.
E: ¿Y qué es lo que él siente? Que habla, ¿no cierto? Que tema con el lenguaje entonces. Una transformación en su lenguaje: Más raro todavía sería una cucaracha hablando en alemán.
A16: Él siente que habla y los demás lo escuchan como bicho y el jefe se asusta y la mamá también. Y ahí es cuando la mamá manda a la hermana con otra persona, no me acuerdo, al cerrajero y al médico para que abran la puerta.
E: ¿Al médico por qué lo llaman?
Varios A: Por la voz que hacía.
A7: Porque había dicho que tenía dolor.
E: Vamos a la que sigue: A ver quién la quiere leer.
A16: Cómo era la conformación de la familia.
E: Muy bien, ya la leímos, ya la contamos.
A16: La cinco. "Luego de la transformación, ¿cómo es Gregorio?" Feo.
E: Feo.
A13: Le gusta escribir y dibujar.
E: ¿Qué tal los dibujos? ¿Cómo les fue con eso?
A10: Yo no lo dibujé porque yo copié la consigna sola y en la consigna no decía dibujar.
E: Qué lástima, un ejercicio tan lindo.
A1: Mirá profe
E: A ver. Muy bien, según la descripción vos hiciste ese animalejo que no sabemos qué es.
A16: Moisés.
E: Una cucaracha con caparazón, patas. O sea que ¿es un qué?
A7: Una onda cucaracha con estilo escarabajo, porque tenía un caparazón, tenía muchas patitas.
A14: Un monstruo dice: En una parte dice que sus patas eran más chiquitas que todo su cuerpo.
E: Tiene patas chiquitas, no es una araña, digamos.
A7: Para mí, profe, no era tan grande porque se metía abajo del sillón.
A16: Abajo del sillón, pero le salía mitad caparazón afuera.
A14: Igual tampoco era un insecto tan grande.
A16: Pero para mí era grande, porque en una parte dice que no podía entrar por la puerta, que se lastimaba las patas porque el papá le pegó.
E: Pero qué pasó cuando fue lo de la puerta, para abrirla, la cerradura, ¿te acordás?
A16: No lo podía abrir pero la pudo abrir con la boca.
E: Exactamente: Tenía como una especie de boca.
A16: Claro. Después se lastima la pata porque, en la parte que dice que el papá lo empieza a correr con el palo. Quiso entrar por la puerta rápido y se lastimó.
A1: Porque estaba entreabierta la puerta, no estaba abierta completamente.
E: Es decir que pasaba por una puerta entreabierta, ¿cierto?
A1: Tratando de ocupar ese espacio, capaz ocupaba justo ese pedazo que estaba entreabierta la puerta.
E: Bien. ¿Cómo te fue con el dibujo, Ciro? Bueno, me debés el dibujo para la semana que viene, porfa. Yo quería un dibujo medio coreano, japonés, me imaginé que ibas a hacer algo así.

A16: Tipo animé.
E: Eso. Muy bien. Vamos a la que siguE: Agu, ¿querés leer la otra?
A17: …(inaudible). Yo pienso que es por la situación económica, porque él los mantenía. Si él no puede trabajar más, tienen que salir a trabajar.
A10: Para mí se preocuparon por la relación que había tenido Gregorio, si estaba enfermo o si había cambiado.
A7: Para mí se preocuparon cuando estaban detrás de la puerta porque no sabían qué estaba pasando, con qué se iban a encontrar.
A17: Después decía que lo dejaban solo, como que querían que muera.
A10: Era como un abuelo, viste cuando los dejan solos a los viejos.
E: Qué fea esa situación. Como Abraham Simpson, más o menos. Tiene que ver con la relación esta que tienen con su hijo. Más que un hijo, ¿qué parece?
A17: Un padre.
E: Como un padre de 23 años.
A17: Igual, también se podría haber ido.
E: Pero acordate que está escrito en una época en que los hijos no tenían esta actitud que hoy vos mencionás.
A17: Igual creo que era una época en la que los hijos ayudaban, se preocupan por ayudar a los padres. Como que les devolvían el favor.
E: A ver, vamos a seguir. Quiero llegar a una especial. A ver, léeme:
A10: ¿Quiénes son los huéspedes y qué relación existe con la familia?
E: ¿Quiénes son los huéspedes?
A7: Son tres.
E: ¿En qué parte del texto aparecen los huéspedes?
A10: Al final, a lo último.
A7: Cuando los padres deciden alquilar una habitación.
E: Mi traducción decía “huéspedes”, puede ser que…
A7: El mío decía “huéspedes” y después “inquilinos”.
A10: Los padres, como estaban en la quiebra, alquilaron una habitación.
E: Es decir huéspedes, inquilinos o pensionistas serían ¿qué entonces? Las palabras en sí.
Varios A: Sinónimos.
E: Sinónimos, muy bien. Es decir que, según la traducción, podía variar, pero el significado era el mismo. ¿Quiénes eran?
A1: Eran tres personas que alquilaron una habitación de la casa, porque los padres tenían, bueno, problemas económicos entonces decidieron alquilar una habitación.
E: Es decir que ¿cuándo empiezan a…(inaudible)?
A1: Ellos se cansaron de los tratos de la familia.
A10: Cuando ya había…
E: Claro. ¿Por qué razón, entonces, estas personas aparecen?
A16: Por la falta de dinero.
E: En vez de salir a trabajar, ¿no?
A1: Decidieron hacer eso.
A10: Raro, raro. La hija les tocó el violín.
E: Claro.
A1: Y ahí es cuando los huéspedes lo vieron a Gregorio. Estaban en el comedor, la hermana estaba tocando el violín y la música de la hermana lo llevó a bajar y fue cuando los huéspedes lo vieron. Y ahí decidieron irse.
E: Después, más adelante

A1: Se muere
A17: ¿Quién se muere?
A1: Gregorio, por la tristeza.
A17: Yo no lo terminé de leer, me quedé dormido.
E: No se cuentan esas cosas. Hubieras quedado bárbaro, estabas brillante.
A17: Puedo seguir brillante: Yo no lo terminé al libro, me faltaban dos hojas, me quedé dormido.
E: Bueno, a ver, estos huéspedes aparecen en un momento preciso de la historia. Como personajes, ¿de qué tipo son estos personajes?
Varios A: Secundarios.
A1: Sí, como que nada que ver. Aparecen como dos veces no más. Cuando llegan y cuando lo ven a Gregorio.
A13: Aparecen en la situación económica pero tampoco pasa nada.
E: Claro, ¿para qué sirve, entre comillas, que aparezcan estos personajes?
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen)
E: ¿Cómo se resuelve esto? ¿Qué decías hace un ratito? ¿Que ellos eran (espera que completen el enunciado)?
A13: Señores con barba, muy serios.
A1: Eran como muy formales.
A10: Tenían monóculo.
A7: Decía que fumaban, hacían negocios.
E: Personas importantes, entre comillas, podríamos decir. Muy bien, vamos a la que sigue.
A1: Significado de “otredad”.
E: Esta es la que yo quería. Acá nos vamos a explayar, van a sacar todo.
A10: Nos vamos a cagar a piñas.
E: ¿Por qué?
A10: Porque sí, nosotros somos muy discriminatorios.
A1: ¿Nosotros?
A13: Hablá por vos, Fede.
A10: El que discrimina se pelea con el que más discrimina.
E: ¿Nosotros quiénes?
A17: Yo no discrimino.
A7: Cada uno habla por uno.
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
E: Muy bien, esto era lo que yo quería.
A13: ¿Que nos peleemos?
E: Momento. Vamos a la consigna, muchachos. “Otredad”, ¿qué significa?
A17: Es no percibir al otro como un igual, sino como alguien diferente que no forma parte de nuestra comunidad.
E: Y eso en tus palabras, ¿qué sería?
A10: Es como discriminar que venga un negro, yo le digo negro porque yo los banco a los negros. Es como que venga un negro y otra persona le diga que no puede estar acá, que no puede trabajar por negro. Vi muchos videos por Facebook y acá en el Parque Independencia trabajan un par de negros y una mujer que vende juguetes los quiso echar porque estaban vendiendo. Los quiso echar, los quiso sacar. Otra también, una de seguridad de la Policía, no, una de seguridad de ahí del parque que lo agarraba y lo sacaba y ellos no lo podían sacar. Los únicos que tienen derecho a sacarlos son la policía. Tienen que echarlos, si no se van, tienen que llamar a la policía para que los venga a buscar. Y ellos lo agarraban y había un montón de personas diciéndole un montón de cosas a la mujer porque lo echaba y el negro tenía derecho a trabajar ahí.

A17: Violencia de géneros.
Varios A: Eso no es violencia de género.
E: Es otro tipo de violencia.
A18: Eso es nazismo, cuando una raza se piensa que es superior a la otra. Lo veían al chico como algo raro, como que no era de la familia.
E: A partir del momento de la transformación aparece esto, que no sabemos qué es y que esta otredad, él era el otro de golpe.
A1: Hicieron una discriminación porque no lo aceptaron tal cual era él. Aceptar que hay otra persona diferente a vos.
10 horas
A18: Pero no era una persona.
A7: Pero igual no era una persona.
A1: Bueno, pero lo que quiero tratar de dejar es eso.
A18: O sea, no lo aceptaban en la familia porque persona no era, pero sí era su familia.
A7: Si era feo o lindo bueno, pero era un insecto.
E: Claro, en el caso de la otredad habla acá un poco lo que decía Bruno, era la discriminación. El ejemplo que decía Bruno era el racismo. La cosa es, digo, acá, por ejemplo, en nuestra sociedad, en nuestro mundo, en la escuela, en el lugar que uno transita, digamos, ¿quién es el otro?
A10: Los que piensan diferente.
E: ¿Y quiénes son los que piensan diferente a vos?
A7: Todos.
A1: El otro puede ser el que tenga una religión diferente a vos, un color de piel diferente.
E: Bueno, ponele que fuera por la religión. Y otra cosa, hace un tiempo atrás un montón de gente inclusive en las familias se peleó políticamente:
A13: El presidente.
E: Bueno, ¿y podemos convivir?
Varios A: Sí.
A1: Cada uno tiene su opinión diferente: Uno tiene que aceptar la opinión diferente.
A10: Podemos discutir, porque Macri…
A18: Bueno, pero acá en la historia no está pasando eso, porque lo discriminan, no lo están aceptando.
E: ¿Podemos convivir con el otro? Yo tengo amigos que no son iguales a mí.
A1: Se puede convivir. Uno tiene que aceptar que el otro es diferente a vos.
E: ¿Qué pasa con el respeto, como dice Ciro? Mirá que loco, Ciro dijo una cosa importante: A tenerlo en cuenta. ¿Qué pasa con el respeto? ¿Qué relación hay con la otredad?
A10: Vea a Ciro, profe, que, como tiene el pelo negro, nosotros lo cargamos y ellos me cargan a mí, porque es parecido a Chousa. De atrás es parecido a Chousa, entonces lo cargamos.
E: Chousa es la directora. Escuchame, ¿y qué sucede con la cargada y todo eso?
A10: Nada, él lo acepta y yo lo acepto.
Varios A: Mentira.
A18: A mí también me dicen "gordo".
A10: Sí, te decimos "gordo".
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
E: ¿Y qué pasa con la palabra "amigo" y "compañero"?
A10: No es lo mismo.
A3: "Amigo" es una persona incondicional, "compañero" es una persona con la que vos compartís horas de estudio, trabajo, etc.
E: Wikipedia. Tiró un concepto wikipediano.

A1: Vos podés ser compañero y compartir el tema de estudio sin tener relación además de eso, del estudio. Pero también podés ser compañero y amigo a la vez.
E: Muchas veces, yo creo, comienza como compañero y después ¿si?, pero no son sinónimos. No son sinónimos, ¿no? Estaría en una era, diría mi hijo, evolutiva: de compañero a amigo, que no es lo mismo. Y a veces, ¿qué sucede acá, en este salón? Pasa en este salón y en todos los salones.
A3: Algunos compañeros se vuelven amigos y otros están compañeros.
E: Tal cual, sí. Pero, ¿qué pasa con la discriminación, con la otredad, con el respeto?
A3: Se arman grupos distintos.
A7: El respeto acá no lo tiene nadie por el otro.
E: ¿Por?
A7: Porque no
E: ¿Te parece? ¿Vos tampoco?
A13: Si me estás faltando el respeto a mí, yo te voy a faltar el respeto a vos. Es obvio eso.
E: Es así como diente por diente, ¿no? O sea, me hace algo malo y le hago algo malo. ¿Está bueno eso? ¿Qué piensan?
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
E: Pero, ¿podemos vivir faltándonos el respeto constantemente?
A3: Si lo hacemos de una forma sana, sí.
E: ¿Hay forma sana?
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
A3: Si se insultan así, ¿viste que ellos se cargan? Le falta el respeto, en cierto punto, pero no se enojan.
A13: Si son amigos de confianza.
E: A ver, pará, que Pérez se despertó, muy bien.
A10: Es verdad, si yo lo estaba por decir.
A3: Si hay amigo de confianza, depende cómo se lo tome el otro.
A10: Un compañero o alguien te lo puede decir. Si no entró en confianza y me dice: "cerrá el culo, Seba", yo lo bardeo, le digo de todo.
A7: Pero ustedes siempre se dicen cosas.
A10: Sí, pero si yo no lo conozco, si él viene de la calle y me dice "cerrá el culo" yo lo cago a trompadas.
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
E: Luquitas, estamos justamente debatiendo sobre lo que sucede: Fijate vos, inclusive, fíjate vos
A1: Yo profe creo que el respeto tiene que ser mutuo. Respetás para que te respeten, pero si no te respetan, y vos querés ser mejor persona que el otro respetándolo, puede ser. Pero llega un punto que te cansa y no tenés respeto para nada.
E: ¿Cuál es la, digamos, la línea tan pequeñita entre "yo quiero ser respetuoso" y de golpe "soy soberbio"?
A7: Que te cansa, llega un punto que te cansa.
E: Porque de golpe yo soy tan respetuoso que, en un momento, me canso de eso y digo "no ves que hay que ser respetuoso". Sucede acá un montón de veces. Y quedás, de golpe quedás como un soberbio.
A7: Es con ciertas personas, porque a mí Lucas no me cae bien.
E: De golpe estamos haciendo una terapia grupal.
A18: Un día ella está tranquila y Lucas va y la jode: Ya la saca porque va y la jode.
E: ¿Lucas? ¿Tenés defensa para decir?
A10: Para mí es caso cerrado.

A18: Después, ponele, va Santiago y la jode y es como que no pasa nada y después sí, después de un par de veces sí.
A7: Siempre jodo con ellos.
E: Santiago, ¿qué tenés que decir? ¿No vas a decir nada? En esta relación yo, y en estos conceptos, digamos, de la otredad, la discriminación, el respeto, ¿qué es lo que podemos llegar a pensar en este sentido, desde el relato de "Metamorfosis" acá, para nosotros hoy día, este 17 de octubre? En relación con esto de la discriminación, que Gregorio no la pasó muy bien, ¿no cierto? En el sentido de pensar cuando vos te sentís discriminada, no sé, que cada uno piense en particular qué pasa en sus casas, qué pasa con otros.
A7: Profe, en mi casa si no pensás igual sos un diferente.
A10: Callate negra.
E: ¿Te sentís un poco como Gregorio?
A7: Me parece que está solo, porque es mi mamá, mi papá, mi hermana, pared, yo y mi hermana atrás.
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
A7: Mi mamá trabaja toda la mañana y toda la tarde y mi papá vuelve a las 4.
A18: Ah, entonces no lo ves nunca.
A13: Yo en mi casa somos tres.
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
E: ¿Conversan, Deane, de vez en cuando? Todos con sus celulares, como la familia…
A4: Sí, todos tienen una computadora y están todos así.
E: A ver, Bruno, ¿qué decías?
A17: Para mí yo lo siento como que es feo lo que le pasa a ella que los papás están todo el día trabajando y no los ve y hay como una pared.
A1: Pero pensá que capaz que tienen que trabajar.
A17: Ya sé, yo a mi viejo también trabaja todo el día, pero no siento que hay una pared que nos separa. Cada uno tiene su opinión, pero mi viejo trabaja todo el día y llega un cierto punto que a mi viejo lo extraño y lo termino llamando para que venga a mi casa y viene.
A13: Yo con mi papá ni me hablo.
A17: Viene dos segundos, me da un beso, un abrazo y se va de vuelta.
E: Hemos conocido a un Bruno tierno, qué lindo, me encanta.
A17: En cambio a mi mamá no, está todo el día en mi casa, la veo todos los días.
E: ¿Y qué pasa con esta realidad que vivimos familiares o con los amigos?
A16: Yo con mi papá no me llevaba tan bien, nos llevábamos bien cuando… Y cuando cayó internado, la negra. Y es re feo porque pasó las dos fiestas internado.
E: Las dos fiestas internado. Y pasaron las fiestas sin él, ¿complicado no cierto?
A16: Sin mi mamá.
E: Estaba con él. Momento complicado. Las relaciones familiares nunca son muy como la familia Ingalls, ¿no cierto? Yo soy vieja, ustedes no saben lo que es la familia Ingalls.
A7: ¿Nunca viste eso? Es malísimo.
E: Es la familia ideal, arquetípica. ¿Por qué dijiste "los hijos rubiecitos? Nosotros dijimos "la familia perfecta" y él dijo "los hijos rubiecitos".
A4: Eran todos hermosos.
A1: Porque ser rubio de ojos claros era como ser, como que tenías la belleza extrema.
E: El Príncipe Encantador.
A16: En un episodio de la familia Ingalls, la más grande sale con un chico y a la más chiquita le gusta ese chico y la odia.
A7: Porque después se vuelve ciega.

E: Pensaba que yo nada más era vieja y veía esas cosas.
A7: Yo lo veía cuando estaba aburrida.
A17: Hay una película del que tiene 12 hijos, 12, 13, no me acuerdo, ¿cómo es que se llama?
A13: Hay dos películas de esas.
A17: Sí, hay dos. Que compiten. Está re buena porque se llevan todos bien con todos.
A1: No existe ninguna familia ideal.
A17: Pero a mí me encanta.
A4: Pero sí lo que Bruno tiene razón es que existen esas familias unidas, por más que se peleen, siguen unidas.
A17: Claro. Se enoja uno, se va y a los dos días vuelve: O si no vuelve, van y lo buscan. Como que se preocupan. Un hijo se había perdido, o la hija creo que era. No, un hijo que se enojó con el papá, un coloradito era, y se fue: A la media hora ya lo estaban buscando por todos lados y lo encontraron trepado a un árbol, estaba enojado con el papá.
A4: Vos, por ejemplo, si en mi casa te peleás y te vas, andate tranquilo que no te vamos a ir a buscar. Olvidate que tenés familia atrás de esa puerta.
E: ¿Y eso puede cambiar en algún momento?
A4: La persona que es así no va a cambiar nunca. Mi mamá es así, o es blanco o es negro. Si no es como me gusta a mí, si no es blanco, no es negro.
E: No hay posibilidad de dialogar, vos decís.
A17: Se van a dar cuenta, vas a ver.
E: La cosa es, ¿vos querés hacer tu familia alguna vez? Digamos, tener una pareja, tener hijos. ¿Y cómo te gustaría tener tu familia? ¿Cómo sea tu familia?
A4: Va a ser lo que hacía mi mamá, seguro.
E: ¿Cómo qué?
A4: Ser tan controladora.
A16: Eso está bueno, no tan bueno. No tan bueno porque al hijo ya lo cansa.
A1: Pero la sociedad en la que estamos es así.
A7: En la esquina donde vivía antes mi papá pasó eso hace mucho tiempo. La mamá se iba a trabajar y los encerraba en la pieza con candado. Y uno de los chicos se llevó un encendedor para jugar, chiquitito, el más grande habrá tenido 11 años. Se pusieron a prender un papelito y se fue al colchón y se escondieron abajo del colchón que se estaba prendiendo fuego, imagínate: Y cuando llegaron estaba toda la casa incendiada.
A17: Nosotros también, profe: A la vuelta de mi casa y enfrente de la casa de él, la mamá se había ido a trabajar a la noche y dejó a los nenitos encerrados en la casa, solos, no en la pieza, en toda la casa y cerró la puerta con candado y se fue: Los pibitos empezaron a jugar con fuego. Quedaron los pibitos solos y se prendió fuego toda la casa y los pibitos estaban metidos ahí.
A10: Y los sacaron los de enfrente de mi casa.
E: Y ustedes, lo mismo que le preguntaba a ella, ¿quieren hacer una pareja, tener una pareja, tener familia?
A7: No sé, yo depende.
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
A7: Yo creo que en lo personal sí me gustaría tener una familia, todo, como que es algo lindo, pero cuando uno vive algo atrás, algo de familia o algo que le pasó a un amigo, uno entiende que eso no quiere, o que lo quiere capaz, pero en todo caso a veces te sirve, como que las cosas que te pasan te sirven para ver si te gusta o no te gusta. Ella está diciendo, yo calculo, que no le gusta eso, cuando ella tenga una familia, si llega a tener, que no sea así.
E: Es decir que constantemente nos estamos metamorfoseando. Es decir, ¿somos las mismas personas? Ustedes han transitado su vida de 16, 17 años un poquito más.

A4: No, profe: Yo cambié bastante: Mi mamá se queja de eso. Yo cuando era chiquita era muy pegote, no me separaba y ahora soy re asquerosa, no me gusta que me estén cerca.
A7: Yo nunca fui de pegote así.
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
E: Muy bien, así que vamos a ir terminando esta terapia grupal. Pensemos en este sentido algunas palabras que yo quiero que rescatemos. Esta palabra de la otredad que hace un tiempo que ya está dando vueltas por algunos lugares, que es una palabra rara, podríamos decir. ¿La habían escuchado alguna vez?
Varios A: No.
A13: Sí, en el "Jorobado de Notre Dame".
E: En el "Jorobado de Notre Dame". Eso ya lo habíamos contado la vez pasada, ¿no cierto? ¿Por qué el jorobado?
A13: Porque era discriminado por ser diferente al resto y estaba escondido.
E: ¿La película de Disney o la película de adultos?
A4: Einstein
E: ¿Einstein? ¿Y qué tiene que ver?
A4: Porque había un chico que era jorobado y él lo curaba, porque él era médico.
E: ¿En la película aparece la palabra "otredad"?
Varios A: Sí.
A18: Se enamoró de una chica.
E: ¿Y qué sucedía en esa película?
A13: Lo criaron y se escondió ya de chiquito, era feo.
E: ¿Por qué feo?
A13: Era deforme, no era normal como el resto de las personas. Tenía una re mochila.
E: Una mochila constante: Esa fealdad, entre comillas.
A10: Era horrendo.
E: Era muy común de esa época, el jorobado de Notre Dame, ¿si? Estamos hablando de hace muchos años atrás. Ese jorobado, ¿dónde estaba escondido?
Varios A: En una iglesia.
A10: En una catedral.
E: En Notre Dame: Por eso se llama "El jorobado de Notre Dame".
A1: Viste que Gregorio se transformó en bicho, que decía que tenía un caparazón. Para mí ese caparazón tenía, en mi imaginación, formar parte de toda la presión que tenía de la familia.
E: Puede ser, ¿escuchan lo que dice Pilar?
A1: Como que se me imaginó, cuando lo leí, eso. Como que se le juntó todo lo que tenía de la familia, preocuparse por la familia, por el papá, por lo que le decían y se le hizo ese caparazón, que estaba lleno de todo eso.
E: A veces algunos psicólogos dicen que cuando uno está con mucha presión familiar, una mochila pesada, ¿cierto? Inclusive, cuando vos estás muy agobiado de problemas, inclusive hasta caminás agachado, ¿si? Y tenés una tensión en los hombros, ¿no?
A19: Yo no.
E: Bueno, cuando tenés problemas, estamos diciendo. Pero la relación esta con la mochila sería una metáfora, ¿no cierto? ¿Y el tema del caparazón?
A7: Es tu problema si la tomás o no a la mochila.
A19: Claro. Capaz que tenés muchos problemas y …
A1: Yo tengo ese problema. Yo me preocupo mucho. Yo no puedo, me hago problema por todo lo de mi familia, más que nada. Me hago problema por todo. Capaz que no tengo problemas yo, pero tienen problemas mi papá o mi mamá y me hago problema yo.

E: ¿Cómo se llama eso? ¿Saben cómo se llama?
A10: ¿Estrés?
A13: Eso es otra cosa.
E: Cuando tenés tanta afinidad inclusive a veces fuera de la familia, amigos, y que tu amigo lo está pasando bien feo y vos te hacés carne, digamos, de ese problema.
A1: Ponerse en el lugar del otro.
E: Empatía se llama.
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
A18: El único amigo que está en todas es tu padre.
A1: En pocos casos.
A10: Hay cosas que el padre no te enseña, lo tenés que aprender solo.
A1: Algunos. También están aprendiendo con nosotros. Ellos van aprendiendo a medida que nosotros vamos creciendo.
E: Última cosita que vamos a contar, ¿qué te parece que pasa con la empatía acá adentro del curso?
A1: Hacerse cargo de los problemas de los demás
E: No hacerse cargo, que me duela, que me sensibilice, digamos, el tema del otro.
A1: Yo soy así.
A10: Yo soy eso cuando las personas me importan.
E: Estamos hablando en el curso. Me sensibiliza lo que le pasa al otro.
A4: Por ejemplo, lo ves llorando a Santiago y vos le preguntás y lo querés ayudar.
(Hablan varios A a la vez y no se entiende qué dicen).
(Suena el timbre del recreo).
A13: Nosotros no nos conocemos como para saber qué problema tiene cada uno. Capaz que por eso no nos tenemos lástima.
E: Bueno, estamos en camino de, entonces. Estamos en camino de, porque si vamos a seguir o van a seguir ustedes todos juntos, es un buen camino, ¿no cierto? Bueno, vamos a ir al recreo, me dejan todos los trabajos, me alegro que les haya gustado o no, porque por lo menos argumentaron los que no.
10.23 horas

Texto 11
Observación de clase: Lengua y literatura
Institución educativa E
Ciclo orientado 3° año
Alumnos presentes: 28
Enseñante M. R.
Fecha:
Hora: 10.43 horas
Observadora: Paula Navarro

E: A ver, saquen las carpetas, nos tranquilizamos y vamos a poner “El cuento fantástico”.
A: …
E: Sí, vamos a seguir. Recuerden que habíamos empezado “Casa tomada” y habíamos empezado la evaluación.
A: ¿Qué ponemos?
E: El cuento maravilloso.

(Los alumnos sentados atrás conversan entre sí)
A: ¿Hoy es? (La enseñante no le contesta).
E: Sí, hoy todos van a leer. Van a poner “El cuento fantástico”.
A: ¿No era "El cuento maravilloso”?
E: No, abajo “El hombrecito del azulejo” entre comillas y voy diciendo quién faltaba, Allende, Diego. Van a prestar atención porque después van a hacer un trabajo sobre eso. A ver Diego.
A: ¿Desde el principio?
E: Pueden ir escuchando, anotar personajes, lugares.
A: ¿Puedo pasar al frente? (El alumno lee parado en el frente, la docente está sentada).
(Los alumnos se callan entre sí)
E: Bien, hasta ahí. Hay una palabra que se repite: ¿Cuál es?
A: Zaguán.
E: Bien, ¿qué personajes tenemos hasta aquí?
A: Dos.
E: ¿De qué están hablando?
A: De la crisis de alguien.
(El alumno que lee se siente y sigue leyendo en el frente).
E: A ver, entonces, ¿cómo es la característica habitual de ellos?
A: Alegres.
E: ¿Y cómo estaban ahí?
A: Por el paciente.
E: Es decir, esa noche el paciente va a morir. Diego.
(El alumno lee).
A: Ve, está mal escrito: “Cierra la puerta de calle”.
E: Ya nos está diciendo qué momento del día es. A ver.
(El alumno lee).
E: Pozo, brocal, muerte: ¿Qué pozo?
A: Donde está el agua.
E: ¿Un sinónimo de pozo?
A: Pocito.
E: Ese es un diminutivo. ¿Quién está ahí esperando?
A: La muerte.
E: La muerte va a estar personificada. Dale (le dice al alumno, que sigue leyendo).
E: Bien, entonces, tenemos ¿qué personajes?
A: El hombre, la muerte, el azulejo, los dos médicos y el paciente:
E: ¿Dónde está la muerte?
A: En el pozo.
E: ¿Qué está esperando la muerte?
A: Que se muera.
E: La muerte está esperando porque llegó temprano.
A: ¿Los doctores están en una casa?
E: Es la muerte, ¿es masculino o femenino?
A: Masculino.
E: Tiene el zaguán, que dijimos ya lo que era (…) un cerámico, un azulejo y hay uno que es diferente al resto, todo tiene un decorado, un color y hay uno diferente y empieza a contar la historia de cómo llegó y de dónde viene ese azulejo, ¿de dónde vienen los azulejos?
A1: Francia.

E: Sí, la fábrica estaba en Francia y vinieron en un paquete todos los azulejos apilados y ahí vino uno distinto y en ese distinto vamos a ver qué tiene de diferente y quién está ahí que es un personaje.
A2: Dios.
E: No, ya el título lo anuncia: "El hombrecito del azulejo".
A3: Un hombre.
A4: Jesús.
A5: (lee) Los demás, los que ahora lo acompañan en el zócalo son azules, son azules corno él, (…) con dibujos geométricos cuya tonalidad se deslíe ante el blanco (…) del centro pero ninguno se honra con su diseño (…). El hombrecito azul, barbudo con calzas antiguas.
E: Sentate bien.
A5: (lee) El hombrecito azul, barbudo con calzas antiguas, gorro de duende y bastón en la mano derecha. Cuando el obrero que ornamentaba el zaguán, el zaguán porteño topó con él, lo dejó aparte porque su presencia intrusa interrumpía el friso.
E: Bien, ¿dónde está ubicada la casa? (…) ¿Dónde está ubicada la casa? Dice "zaguán porteño"
A6: En Buenos aires.
E: Ah, Buenos Aires sí, ¿de dónde venía el azulejo?
A6: Francia
E: ¿Quién vivía en el zaguán?
A7: (…).
E: ¿Quién se encarga de poner azulejos?
A7: (…) El albañil.
E: Entonces va ubicando los azulejos azules y encuentra un azulejo diferente, ¿si?
A8: (lee) Más luego le hizo falta un azulejo para completar y le colocó en un extremo, y lo colocó en un extremo junto a la historiada cancela que separa zaguán y patio pensando que nadie lo descubriría. Y el tiempo transcurrió sin que ninguno notara que entre los baldosines había uno, disimulado por la penumbra de la galería, tan diverso. Entraban los lecheros, los pescadores, los vendedores de escobas y los plumeros hechos por indios pampas, depositaban en el suelo sus hondos canastos y no se percataron del menudo extranjero del zócalo.
E: Bien, ¿quién era "el menudo extranjero del zócalo"?
A9: El distinto (…). El azulejo.
E: El azulejo distinto que tenía una figura de un hombrecito del cual va a describir más adelante, ¿si? Todos tenían que pasar obligatoriamente por el zaguán, todos tenían que pasar por el zaguán, pero nadie lo veía, gracias (le habla al alumno que leyó). Otro alumno que siga, la lectura tiene nota. A ver sigo, Gimena Acevedo.
A10: Ximena
E: Ximena, un uno (la alumna no quiere leer). ¿Barbosa Virginia? Indicale donde está.
(La alumna lee desde el banco, los estudiantes se callan entre sí).
10.58 horas
E: Bueno (…), escuchamos chicos, hacemos silencio, dale.
A12: (lee) Otras veces eran las señoras de visita las que atravesaban el zaguán y tampoco lo veían, ni lo veían las chinas orinudas que pelaban la pava a la puerta aprovechando el horario en que el ama rezaba el rosario en la Iglesia de San Miguel. Hasta que un día la casa se vendió y entre sus nuevos habitantes hubo un niño quien lo halló de inmediato. Ese niño, ese Daniel a quien la muerte atisba ahora desde el brocal fue enseguida su amigo. Le apasionó el misterio del hombrecito del azulejo, de ese diminuto ser que tiene por dominio un cuadrado con diez centímetros por lado y que sin duda vive ahí por razones muy extraordinarias.
E: Bien, ¿quiénes eran los primeros dueños de la casa?

A13: (…) El zaguán.
E: ¡No!
A14: Los médicos (…). El hombrecito ese (…). ¿Un hombre que iba a la iglesia?
E: Una mujer, una dueña. Después vendió la casa y ¿quién vino a vivir ahí? (…). Un niño, era un nene que estaba enfermo.
A15: ¿Y cómo compró la casa?
E: Bueno, los padres. A ver dale (…) ¡Chicos!
A16: (lee) Le dio un nombre, lo llamó Martinito en recuerdo del gaucho don Martín que le regaló un petiso cuando estuvieron en la estancia de su tío materno, en Arrecifes, y que se le parece vagamente, pues lleva como él unos largos bigotes caídos y una barba en punta y hasta posee un bastón hecho con la rama de manzano.
E: Bien, ahí está describiendo al hombrecito. ¿Cómo es el hombrecito y qué nombre le pone?
A17: Barbudo (…) ¿Martincito?
E: Martinito, ¿por qué Martinito? Por un gaucho llamado Martín (…). Le pone Martinito, ¿cómo se llama el nene? Daniel, Daniel se llama presten atención (…). ¿Cómo lo describe? ¿Cómo lo describe? Tiene barba, tiene bigote.
A18: (…) Tiene barba, tiene bigotes (…).
A16: (lee) El niño lo llama al despertarse y lo arrastra a la gata gruñona para que lo salude: Martinito es el compañero de su soledad. Daniel se acurruca en el suelo junto a él y le habla durante horas, mientras la sombra teje en el suelo la minuciosa telaraña de la cancela, recortando sus orlas y paneles y sus finos elementos vegetales, con la medialuna del monte donde hay una pequeña lira. Martinito, agradecido a quien comparte su aislamiento, le escucha desde su silencio azul, mientras las pa, las pra, las pardas van y vienen, descalzas, por el zaguán y por el patio que en verano huele a jazmines del país y en invierno sutilmente al sahumerio encendido en el brasero de la sala. Pero ahora el niño está enfermo, muy enfermo. Ya lo declararon al salir los doctores de barba rubia. Y la muerte espera en el brocal (no se entiende lo que sigue). El hombrecito se asoma desde su escondite y la espía. En el patio lunado, donde las macetas tienen la lividez de los espectros y los hierros del aljibe se levantan como una extraña fuente inmóvil, la muerte evoca las litografías del mexicano José Guadalupe Posada, ese que tantas calaveras, ejemplos y corridos ilustró durante la dictadura de Porfirio Díaz, pues como en ciertos dibujos macabros del mestizo está vestida como si fuera una gran señora, que por otra parte lo es. Martinito estudia su traje negro de revuelta cola con muchos botones y cintas y a gorra emplumada.
E: ¿A quién está describiendo ahí?
A19: Martincito (…) al hombrecito del azulejo (…), a Daniel.
E: La muerte: El hombrecito del azulejo se asoma y mira para el patio y ¿a quién ve? (…) El hombrecito se asoma y mira para el patio y ¿ve a quién? A la muerte y ahí la empieza a describir, ¿si? Ahí empieza a describir.
A16: (lee) Martinito estudia su traje negro de revuelta cola con muchos botones (…).
E: Traje negro, revuelta cola, muchos botones y cintas (…). Revuelta así retorcida, ¿si? Cintas, botones, todo de negro.
A16: (lee) Y a gorra emplumada que un moño de crespón sostiene bajo el maxilar y estudia su cráneo terrible.
E: Gorra, moños, un cráneo es una calavera.
(Los alumnos no tienen el texto, escuchan la lectura)
A16: (lee) Más pavoroso que el de los mortales porque es la calavera de la propia muerte y fosforece con verde resplandor. Y ve que la muerte bosteza. Ni un rumor se oye en la casa. El ama recomendó a todos que caminaran rozando apenas el suelo, como si fueran ángeles, para no despertar a Daniel y las pardas se han reunido a rezar quedamente en el otro patio.

E: ¿A qué se refiere “Las pardas”? (…). Las sirvientas. La mamá del nene, el nene, las sirvientas, ¿qué indicación les da la mamá? (…). Que nadie haga ruido, hay un silencio terrible en la casa, ¿si? Terrible: Bien.
A16: (lee) Y las pardas se han reunido a rezar quedamente en el otro patio, en tanto que la señora y sus hermanas lloran con los pañuelos apretados sobre los labios, en el cuarto del enfermo, donde algún bicho zumba como si pidiera silencio, alrededor de la única lámpara encendida. Martinito piensa que el niño, su amigo, va a morir y le late el frágil corazón de cerámica. Ya nadie acudirá cantando a su escondite del zaguán, nadie le traerá los juguetes nuevos para mostrárselos y que conversen con él. Quedará solo una vez más, mucho más solo ahora que sabe lo que es la ternura.
E: Bien, ¿qué relación tiene el hombrecito del azulejo y Daniel?
A20: (…).
E: Bueno, ¿qué pasa? Seguimos.
A16: La Muerte, entretanto, balancea las piernas magras (…).
E: Shh, allá atrás.
A16: (lee) Balancea las piernas magras en el brocal poliédrico de mármol que ornan anclas y delfines. El hombrecito da un paso y abandona su cuadrado refugio.
E: Bien, hasta ahí, eh, ¿Benitez Milena?
A21: Acá.
E: (…) Entonces, tenemos al hombrecito que espía a la muerte y decide salir, él puede salir (…).
A21: (lee) Va hacia el patio, pequeño peregrino azul que atraviesa los hierros de la cancela asombrada, apoyándose en el bastón. Los gatos a quienes trastorna la proximidad de la muerte, cesan de maullar. Es insólita la presencia del personaje que podría dormir en la palma de la mano de un chico, tan insólita como la de la enlutada mujer sin ojos. Allá abajo, en el pozo profundo, la gran tortuga que lo habita adivina que algo extraño sucede en la superficie, y saca la cabeza del caparazón. La muerte se hastía entre las enredaderas tenebrosas, mientras aguarda la hora fija en que se descalzará los mitones fúnebres para cumplir su función. Desprende el relojito que cuelga sobre su pecho fláccido y al que una guadaña sirve de minutero, mira la hora y vuelve a bostezar. Entonces advierte a sus pies al enano del azulejo, que se ha quitado el bonete y hace una reverencia de Francia. Madame la mort. A la muerte le gusta, súbitamente, que le hablen en francés. Eso la aleja del modesto patio de una casa criolla perfumada alhucema y benjuí. La aleja de una ciudad donde, a poco que se ande por la calle, es imposible no cruzarse con cuarteadores y con vendedores de empanadas.
E: Bueno, entonces, el hombrecito, aparte de mirar, ¿qué decisión toma? (…) Deja el zaguán y ¿a dónde va?
A22: (…) Al pozo.
E: Porque ahí está la muerte, entonces él va, la ve a la muerte, se saca el bonete y la saluda y le dice “Madame la mort” (...) Entonces, ¿cuál será el objetivo?
A23: (…) Espantar a la muerte.
E: Prestamos atención (…). ¿Qué tiene la muerte acá en el pecho?
A24: (…) Un reloj.
E: Un reloj y el reloj, ¿qué tiene como aguja?
A25: Un hueso (…). Sale agua de ahí.
E: ¿Para qué tiene el reloj?
A26: Para ver la hora de la muerte.

E: Para ver la hora de la muerte de Daniel y llevarlo, ¿si? Y ¿qué va a hacer este amigo, este hombrecito del azulejo? La quiere espantar, ¿que puede hacer? (…). Rogarle, ¿que más puede hacer? (…). Convencerla ¿y que más puede hacer? Charlar para que pase la hora y Daniel pueda lograrlo (…). La hora justa, ni un minuto antes ni un minuto después, ¿si? Entonces, ¿cuál va a ser su intención? Distraerla para que pase la hora y así salvar a su amigo. Hay un animal en el fondo del pozo, ¿cuál es ese animal? (…). Una tortuga hay y siente, ¿qué siente la tortuga? (…). Siente la presencia de la muerte, ¿si? Porque está basado también el cuento en que los animales sienten la muerte, la presienten a la muerte, ¿si? La ven a la muerte, los animales, no los humanos, ¿si? Entonces la tortuga siente algo.
A27: ¿Entonces el hombrecito era un animal?
E: No, la ve, la está viendo pero ahora te va a dar la justificación de por qué la ve: Eh, ¿cómo era tu apellido? Benitez, dale.
A21: ¿Sigo?
E: Dale, escuchamos.
A21: (lee) Porque esta muerte, la muerte de Daniel, no es la gran muerte, como se pensará, la muerte que las gobierna a todas, sino una de tantas muertes, una muerte de barrio, exactamente la muerte del barrio de San Miguel en Buenos Aires, y al oírse dirigir la palabra en francés, cuando no lo esperaba, y por un caballero tan atildado.
Listo (…). ¿Sigo?
E: Sí.
A21: ¿Dónde me quedé? (Lee) Ha sentido crecer su jerarquía en el lúgubre escalafón. Es hermoso que la llamen a una así: "Madame la Mort." Eso la aproxima en el parentesco a otras muertes mucho más ilustres, que sólo conoce de fama, y que aparecen junto al (…) baldaquino de los reyes agonizantes, reinas ellas mismas de corona y cetro, en el momento en que los embajadores y los príncipes calculan las amarguras y las alegrías de las sucesiones históricas. Madame la Mort. La muerte se inclina, estira sus falanges y alza a Martinito. Lo deposita, sacudiéndose como un pájaro, en el brocal. Al fin reflexiona la huesuda señora pasa algo distinto. Está acostumbrada a que la reciban con espanto. A cada visita suya, los que pueden verla, los gatos, los perros.
E: Los que pueden verla, ahí está lo que yo les digo, los gatos, los perros.
A21: (lee) Los ratones huyen vertiginosamente o enloquecen la cuadra con sus ladridos, sus chillidos y su agorero maullar. Los otros, los moradores del mundo secreto los personajes pintados en los cuadros, las estatuas de los jardines, las cabezas talladas en los muebles, los espantapájaros, las miniaturas de las porcelanas fingen no enterarse de su cercanía, pero enmudecen como si imaginaran que así va a desentenderse de ellos y de su permanente conspiración temerosa. Y todo ¿por qué? ¿Porque alguien va a morir? ¿Y eso? Todos moriremos, también morirá la muerte: Pero esta vez no. Esta vez las cosas acontecen en forma (no se entiende lo que sigue) no, basta, no quiero leer más.
E: Termina la oración así para tu compañero.
A21: (lee) Las cosas acontecen en forma desconcertante.
E: Bien, entonces, ¿solamente los animales pueden ver la muerte? ¿Quién más puede verla? Y ahí se justifica por qué (…) las miniaturas de porcelana, personajes de cuadros, ¿si? Esculturas, todos pueden ver la muerte: Los animales también, ¿si? Y ladran, lloran, ¿si? (…). Cuevas Nicolás.
11.18 horas
A28: No quiero leer profe.
E: Un uno, hay que levantar la nota. ¿Keyla Gimenez?
E: A ver chicos, escuchamos. Chicas.

A29: (…). (lee) El hombrecito está sonriendo en el borde del brocal, y la muerte no ha observado hasta ahora que nadie le sonriera. Y hay más. El hombrecito sonriente se ha puesto a hablar, a hablar simplemente, naturalmente, (…) sin énfasis, sin citas latinas, sin enrostrarle esto o aquello y, sobre todo, sin lágrimas. Y ¿qué le dice? La muerte consulta el reloj. Faltan cuarenta y cinco minutos. Martinito le dice que comprende que su misión debe ser muy aburrida y que si se lo permite la divertirá, y antes que ella le responda, descontando su respuesta afirmativa, el hombrecito se ha lanzado a referir un complicado cuento que transcurre a mil leguas de allí.
E: Entonces, ¿qué va a hacer este hombrecito, este Martinito?
A30: Tratar de divertirla.
E: Tratar de divertirla, no le va a rogar "por favor, no te lleves a mi amigo". No llora, no le pide, sino que le va a empezar a contar una historia para que pasen los 45 minutos y esté distraída la muerte y pase el tiempo, ¿si? A ver…
(La docente se sienta en su escritorio). (Cuando los alumnos se equivocan no los corrige).
A29: (lee) Le explica que ha nacido en Desvres, en casa de los Fourmaintraux, los manufactureros de cerámica. "Rue de Poitiers" y que pudo haber sido de color cobalto o negro o carmín oscuro o amarillo cromo o verde u ocre rojo, pero que prefiere este azul de ultramar. ¿No es cierto? N'est-ce pas? Y le confía cómo vino por error a Buenos Aires y, adelantándose a las réplicas, dando unos saltitos graciosos, le describe las gentes que transitan por el zaguán: la parda enamorada del carnicero, el mendigo que guarda una moneda de oro en la media, el boticario que ha inventado un remedio para la calvicie y que, de tanto repetir demostraciones y ensayarlo en sí mismo, perdió el escaso pelo que le quedaba, el mayoral del tranvía de los hermanos Lacroze, que escolta a la señora hasta la puerta, galantemente, "comme un gentilhomme", y luego desaparece corneteando. La muerte ríe con sus huesos bailoteantes y mira el reloj. Faltan treinta y tres minutos. Martinito se alisa la barba en punta y, como Buenos Aires ya no le brinda tema y no quiere nombrar a Daniel y a la amistad que los une, por razones diplomáticas, vuelve a hablar de Desvres, del bosque trémulo de hadas, de gnomos y de vampiros, que lo circunda, y de la montaña vecina, donde hay bastiones ruinosos y merodean las hechiceras la noche del sábado.
E: Primero, ¿de quién habla? Martinito a la muerte: De todos los que pasan por el zaguán del hombre que pasa por la calle, le va contando todas esas historias. Ya pasó tiempo, pero todavía falta y tiene que seguir contando, ¿y que le va a contar? ¿De dónde él vino? ¿De dónde venía él?
A31: De Francia.
E: De Francia, entonces le cuenta sobre los hechiceros, sobre las hadas que había en los bosques, para que vaya pasando tiempo, ¿si? Tenía que hacerle olvidar el tiempo y que pase la hora señalada y la hora marcada de muerte: Dale Keyla.

A29: (lee) Sospecha que a esta muerte parroquial le agradará la alusión a otras muertes más aparatosas, sus parientas ricas, y le relata lo que sabe de las grandes muertes que entraron en Desvres a caballo, hace siglos, armadas de pies a cabeza, al son de los curvos cuernos marciales, bastante diferentes, n'est-ce pas, de la corneta del mayoral del Tránguay, sitiando castillos e incendiando iglesias, con los normandos, con los ingleses, con los borgoñones. Todo el patio se ha colmado de sangre y de cadáveres revestidos de cotas de malla. Hay desgarradas banderas con leopardos y flores de lis, que cuelgan de la cancela criolla; hay escudos partidos junto al brocal y yelmos rotos junto a las rejas, en el aldeano sopor de Buenos Aires, porque Martinito narra tan bien que no olvida pormenores. Además no está quieto ni un segundo, y al pintar el episodio más truculento introduce una nota imprevista, bufona, que hace reír a la Muerte del barrio de San Miguel, como cuando inventa la anécdota de ese general gordísimo, tan temido por sus soldados, que osó retar a duelo a Madame la Mort de Normandie, y la muerte aceptó el duelo, y mientras este se desarrollaba ella produjo un calor tan intenso que obligó a su adversario a despojarse de sus ropas una a una, hasta que los soldados vieron que su jefe era en verdad un individuo flacucho, que se rellenaba de lanas y plumas, como un almohadón enorme, para fingir su corpulencia.
E: Bien, (..) Lisa.
A32: No vino.
E: (...) Seguí.
A33: No quiere leer (le pone un aplazado).
E: Bueno entonces seguí vos, ¿cómo era tu apellido?
A33: Zanabria.
E: (...)
A33: (lee) La muerte ríe como una histérica, aferrada al forjado coronamiento del aljibe: Y además prosigue el hombrecito del azulejo. Pero la muerte lanza un grito tan siniestro que muchos se persignan en la ciudad, figurándose que un ave feroz revolotea entre los campanarios. Ha mirado su reloj de nuevo y ha comprobado que el plazo que el destino estableció para Daniel pasó hace cuatro minutos. De un brinco se para en la mitad del patio, y se desespera. ¡Nunca, nunca había sucedido esto, desde que presta servicios en el barrio de San Miguel! ¿Qué sucederá ahora y cómo rendirá cuentas de su imperdonable distracción? Se revuelve, iracunda, trastornando el emplumado sombrero y el moño, y corre hacia Martinito.
E: Bien, entonces, entre cuento y cuento que le va contando de esto, de aquello, ¿qué pasa?
A34: Pasa la hora.
E: Pasa la hora, cuando mira y habían pasado 4 minutos, ¿puede llevárselo a Daniel?
A35: No.
E: No, ¿entonces qué le da? Bronca, furia, vamos a ver qué pasa.
11.31 horas
A33: (lee) Martinito es ágil y ha conseguido, a pesar del riesgo y, merced a la ayuda de los delfines de mármol adheridos al brocal, descender al patio, y escapa como un escarabajo veloz hacia su azulejo del zaguán.
E: Disculpame, entonces, ¿cómo había subido Martinito al borde del aljibe? (...) No, ahí baja, ayudado por los delfines, es decir, tiene cerámicos de delfines y los delfines lo ayudan a bajar, ¿pero quién lo había subido?
A36: La muerte.
E: La muerte puso la mano así y subió. Recuerden que Martinito medía la palma de una mano, ¿si? Porque estaba en un azulejo ¿de qué medida? 10 por 10, ¿si? Entonces los delfines lo ayudan a bajar y vamos a ver qué pasa.

A33: (lee) La muerte lo persigue y lo alcanza en momentos en que pretende disimularse en la monotonía del zócalo. Y lo descubre, muy orondo, apoyado en el bastón, espejeantes las calzas de caballero antiguo. Él se ha salvado. Castañetean los dientes amarillos de la Muerte, "pero tú morirás por él". Se arranca el mentón derecho y desliza la falange sobre el pequeño cuadrado, en el que se diseña una fisura que se va agrandando; la cerámica se quiebra en dos trozos que caen al suelo. La muerte los recoge, se acerca al aljibe y los arroja en su interior, donde provocan una tos breve al agua quieta y despabilan a la vieja tortuga ermitaña. Luego se va, rabiosa, arrastrando los encajes lúgubres. Aún tiene mucho que hacer y esta noche nadie volverá a burlarse de ella.
E: Bien entonces, ¿qué hace la muerte? Lo persigue, llega al zaguán, el hombrecito ya se ubicó en su azulejo, se metió adentro del azulejo, ¿qué hace? Golpea, se parte el azulejo, lo agarra, va al patio y lo tira al aljibe, ¿si? Y la tortuga ahí se despierta.
A33: (lee) Los dos médicos jóvenes regresan por la mañana. En cuanto entran en la habitación de Daniel se percatan del cambio ocurrido. La enfermedad hizo crisis como presumían. El niño abre los ojos y su madre y sus tías lloran, pero esta vez es de júbilo (el alumno lee "jubílo", lo corrige). El doctor Grinaci y el doctor Eduardo se sientan a la cabecera del enfermo. Al rato, las señoras se han contagiado del optimismo que emana de su buen humor. Ambos son ingeniosos, ambos están desprovistos de la solemnidad, a pesar de que el primero dicta la cátedra de histología y anatomía patológica y de que el segundo es profesor de medicina legal y toxicología, también en la Facultad de Buenos Aires. Ahora lo único que quieren es que Daniel sonría. Pirovano se acuerda del tiempo no muy lejano en que urdía chascos pintorescos, cuando era secretario del disparatado Club del Esqueleto, en la Farmacia del Cóndor de Oro, y cambiaba los letreros de las puertas, robaba los faroles de las fondas y las linternas de los serenos, echaba municiones en las orejas de los caballos de los lecheros y enseñaba insolencias a los loros. Daniel sonríe por fin y Eduardo Wilde le acaricia la frente, nostálgico, pero ha compartido esa vida de estudiantes felices, que le parece remota, soñada, irreal. Una semana más tarde, el chico sale al patio.
E: Bien, entonces como la muerte no se lo pudo llevar Daniel, ¿cómo se encuentra a la mañana?
A37: Bien (...) contento (...) está bien.
E: Las tías y la madre lloran de alegría, los médicos se ponen de buen humor, recuerden que era una característica de los médicos que siempre estaban alegres, ¿si? Que se habían entristecido porque iba a morir una criatura, ¿bien? Vamos a ver qué pasa hacia el final.

A33: (lee) Alza en brazos a la gata gris y se apresura, titubeando todavía, a visitar a su amigo Martinito. Su estupor y su desconsuelo corren por la casa, al advertir la ausencia del hombrecito y que hay un hueco en el lugar del azulejo extraño. Madre y tías, criadas y cocinera, se consultan inútilmente: Nadie sabe nada. Revolucionan las habitaciones, en pos de un indicio, sin hallarlo. Daniel llora sin cesar. Se aproxima al brocal del aljibe, llorando, llorando y logra encaramarse y asomarse a su interior. Allá dentro todo es una fresca sombra y ni siquiera se logra distinguir a la tortuga de modo que menos aún se ven los fragmentos del azulejo que en el fondo descansan. Lo único que el pozo le ofrece es su propia imagen, reflejada en un espejo oscuro, la imagen de un niño que llora. El tiempo camina, remolón, y Daniel no olvida al hombrecito. Un día vienen a la casa dos hombres con baldes, cepillos y escobas. Son los encargados de limpiar el pozo, y como en cada oportunidad en que cumplen su tarea, ese es día de fiesta para las pardas, a quienes deslumbra el ajetreo de los mulatos cantores que, semidesnudos, bajan a la cavidad profunda y se están ahí largo espacio, baldeando y fregando. Los muchachos de la cuadra acuden. Saben que verán a la tortuga, quien sólo entonces aparece por el patio, pesadota, perdida como un anacoreta a quien de pronto trasladarán a un palacio de losas en ajedrez. Y Daniel es el más entusiasmado, pero algo enturbia su alegría, pues hoy no le será dado, como el año anterior, presentar la tortuga a Martinito. En eso cavila hasta que, repentinamente, uno de los hombres grita, desde la hondura, con voz de caverna: ¡Ahí va algo, abarájenlo! Y el chico recibe en las manos tendidas el azulejo intacto, con su hombrecito en el medio; intacto, porque si un enano francés estampado en una cerámica puede burlar a la muerte, es justo que también puedan burlar las lágrimas de un niño.
E: Bien, entonces, ¿qué es lo que pasa al final? ¿Qué es lo que pasa? (...) ¿Quién puede decir que pasa al final?
A38: El hombrecito no se muere al final.
E: No.
A39: Está intacto.
E: Está intacto, ¿qué más?
A40: No está partido el azulejo.
E: Exactamente (...) ¿Cómo lo encuentra? Tiempo después cuando van a limpiar el pozo, ¿si? A lavar el muro (...) y ahí lo encuentra. Y el año anterior Martinito había visto la tortuga, es decir, ahí nos está indicando cuanto tiempo de la amistad entre ellos dos tenían, un año, más de un año. También nos dice en algunas partes en qué barrio está ubicada esta casa. Vimos zaguán porteño antes, entonces nos está ubicando en Buenos Aires, después lo especifica bien, ¿qué barrio?
A41: San Miguel
E: San Miguel, ¿si?
A: Profe, ¿cuánto me pusiste?
E: Un bien.
A: ¿Solo un bien, si solo me trabé una vez?
E: Bien, entonces van a poner debajo (...) Actividades.
A: Uh, profe, ¿hay que hacer actividades?
E: (..) número uno, realiza la secuencia narrativa.
A42: Qué se yo cómo hizo.
E: ¿Qué era la secuencia?
A43: Los pasos (...).
E: Pasos, hechos ordenados, ¿resumido o todo entero?
A44: Resumido.
E: Resumido, así, simple: Número dos, realiza la descripción de la muerte: (...) Tres, realiza la descripción de hombrecito. (...) Realiza la descripción del hombrecito (...). Cuatro, ¿cuál es la intención de Martinito? (...) ¿Cuál es la intención de Martinito? (...). Con respecto a la muerte.

A45: Salvar a su amiguito (...).
E: Cinco, ¿por qué la muerte no puede cumplir su objetivo?
A46: (...)
E: Número seis, realiza, realiza con las secuencias, realiza con las secuencias una historieta del cuento (..) por secuencia, por acción una viñeta y una historieta, ¿qué vas a hacer? (...) Bien, esas son las actividades que tienen que entregar (...).
A: No vamos a llegar.
E: Primero piensan (...). Es individual, individual es (...) individual.
11.43 horas
E: Se ponen a trabajar (los alumnos conversan y usan el celular, la enseñante se acerca a los estudiantes para que trabajen).
A: Profe, ¿tenés el cuento para leerlo porque no me lo acuerdo? (Se lo alcanza).
Toca el timbre.

Texto 12.
Institución educativa F
Ciclo básico 2° año
Observación de clase: Lengua
Alumnos presentes: 19
Enseñante: A.P.
Fecha: 19/09/2017
Hora: 7.50
Observadora: Paula Navarro

E: (inaudible) de ese proyecto que al cual yo todavía le encuentro algunas fallas, falencias y cuestiones que creo que tenemos que terminar así de ajustar o de mejorar o de modificar así que conocer también la visión de ustedes, la opinión, la crítica me sirve para poder pensar en los trabajos a realizar en los próximos años, ¿no? Entonces, por un lado, para empezar a escucharlos, ¿si? Quisiera que ustedes vayan levantando la mano civilizadamente, ¿si? Me vayan contando sobre la experiencia de cómo vivieron el día viernes, primero desde el aula ¿si? Primero desde lo que armamos acá con los limerick y demás. Se ve que te intimida. Dale, abrí.
A1: ¿Yo?
E: Sí.
A1: ¿Sería lo que yo pienso sobre eso?
E: (inaudible).
A1: (inaudible) pero la idea en sí estaba buena, te tenés que sacar las palabritas de los frascos y con eso armarlo, tenemos que hacer un poco más, porque eran palabras por ahí como muy, que quedan mucho en el tema del limerick, de lo que significa, el hecho de ser infantil o humorístico ayuda a esas palabras, pero eran típicas de por ahí que nosotros los decimos y nos causa gracia, o sea, sí, entonces teniendo esa pequeña ayuda como que era más sencillo.
E: Bien, sí, palabras olorosas o palabras (inaudible).
A2: Había a veces que salían palabras muy aleatorias y no se podía armar nada. Le salió a una persona Tutankamón y turrón.
A1: Ojo, tampoco tiene que tener sentido.
E: Bien, ¿por qué no necesariamente tiene que haber un sentido?
(Hablan varios alumnos a la vez y no se entiende qué dicen).

E: Bien, porque el limerick puede abordar, bien, entonces si algo quedaba totalmente desconectado entre sí pero uno más o menos alguna vueltita de tuerca le daba, bueno, ya digamos que podía respetar la rima, podía llegar a ser.
A1: Por ahí era complicado de explicar encima.
E: Ajá, ¿les costó explicarlo?
Varios A: No.
A1: A mí por lo menos la primera vez que lo intenté explicar.
E: A ver, Yamila.
A3: No, eso lo voy a contar yo, contá lo tuyo.
E: Bueno, Yamila puede contar lo que quiera.
A3: Bueno, pero lo hice yo, no quiero que lo cuente otro.
E: Bueno, pero en todo caso, ¿cómo le podemos decir a la compañera?
A3: Perdón, Yamila, por favor no lo cuentes porque es parte de mi intimidad.
E: (inaudible) autoritaria así de poder decir quién puede decir y quién no. Vamos a dejar esto acá, ahora no cuenta nadie ninguna cosa del tema. A ver, Micaela.
A4: No sé, a mí por ejemplo el tema no me gustó tanto, pero, o sea, no me gusta en general, pero la actividad me gustó, me hubiese preferido que lo organicemos mejor, pero el tiempo era imposible, pero salió bien, salió bien aunque …
E: Un poco a las corridas, siempre termina pasando que, es como que todo se termina a último momento, ¿no?
A5: Para mí no estuvo mal.
A6: No, para mí lo que no fue organizado fue lo de la maratón en sí, no este salón. Por ejemplo, habían dicho de …
E: Bueno, ahora, igual eso está bueno, quiero que después me lo digas, pero tratemos primero quiero centrar lo que pasó en el salón y después vamos a ir a eso.
A7: Claro, a mí lo que no me pareció organizado fueron la gente que estaba en el salón, estuvieron siempre las mismas personas en el salón atendiendo y después estaban todos los otros por cualquier lado.
E: Ok, alguna organización de ustedes, interna, como grupo. Bueno, y la experiencia ¿si? De tener que recibir a gente, explicarles lo que había que hacer, explicarles lo que es un Limerick, explicarles cómo funcionaba este juego o esta particular de recibir el Limerick, pegarlo, ¿cómo les resultó?
Varios A: Fácil.
E: ¿Fácil? ¿Nada? ¿Les gustó sentarse a leer un libro, hubo algo gratificante, hubo algo divertido?
A4: Fue divertido, pero es como que no es algo así común.
A8: Había gente que lo hacía rápido y había otros que tardaban un montonazo en hacerlo.
A5: El mejor es el de Augusto.
A6: El de Augusto quedó buenísimo.
A9: Había gente que no entiende, porque vos se lo explicabas 5 veces y todavía seguían sin entender cómo lo tenían que hacer y lo tenías que explicar 6, 7, 8, 9, 10 veces.
E: ¿Y cómo lo explicabas? A ver, yo estoy entrando al salón, yo entro al salón y vos me explicás, a ver.
A9: Que el Limerick es una forma poética.
E: No, no qué es el Limerick, yo entro “Hola, ¿qué hacen ustedes acá?”.
A9: Trabajamos con el Limerick y el Limerick es una forma poética que está compuesto por cinco verbos.
E: ¿Cinco verbos? No entiendo.

A9: Cinco versos, que tiene un esquema estricto que es que los dos primeros versos tienen que rimar entre sí, los dos segundos versos tienen que rimar entre sí pero distintos a los dos primeros y que el último tiene que rimar igual a los dos primeros.
E: Ah, ¿lo tengo escrito en algún lado como para verlo?
A9: Cuando ya había más de uno le dábamos ejemplos con las que estaban escritas.
E: ¿Invento libre?
A9: No, y después tenés las palabras.
E: ¿Qué palabras tengo?
A9: Tenés 10 frascos y tenés que sacar una palabra de cada frasco.
A10: Cinco en total.
A9: Hay 10 frascos y de esos 10 frascos son distintas categorías. Vos tenés que agarrar 5 palabras de la categoría que quieras y poder armar el Limerick.
E: Bueno, ¿puedo agarrar todo de palabras olorosas?
A9: No.
A10: Sí, se podría.
E: Pero dijiste de la categoría que quiera, que tenía que agarrar 5 palabras.
A9: Bueno, yo dije que no se podía, porque pensé que no se podía.
E: No, no se podía, por eso te pregunto porque desconozco.
A10: Si se podía, para mí sí.
A11: Pero si la profe está diciendo que no se podía.
E: Si me atendía Camila se podía y si me atendía.
A10: Claro, yo le hubiera dicho que sí.
E: Ok, en realidad lo que habíamos hablado.
A10: Le hubiera dicho "no, mejor si agarrás de distintas, pero si querés".
E: En realidad, lo que habíamos hablado, ¿tenían que estar los 10 frascos juntos?
A10: No.
E: Se iban a agrupar, ¿si? Dos grupos de 5 frascos.
A9: Sí, pero acá no había ni 5 personas acá adentro.
E: Bueno, pero habíamos quedado que o se dejaban 5, no digo que estuviera mal, pero habíamos acordado hacer dos grupos por si venía una avalancha de gente pudiera tener dos mesas de trabajo con los frascos y demás. Entonces, ¿si? Por ahí también habría que pensar si la gente no entendía, no entendía nada y había que explicarlo 5 veces y bla bla bla bla, ¿si? Fijate, ¿vos explicabas pan y vino? Bueno, fijate que podés explicarlo un montón de veces, todavía ahora me lo estás explicando y hay algunas cosas que quedan flojitas.
A9: A mí me entendieron bastante.
E: Por ahí, bueno, pero por ahí podríamos haber reforzado un poco la presentación oral y demás de lo que preparamos. Ah, cómo (inaudible) con tu hermana, la vi y digo "esa es la hermana de Ana" y no le gusta que le digan eso, pero bueno, es igual.
A12: No, porque le jode que los profesores sepan que es mi hermana, porque yo me porto mal.
E: ¿Vos te portás mal?
A12: No, bueno, pero en la primaria sí y ella tiene los mismos profesores que yo entonces.
E: Le da miedo que la estigmaticen.
A12: Yo al contrario, quiero que sepan que soy hermana de mi hermana, así por lo menos sepan que soy igual.

E: Bueno, entonces, habría que pensar en parte poder mejorar esa presentación, por ahí no lo trabajamos muy poco, deberíamos haberlo trabajado un poco más. Y lo que les decía antes, que les preguntaba cómo les resultó la experiencia. Me dijeron "fácil". O sea, fácil, lo mismo si les doy de leer un cuentito y le digo y si le pregunto algo sobre el cuentito que si hay un guía especial con una jornada así en la que ustedes tienen que realizar lo que realizaron. ¿Es prácticamente igual para ustedes o hay algo distinto que viven en una experiencia como esa?
A6: El hablar con la gente, interactuar con otras personas.
A13: Y más divertido porque …
E: A ver, Luisina.
A13: Y más divertido, porque acá ya hablamos, explicamos, por ahí a otro coso, por ahí como a otro coso, a otro salón, pero me parece más divertido que vos nos des un libro para leer.
E: Ok, te parece algo más divertido, son propuestas interactivas, ¿si? Ustedes están en contacto con otra gente, con gente por ahí desconocida o no, pero que no forma parte de nuestro trabajo habitual. O sea que en sí la instancia de poder hacer un trabajo, volcar un proyecto relacionándolo con otros, ¿si? Quizás en esa interacción surja algo que, algo motivador a partir de la interacción, ¿no? ¿Puede ser?
Varios A: Sí.
A14: A mí me gustó, porque me gusta porque podemos, por ejemplo, dar algo que lo dimos en clase, por ejemplo hay gente que da algo que nada que ver, nosotros mostramos lo que hicimos en clase, fue divertido.
A1: Sí, y justo estaba viendo las carpetas y viste que vos querías hacer unos microcuentos, justo me di cuenta que ya habíamos dado microcuentos con vos.
E: Sí.
A14: No.
A1: Sí, vimos una pequeña.
E: Sí, trabajamos microcuentos.
A2: Sí, si lo dimos y el año pasado también lo dimos así que.
(Varios alumnos hablan a la vez).
E: Ah, claro, sí, ahí entendí. Para la maratón yo había pensado hacer algún trabajo en relación a los microrelatos, pero ustedes me dijeron que era lo que habían hecho en la maratón del año anterior.
A1: Igual dimos una pequeña descripción por lo menos de lo que es un microcuento con vos.
E: ¿Conmigo? Si, no, trabajamos microrelatos más que dimos una pequeña descripción.
A1: Ba, no es una descripción, creo que hay (inaudible).

E: Bueno, a ver. Después, bueno, otra cuestión, más allá de pensar la interacción ¿si? Me gustaba, o sea, tratar de ver si realmente esta experiencia les dio algún tipo de placer, si les gustó, que por ahí escuché que sí, por ahí no se escucha nada. Por un lado a partir de la interacción fuimos sacando y después en sí, más allá de la interacción, este trabajo ¿no? Que fue un proceso, fue impuslar un proceso creativo también por ahí puede ser que encuentren determinada, determinado placer o determinado entretenimiento o algo así en crear o en compartir quizás con otro la creación de algún texto, de algún escrito y compartirlo? ¿Les gusta eso de producir y de producir en conjunto y tener algunas reglas de construcción? Porque habíamos trabajado justamente cuando fue el tema del microrrelato, se acuerdan que yo les había dado ya para microrrelatos una serie de palabras hace varios meses atrás, por ejemplo una serie de palabras era como extraña y yo les había dicho que era así todo muy del universo borgeano y le habíamos puesto espejo, laberinto y un montón de otras cosas y ustedes tenían que armar el microrrelato con esa serie de palabras y ver digamos cómo esas palabras marcaban en determinado sentido cierta estética y cierto estilo general, ¿si? Levato, es la segunda vez que te llamo la atención. Estoy hablando, encima habla prácticamente más fuerte que yo y yo cada vez me voy más arriba y no quiero irme cada vez más arriba, quiero que hagan silencio.
A15: Bueno.
A2: Y vos, ¿por qué te metés?
A15: Porque estaba era una parte de la clase que la profesora hablaba.
A2: Bueno, pero yo no estoy hablando.
E: Me perdí. Cuando habíamos trabajado microrrelatos, habíamos trabajado también en la escritura a partir ¿si?, de determinada serie de palabras, después algunas más tenebrosas, también habíamos visto una que tenía serpientes, no me acuerdo qué otras cosas, que era un poquito más oscuro, y a ustedes les había gustado, me parece que les había gustado esa actividad, y que de hecho como que habían expresado que les facilitara esa serie de palabras, como que los motivaba un poco más o los orientaba un poco más en qué escribir, que si no era, bien. Por eso también cuando vos planteaste después Abril el tema de los frasquitos y demás me pareció como una idea que podía estar buena en relación a que facilita o motiva por ahí la producción y a veces está bueno poder ir encontrando estas pequeñas cosas ¿si? que motiven la producción. Ustedes saben, algunos sabrán o disfrutarán o vivirán, o algunos no, pero bueno, sé de varios que sí, ¿si? que hay determinado placer y determinado encanto en lo que es ponerse a escribir libremente de lo que uno quiera, desea o sienta, ¿si? Son varios los que acá escriben de distintas cosas, y obviamente uno por ahí puede estar en su casa y sentirse con ganas de escribir y no tiene 5 frasquitos para ir sacando palabras, pero más allá de eso está bueno siempre considerar que hay recursos a los que uno puede acudir cuando siente alguna necesidad o algún deseo por hacer algo y no sabe cómo empezar, por dónde empezar.
A13: Yo escribí una carta y me mandaron al psicólogo.
E: ¿Qué?
A13: Escribí una carta y me mandaron al psicólogo.
A7: ¿Qué hiciste?
A2: No entendí igual a qué venía.
A7: Ella quiso decir que escribió algo.
E: Digamos que si hacés una carta de suicidio y la ponés en tu pieza.
A13: No, no, no. Decía “mamá, los quiero, pero me voy (inaudible), chau”.
E: Está bien, por ahí en las cartas uno puede volcar contenidos así, muy sinceros, honestos o muy de verdad que si alguien lo lee y ve que hay algo que, bueno, esta chica está pasando un momento de angustia o esta chica se siente sola, qué se yo, puede decir tu mamá “fijate, Agustina, hija, tenés que ir al psicólogo”.
A7: ¿Para quién era la carta?

A13: Para mí, puse cosas mías. Autobiografía.
E: Pasa que se la escribió para ella, fue al correo y se la mandó a su propia casa y la madre dijo, "uh, acá hay algo". Pero, sin hablar de tu caso, sin hablar en particular del contenido que volcaste en esa carta y demás, ¿si? ¿Por qué puede ser, por qué puede pasar que una persona por escribir en una carta alguien le puede decir "che, ¿no necesitás hablar con alguien, resolver algunas cuestiones?" ¿Por qué puede pasar eso?
A1: Porque por ahí la escritura es como una forma más libre de expresarse y de comunicarse con otras personas. Entonces como que no piden ayuda, intentan de comunicarse, cuando no pueden como las palabras para decirlo a la cara, lo escriben y se las mandan a alguien.
A6: Es más fácil escribir que hablar, que decirlo.
E: No todos somos iguales, ¿si? No todos somos iguales. Yo, por ejemplo, soy una persona que habla con franqueza o que siempre busca hablar con franqueza y que no me puedo callar nada, así como Micaela, me parece.
A4: Yo sabía que me ibas a nombrar.
E: No me puedo callar nada, entonces me gusta hablar con gente en la cara "mirá, me molesta que no tires la cadena después de ir al baño", re que sacaba cosas de la familia.
A6: Vamos a sacar los trapitos al sol.
E: Bueno, no, pero en particular yo soy así, pero yo conozco, tengo amigas que se guardan las cosas, se las guardan, se las guardan, porque no las pueden decir porque les da miedo hablar con la gente en la cara, les da vergüenza, se ponen nerviosas y por ahí les es más fácil a veces mandar un whatsapp así que te deja, te mata, te da una puñalada y vos decís "ay, pero esta persona estuvo tanto tiempo guardando esta cosa adentro" bueno, ¿si? Hay gente que se siente más cómodo escribiendo, hay gente que se siente más cómodo hablando. Y a parte, lo que vos decías recién Abril es en relación a hablar con otro, y ella se escribió la carta para ella misma. Eso también pasa y es algo que permite muchas veces la escritura.
A1: También pasa eso con los diarios.
E: ¿Cómo?
A1: En los diarios íntimos uno lo escribe para uno mismo, para uno directamente, lo estás escribiendo prácticamente para vos.
E: Bien.
A1: Estás adaptando lo que te pasó, para recordar, para seguir recordando por un tiempo, tener una memoria y una conciencia, un historial de ese proceso.
A4: No, a veces, está bueno porque vos, como que estando preocupado por la escuela, por lo que tenés que hacer, qué se yo, te olvidás de las cosas que hacés que te gustan o momentos en los que la pasaste bien, entonces por ahí si los escribís y los releés, te reís un rato y te acordás que además de las obligaciones y todo eso también la podés pasar bien, qué se yo.
E: Bien, sí, por ahí en los diarios y demás, en esas anotaciones personales que uno realiza no entra lo de la agenda, no entra "hoy fui a gimnasia y me puse las zapatillas rosas", no entra eso.
A1: No, te tiene que pasar más para la profundidad de lo que vos sentís en tu corazón, la agonía, las preocupaciones, la tristeza que te da.

E: Ay, por favor si todo está así a los 14 años. No, pero pasa, pasa. La adolescencia justamente es un momento en el que uno atraviesa un montón de angustias y sentimientos así como fuerzas opuestas que luchan entre sí y está bueno a veces volcarlas porque la escritura permite muchas veces conocerse a uno mismo. Uno no se sienta a reflexionar sobre uno, vivimos reflexionando sobre el otro, sobre el de al lado, no la aguanto, sí la aguanto, la quiero, no la quiero, cuándo se va a callar, cuándo va a venir. Pero sobre nosotros es difícil que nos pongamos a pensar o que nos analicemos, la escritura permite muchas veces eso. Porque también uno se puede releer o porque cuando escribe hay como una distancia ¿no? temporal entre lo que va pasando en la cabeza y lo que va escribiendo que te permite ir reflexionando. Cuando vas hablando es como que sale toda la catarata de cosas y quizás te perdés, ¿no? Pero está bueno lo que planteaste por plantearlo, Agustina. Entonces, ¿si? en relación a lo que venimos hablando el Limerick en sí, obviamente, tenemos que, estamos hablando de algo sin sentido, de algo gracioso, a parte de algo con una estructura muy fija, es difícil en cierto sentido plantear este tipo de expresión a través de un Limerick porque a veces podemos romper un poco con la seriedad, con la cosa formal y seria y super perfecta y pulcra que se le ve o que se le considera, que se considera a partir de la literatura. A veces podemos salir de eso, divertirnos un poco, jugar un poco o romper y ir y volver, ir y volver. Los relatos que habíamos trabajado repetían otro proceso de escritura y está bueno ir manejando eso. Y sobre todo, bueno, me interesaba a mí saber eso, si el proceso de escritura es para ustedes algo interesante.
Varios A: Sí.
E: Me alegro, me alegro. Bueno, después, también me fui marcando algunas cuestiones acá. ¿Tuvieron devoluciones de docentes, quizás de otros compañeros que se acercaron sobre lo que trabajaron acá el viernes?
A1: Sí, Augusto escribió y dijo que estaba muy bueno.
E: ¿Que estaba buena la propuesta?
A1: Sí.
A6: Roby creo que también.
A8: Roby también pero no lo terminó.
E: No, Roby creo que si no lo hace perfecto, así, 10 puntos.
A8: No, aparte como no lo terminó, se lo llevó.
E: Me imagino.
A4: Estaba esa profesora, la mini, ¿cómo se llama?
A2: La otra de lengua.
E: Liliana, ¿la otra profe de lengua?
A2: Estaba con Roby y nos hizo un borrador.
E: ¿Cintia también les hizo alguna devolución?
Varios A: No.
E: Bueno Roby, Augusto que los dos las devoluciones estaban buenas. ¿Les gusta cuando les hacen una devolución así?
Varios A: Sí.
E: Es lindo porque por ahí uno prepara, te esforzaste, armaste los frasquitos, limpiaste los cositos, cortaste la cartulina. Y está bueno recibir así un comentario que gratifique.
A7: Si es buena sí, si no, no. Es que en realidad la gente no te va a venir a decir “qué feo”, va a mentir si no le gusta. Va a decir “sí, está lindo”, pero capaz que no está lindo.
E: Está lleno de gente que le gusta.
A7: No, no digo que no, hay gente que le gusta y gente que no, pero, qué se yo, por ejemplo, a mi en la cara viene alguien y no le gusta esto y no te va a decir “no me gusta”.
E: Bien. Bagnedes, ¿recorriste los otros salones y las otras actividades que había?
A14: Sí.

E: ¿Qué recorriste? Contame, ¿qué había?
A14: Acá al lado, te tapaban los ojos y que era como ¿viste Intensamente? Que tiene …
A2: De los sentimientos, era malísimo.
A14: Te hacían pasar, te tapaban los ojos y te decían "bueno, yo soy Furia, probá esto", te hacían abrir la boca y (inaudible).
E: ¿Eso no era lo del gimnasio?
Varios A: No.
(Los alumnos comienzan a hablar todos juntos)
E: Chicos, ¿puedo hablar con él?
A14: Lo del gimnasio era te tapan los ojos y ponele que estaba Caperucita Roja, que pasaba y te decía "Yo soy Caperucita".
A4: Y te estornudaba.
E: Chicos, estoy hablando con él. ¿El de las emociones o algo así era acá al lado, entonces?
Varios A: Sí.
E: ¿Y quiénes estaban? ¿Furia? ¿Los mismos?
A14: Furia, alegría, tristeza.
A8: A mí no me lo hicieron así.
E: Entonces te tapan los ojos y …
A14: Te hacían adivinar cosas, agarrar cosas, era asqueroso.
E: ¿Era asqueroso? ¿No te gustó?
A14: Me hicieron agarrar fideos con las manos, pensé que eran lombrices.
A6: Era parecido a lo que hicieron el año pasado ustedes, que te iban: mostrando el corazón.
E: Pero fue la representación dramática de tres obras distintas.
A4: No, pero no fue, no estaba bueno, ¿puedo hablar?
E: ¿Te trataron bien?
A4: No.
A6: No, se ponían a pegar.
E: Ah, te tapaban los ojos y se arrodillaban.
A6: No, a nosotros también nos pegaban. Estaban nosotros dos, casi nos matan.
E: ¿Y había alguien controlando eso o no?
A6: Sí, ellas.
E: ¿Ella quién?
A6: Las de tercero.
E: ¿La profe estaba?
A6: No, no, no, las chicas de tercero.
E: Ah, ¿ella?
A6: Ellas.
E: Ah, las chicas de tercero tenían que verificar que todo se desarrollara, digamos, normalmente, pero no verificaban nada. ¿Y esto era una propuesta de tercero?
A2: A mí no me decían así, a mí me dijeron "a ver, abrí la boca", me ponían no sé qué cosa y me decían "y decime, ¿cómo te sentís?". Y depende, ok, y a veces …
A9: No, no tan así. Vos entrabas y te ponían …
E: Entraron todos a salones diferentes.
A9: Te daban pimienta y te decían qué sentimientos te hace acordar a esto y eso era la furia, después, por ejemplo, te hacían sentir un aromatizante, y yo dije tristeza, no sé, después, por ejemplo, los fideos.
A14: Lo salado.

A9: Lo salado, pero te hacían sentir todas esas cosas y después a lo último en un papelito que había qué sabores distintos y qué significaba cada cosa, uno era tristeza, alegría y otra cosa y entonces te hacían pasar a otro frasquito según el que elegía la gente, todo el mismo frasco y después …
E: ¿Te hacían poner en el frasquito?
A4: No, porque te decían qué era el amor para vos.
A9: No, no, pero había otro, había otro que eran distintos palitos de todos colores que estaban separados y después había un frasco que estaba vacío que vos le tenías que tirar el color de papel que elegías que significaba algo. Era como si fuera una votación, entonces la gente elegía tipo …
A11: Pero, ¿qué? ¿Cómo te sentís? ¿Cómo es? No entiendo.
A8: ¿Puedo hablar? Porque estaba mal hecho, yo recién acabo de entender cómo era.
E: Ahora fíjense lo que pasaba acá que había dicho Matías, ¿no? Que había que explicarle a la gente como 5 veces para que entendiera, pasan estas cosas.
A8: No, peor ya sé por qué, porque la propuesta estaba muy buena, pero estaba re mal hecha porque ahora yo recién acabo de entender cómo era. O sea, ellos eran, uno era un papelito de cada color, por ejemplo, entonces, por ejemplo, yo elegí el azul y lo ponía en ese que estaba vacío, pero otra persona podía elegir el amarillo y el rojo.
A10: Pero el azul era de desagrado.
E: Eso, el azul era de desagrado (inaudible).
A10: Claro, entonces, la que tenía la remera de desagrado te tenía que dar algo, por ejemplo, los gusanos. El que tenía la remera de tristeza te daba la florcita, ¿entendés?, con el olorcito. Entonces vos después de haber sentido, ellos te tenían que decir "yo soy de desagrado, te voy a dar esto", ¿entendés? Entonces si vos después ibas a poner en los frasquitos te acordabas de lo que sentías con lo que te dieron y ponías el que te parecía. Pero estaba re mal hecho, yo entré, me empezaban a poner cosas, me daban cosas, no me explicaron nada y yo no entendí nada, después tiré el papelito y me fui.
A12: A mí tampoco, yo me terminé yendo, yo hice así porque vino Luli, me pegó así de atrás y le dije "chau, yo me voy", me saqué la venda, pa, la tiré y me fui.
E: Ah, estaba Luli en la …
A12: Sí, qué insoportable que es esa guacha.
E: Bien, más allá de la implementación, de la falla, de los errores, de la confusión y bla, bla, del evento, lo que habría que tratar ahora ya más en distancia de lo que pasó de pensar a qué apuntaba esa presentación o ese trabajo.
A4: A nada.
A10: No, a qué sentías vos.
E: No, Camila que dice ahora me cierra, ¿por qué? ¿Por qué apuntaba?
A10: Porque después me di cuenta que estaba bueno, porque apuntaba a lo que vos sentías cuando pensabas en el amor, ¿entendés? Y ellos te mostraban las sensaciones a través de esas cosas que te hacían oler, te hacían probar, te hacían tocar.
E: Bien.
A15: Pero qué pensabas que era lo que vos pensabas que era el amor.
A5: No, también decían qué sentimientos sentís. O sea, los frasquitos era por eso, no era de lo que habías probado y a partir de eso. Los papelitos de colores eran qué sentimientos para vos te produce el amor.
A10: Claro, pero lo tenías que relacionar con lo que te habían dado, pero nunca lo habían aclarado.
E: Ellos te hacían experimentar el desagrado, la alegría, la furia, la tristeza como si fueran las cuatro categorías por las cuales uno pudiera llegar a definir el amor. En ese sentido, bueno, hay un recorte bastante.

A5: Claro, porque lo que te decían era que abrís el papelito, cada uno de un color distinto, entonces vos decías "¿para vos qué es el amor?" O sea, entonces vos agarrabas en un papelito, escribías en un papel blanco qué es el amor.
A10: No.
A5: Entonces lo metías todo junto. Bueno, a mí me hicieron así, había además tres papelitos, o sea, alguien habrá entrado, habrá metido cualquiera y se habrá salido sin escribir lo otro.
A10: No, pero ellos te hacían …
E: Bueno, chicos, está bien, así no nos vamos por las ramas. El tema de ver a dónde se apunta, ¿si? A dónde se apunta es a tratar de experimentar las sensaciones que despiertan, en este caso, en este proyecto, el amor dentro de un marco de maratón de lectura, ¿por qué?
A7: No sé, realmente no lo sé.
E: En donde el tema es la poesía.
A6: En la poesía se hace lo que se siente, porque la mayoría de los relatos poéticos se basan en los sentimientos del escritor.
E: ¿Entonces?
A6: Como que te dan pie para que vos sientas y te imagines y escribas algo.
E: Bueno, bien. Ahora fíjate lo que acabás de decir, vos dijiste que la poesía tiene que ver con volcar los sentimientos del escritor. En realidad, ojo con eso, es muy común, ¿si? Es muy común en poesía creer que quien escribe siempre es el autor. Uno lee un cuento y piensa, bueno, este es un narrador. En poesía es como que, acá, no sé, con ustedes hemos trabajado muy poco poesía, pero bueno, acá Lorca quiso decir esto, acá Paco Urondo quiso decir esto, acá Safo, a ver, piensen que tanto en la novela como en los cuentos como también en la poesía, porque no es que tengamos siempre la certeza de, el escritor puede escribir a través de personajes o lo que se denomina en poesía el yo lírico, entonces ahí digamos que a través del yo lírico podemos entender lo que vos decís, de que te presentan cosas para dispararte: Porque a partir de esto quizás vos no tenés ni ganas ni idea del amor, ni nunca estuviste enamorado, ni estás enamorado o pensás que el amor es una porquería, pero hubo algo que te agradó de la experiencia que te pusiste a escribir del amor algo fabuloso, porque lo pensás o porque lo sentiste, porque qué se yo, no importa, digamos, si lo creés o no lo creés, ¿si? Eso está siempre bueno tratar de tenerlo en cuenta. Bien, ¿y hubo alguna otra cosa que recorrieron? Porque parece que nos centramos todo en eso. Aguardamos un segundo, perdón, ya sé que les hice una pregunta, volví a olvidarme cosas, esta vez no es que estoy mareada, tenía que traer unos diarios y no los traje: Y bueno, ya se me empieza así el cerebro de a poco a desconectar de la función. Sí, Yamila.
A11: Yo recorrí creo que el de (inaudible).
Varios A: Harry Potter.
E: Ahí está, estamos, ahí están los artículos que buscaba. Vivo a la vuelta, por eso y mi hija viene acá entonces. Listo. Cuando me la traían, traían los artículos. Bueno, perdón, Yamila.
A11: No, fui al teatro, no al teatro, ¿cómo se llama?
Varios A: El sum.
A11: Y vimos (inaudible) de Harry Potter. Estuvo re copado eso, estuvo bien.
A6: Lo único que hablaban muy despacio y no entendía nada.
A12: Me quería ir.
A11: Estuvo buenísimo, después me fui.
E: ¿De qué libro?
Varios A: De Harry Potter.
E: Bueno, chicos, pero son como 10 libros. ¿Pero ellos decían que iban a representar una escena?
A11: Representaron una escena pero no me acuerdo cuál.
A6: Eran tres chicas.

A11: Eran tres hermanas que cruzaban un puente.
A10: No decían qué iban a hacer. Yo no entendí.
E: Bien, a ver, pueden esperar. ¿Era un libro que vos habías leído, vos, Yamila?
A11: No, las películas de Harry Potter me las vi a todas, no el libro, a parte, yo para leer, leer yo es como decir, no sé.
A10: Bueno, era así, era así, había tres hermanas, bueno, pero nadie sabe contar la historia porque nadie prestó atención.
A11: Después de ahí me fui al salón de primero (inaudible). Estuvo bueno, estaba todo oscuro.
E: ¿De primero?
A11: El primero, de acá.
E: Ah, lo que hicieron los chicos de tercero.
A13: Yo me quedé acá y di vueltas nada más.
A11: Después me fui al salón que estaba al lado, pero estaban boludeando los chicos así que no pude hacer nada.
E: ¿Estaban?
A11: Boludeando.
E: Boludeando.
A11: Estaban haciendo (inaudible).
E: Suspenso, a ver, cómo podemos expresar lo mismo para habar en el aula.
A2: Estaban vagando.
A11: Boludeando.
E: Dale la vuelta. Lo único que te sale es boludeando, no le encontrás una alternativa.
A11: Estaban jodiendo.
E: No, algo un poquito más apropiado para la clase.
A11: Estaban paveando.
E: ¿Paveando? Bueno, ponele.
A11: Vi unos carteles y creo que se trataba tenías que leer unos poemas y dibujar.
E: ¿En el de cuarto?
A11: Sí, pero estaban jodiendo y me fui. El mejor fue el de cuarto cuarto, el que hiciste vos, creo también.
E: ¿Te gustó?
A11: Me re gustó.
A10: Todos los que hiciste vos me re gustaron.
A11: Fue el único que entré y me llamó la atención, pero entré con las chicas, creo que después ella se fue, y lo hicimos todas juntas, igual eran tres chicas las que trabajaban, los otros estaban en nada.
E: Son tres chicas las que trabajan.
A11: Hubiese preferido (inaudible).
E: Bien, ahora para ir cerrando un poco esto.
A10: Yo fui al de primero con Matías y nos echaron y me cae re mal el trucho ese.
E: ¿Quién?
A10: Mateo.

E: Chicos, ya estamos, hasta acá estamos. Contamos, por un lado, con la experiencia que realizaron ustedes y también fueron contando las experiencias que atravesaron ustedes al recorrer otros salones y también hicieron, digamos, la crítica de, la autocrítica y la crítica también de los trabajos también de otros compañeros. Eso está bueno para ir intentando ver qué cosas funcionan, qué cosas no funcionan, qué gusta, qué no gusta porque en sí estas actividades, como la maratón de la lectura, se realizan para ustedes, o sea, son cosas en las que nosotros los profesores podemos trabajar distintas temas, abordar distintas cuestiones específicas o más o menos específicas de nuestras materias, pero sobre todo es hacerlo no solo porque es un proyecto institucional, es un proyecto institucional, bueno, sí, lo es, pero va a cobrar sentido o va a tener sentido en tanto les permita a ustedes ¿si? desarrollar algo, aprender algo, motivarlos a algo, conocer algo. Que resulte una experiencia gratificante, que les interese, que los motive, que los alegre, por ahí, quizás, no es que van a aprender en sí, bueno, no sé, se fueron de acá sabiendo qué es un Limerick, no, no importa. La idea no era que alguien saliera de acá sabiendo que el Limerick es una forma poética bla, bla, bla, no. La idea es que la gente saliera de acá por ahí con algún sentimiento quizás lindo de haber producido algo o con la sensación de haberse divertido un rato con la lectura de los Limerick de otra gente o con la escritura misma de lo que escribió acá. Entonces ir pensando un poco eso está bueno, si les parece ustedes que cobra sentido la maratón de lectura, si tiene sentido realizarla, realizarla así o si por ahí podríamos ir trabajándola de otra manera en futuros años.
A8: Está bueno, pero a veces, como decían los chicos, vos entrás a un salón y no están haciendo nada, te terminás yendo y no cumplen la función, digamos, que tenían que cumplir.
A10: Porque tanto trabajo para organizar capaz me parece como que es al pepe.
E: Al cuete: Sucede, ¿si? a nivel, digamos, de organización que, por ejemplo, planteo mi caso, tengo tres cursos, yo fui girando por los tres cursos, ¿no? Y además también quería conocer un poco, prácticamente no conocí nada lo que hicieron otra gente, quería ir a conocer pero bueno, son tres cursos y es difícil estar permanentemente manteniendo el control, porque estas cosas, esta interacción con los más chiquitos, con los más grandes, con este, con Mengano, muchas veces como que los excita, los revoluciona, ¿si? los pone y es difícil mantenerlos más tranquilos y por ahí si uno pudiera organizarse de manera que haya profesores en todos los salones mientras se desarrollan las actividades y que haya grupos de chicos quizás ya asignados firmemente como este grupo se encarga de 10 a 10 y media, este de 10 y media a 11, o algo así, podríamos ir funcionando mejor, puede ser.
A6: Sí, había uno que directamente vos entrabas, había, el de primero primera, había como un, ¿viste esos cosos que están en el sum?
E: Sí, sí, los paneles negros, bueno.
A6: Eso y entramos y estaban ahí y le preguntamos qué era y vino una y me dice: “no, hay una obra, no sé, yo no tengo idea, no sé cómo es”. Entonces nos quedamos así y nos fuimos.
E: Bueno, primero primera también es mío. Me pasó con primero primera que estaban formando, habíamos ya arreglado con séptimo grado dos horarios para que pasaran a ver lo que habíamos armado, trabajamos sobre un libro de poesía.
A15: Sí, estaban formando y ni siquiera (inaudible).

E: Exacto, trabajamos sobre un libro de poesía, Chisperos se llama, de Diego Colomba, un libro ilustrado también por una autora rosarina. Llega la gente del primer grupo de séptimo, forma afuera y adentro no estaban quienes tenían que hacer la representación del hueco, porque se representaba, se leía, se hacían onomatopeyas, se movían figuras, se representaba de distintas maneras, y después a parte había que escribir y dibujar. Pero bueno, lo de escribir y dibujar era alternativo y la parte de la representación estaba a cargo de un grupo de chicas y un grupo de chicos que debía ser, a veces, debía ser el reemplazo cuando las chicas se quisieran tomar un rato. Empezaron a formar y no estaban, las empezaron a buscar por todos lados y se habían ido a girar por ahí, ¿si? Y era bien para el comienzo, había ya algunos horarios pactados y demás. Por eso, ¿si? sé que a nivel de organización estuvo todo muy caótico.
A13: O sea, lo que querés decir que está bien que todos quieran recorrer otros stand, pero también tienen que poner responsabilidad en él mismo.
E: Sí y que por ahí también de parte de los docentes deberíamos elaborar o planificar mejor el tema de distribuir las responsabilidades con horarios. Bueno, cerrando ¿si? ya un poco el tema de la maratón. Lo que mencioné al principio que también el mismo día se realizó el homenaje a los 40 años ¿si? de la Noche de los lápices. No sé si ustedes alguno llegó a participar, si sabe qué es lo que se realizó, qué se hizo. Hubo una charla al principio, breve, a la mañana cuando izaron la bandera y después ¿si? hubo un par de actividades. ¿Quién estuvo más o menos al tanto de esto? ¿Vos o es otra cosa?
A8: No, yo estaba pintando el mural.
E: Bueno, claro. Reprodujeron la película de la noche de los lápices.
A10: Sí, en el salón de quinto.
A8: Ah, yo la quería ver.
E: Y después pintaron el mural que iba a quedar en uno de los costados de la casona. ¿Por qué piensan ustedes que el viernes, al comenzar el día, como apertura del día, se dio lugar a ese tema? A recordar estos 40 años.
A4: No sé ni qué es, profe.
E: ¿Vas a hablar de eso o no?
A12: No, de lo del limerick.
E: Bueno, no, pero pasamos porque si no, no seguimos más. ¿Vos estuviste cuando izaron la bandera o no? Sacate la capucha, Ana. ¿Estuviste a primera hora a la mañana o no?
A12: Sí, profe, pero no escuché.

E: Bueno, lo que se comentó fue básicamente qué fue la noche de los lápices, es el nombre ¿si? que con el que se conoce a una, no solo una noche, en realidad fue la noche del 16 de septiembre pero continuó unos días más, una secuencia de secuestros a jóvenes estudiantes de colegios secundarios de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Estos secuestros se dieron en cierta sintonía ¿si? en tanto que secuestraron chicos que tenían una vida, un movimiento politizado, algunos reclamaban por el medio boleto estudiantil que había sido suspendido en ese mismo año. Creo que sí, en el 75 se les adjudica, me parece, y en el 76 ya se lo quitan. Como que está centrado o se conoce el reclamo centrado a partir del medio boleto estudiantil y estos chicos fueron secuestrados, algunos de ellos sobrevivieron y otros de ellos continúan desaparecidos. Obviamente ustedes, bueno, saben porque se ha hablado, se habla en esta materia, se habla en los distintos actos, no es algo de lo que estén aislados en este colegio, fueron muchos años en donde, obviamente las noches sangrientas o del estilo fueron muchas. Lo particular ¿si? de la noche de los lápices, lo que más por ahí destaca de entre tantas noches y tantos días en donde pasaban muchas atrocidades, tiene que ver con que fueran, sobre todo, alumnos de secundario, porque a veces, en realidad, digamos, la vida de la gente vale más allá de la edad, pero conmociona o emociona o duele a veces más en tanto que se trate de vidas realmente jovencitas porque también uno puede entender o visualizar a través de episodios como este que se iba por todo, de que no era el hecho de lo que se plantea, bueno ustedes sabrán o más o menos irán escuchando, ya lo irán conociendo, a ver, hay discursos que hablan de una guerra ¿no? En la Argentina hubo una dictadura cívico-militar y plantear el término de guerra por ahí genera algunas contradicciones en tanto que se desarrollaba en este tipo de gobierno. Y también ayuda a pensar un poco que eran pibes de 16 años que pedían un medio boleto, ¿no? Cuando uno entiende esas cuestiones, también entiende digamos de la atrocidad de lo que pasaba. No porque sea más justificable que mataran a un montonero que tiraba una bomba, en cierto sentido, no es que algo es más justificable que otra cosa ¿si? La responsabilidad del estado tiene que ver con que si alguien comete algo por fuera de la ley se tiene que juzgar como corresponde ¿no? no ponerlo en un paredón y fusilarlo. Pero bueno, despierta esas cuestiones de sensibilidad y sobre todo también este episodio al haberse realizado esa película, que es una película muy muy emocionante que toca muchos lados demasiado sensibles.

A8: La quiero ver, ¿la podemos ver un día acá?

E: La pueden ver cuando quieran, chicos, esa película.

A14: No está en Netflix, chicos, la acabo de buscar y no está.

E: Bueno, no está en Netflix, pero la van a poder descargar en algún lado, a través de Youtube, etcétera. La película la verdad que está muy bien hecha, en todo sentido está buena, está contada desde el punto de uno de los sobrevivientes, Pablo Díaz. Yo la vi también cuando vine acá al secundario, como ustedes, la habíamos visto acá.

A14: Ah, yo pensé que nosotros solos la habíamos visto.

E: No, la pasan desde hace mil años. Y está bueno porque el guion también está escrito en parte, o sea, gran parte de lo escrito está desarrollado a partir ¿si? del testimonio real de Pablo Díaz y es interesante para comprender gran parte de lo que pasó. ¿Y por qué piensan que desde la escuela, que es lo que decía antes, se le dio, digamos, ese viernes a la mañana, lugar a eso? REFORMULA.

A4: Porque en el colegio siempre damos ese tipo de cosas, también damos mucho el tema de derechos humanos y en el golpe de estado surgieron, las características del golpe de estado llevan al contra de los derechos humanos, no sé bien. A que un país esté en gobierno de facto está en contra de los derechos humanos. Eso por lo menos lo que dimos acá, no me acuerdo porque no me gusta el tema, pero por lo que recuerdo son valores que trabajan mucho, la importancia que se le da.

E: Bien, a raíz ¿si? la relación en parte con trabajar derechos, con reivindicar derechos y también quizás con trabajar con nuestra historia, ¿si?

A1: No digo de que, porque esto ya lo pensé hace un tiempo, no digo de que la gente no luche por buscar a esos hijos o nietos que están desaparecidos por este problema, pero por ahí no me gusta tanto que nos metan a nosotros, personas que por ahí nacimos mucho tiempo después de todo este golpe de estado y que nos metan a nosotros también en esta pelea, porque nosotros no estuvimos en ese lugar como para dar una opinión, nosotros no vivimos esa etapa, entonces realmente no me gusta mucho que me metan en este tema. Está bien que se de en historia o en algo, pero no para estar dándolo todo un año entero de un tema que nunca lo vivimos nosotros.
E: Digamos que nuestra historia reciente ¿si? nuestra historia reciente, en tu mirada, no debe ser algo que se nos deba educar tanto o trabajar tanto porque nosotros lo vivimos.
A1: No digo de que no.
E: ¿Qué sucede con la historia? ¿Para qué se trabaja la historia y para qué se la conoce?
A1: Para que no tenemos que repetir los mismos errores y aprendamos de eso.
A6: Lo que pasa es que si vos no sabés lo que pasó antes, no vas a entender lo que pasa ahora, te da un conocimiento quizás para que vos entiendas lo que pasa ahora. Ahora por ahí me dan, no más sentido, un poco más de importancia, por ejemplo, a los secuestros, que por ahí antes no le daban, o no que no le daban, pero que no lo tomaban tan importante como ahora.
E: O por ejemplo la vida democrática, nosotros podemos decir que de manera ininterrumpida desde el año 83, en Argentina, podemos vivir de determinada vida, determinado proceso democrático, sobre todo en tanto a lo electoral y demás. En tanto nosotros no reflexionemos sobre cómo era la vida por fuera de la democracia, difícilmente podamos reconocer las ventajas o virtudes y defectos, bien, obviamente, pero sobre todo ¿si? lo que uno puede llegar a reivindicar, aquello que uno puede celebrar como bueno, de la vida en democracia. Y el hecho de trabajar en particular La noche de los lápices y de comentarlos o de interiorizarnos en el tema, porque, ahora te voy a dar la palabra, no es que se trabajó un año entero La noche de los lápices, se vio una película, se pintó un mural y se habla un poco del tema, es ¿si? tratar de darles algunas herramientas a aquellos que se quieran interiorizar o a aquellos que jamás escucharon hablar al respecto, darles algunas herramientas básicas para que puedan conocer ¿si? las cosas que pasaban y también, en cierto sentido, ustedes pertenecen a un colegio que tiene un centro de estudiantes eventualmente, por ahí se piden cosas menores o no, no importa, pero ustedes pertenecen a una escuela que tiene un centro de estudiantes en el cual se vuelcan distintos reclamos que hacen a la vida política de la escuela ¿si? No importa que el reclamo sea poner plantines o poner tachos de basura o cambiar los pizarrones. Por más que ustedes no encuentren, que eso puede llegar a estar en algo ideológico, en un contexto ideológico, de un lado o del otro, no importa, son manifestaciones o trabajos políticos que ustedes realizan acá ¿si? Esos pedidos no van a estar teñidos, quizás, de un bando o un esto o un lo otro como ustedes pueden llegar a interpretar quizás estos otros reclamos del medio boleto, que es común decir "bueno, eran peronistas, bueno, eran comunistas". Por ahí hay cosas que ustedes pueden hacer acá que no las van a juzgar o interpretar de esa manera, pero que sí son acciones políticas. Entonces si nosotros entendemos cómo era nuestro país cuarenta años atrás y cómo es ahora, ustedes pueden saber qué tienen que reivindicar aquellos espacios que les permiten a ustedes, en cierto sentido, pelearla, aunque no sea ni siquiera pelear, pero pedir o exigir lo que les corresponda. Sí, Micaela. Ah, no, perdón Camila, Camila.
A10: Claro, y a parte de todo eso, me parece que no nos están metiendo en nada, o sea, lo que a vos te hacen trabajar es simplemente para recordar lo que pasó, para que se siga en la memoria de las personas y no se olvide de algo tan grave: No es simplemente allá pasó, yo no lo viví y punto, ¿entendés? Es la historia de tu país, se supone que si vos querés, o sea, si vos querés conocer, ya te digo, la historia de ahora, o sea, cómo estamos ahora, tenés que saber qué pasó antes, por más que no lo hayas vivido.

E: Bien. Y a parte de que quizás sí, puede ser que en este colegio haya un interés por destacar eso, porque, ya les digo, lo dábamos cuando yo venía a este colegio, en donde todavía, en aquel momento, no era parte de una planificación, de un diseño curricular, digamos, gubernamental, etcétera. Hoy en día, en el día de hoy, sí hay materias cuyos diseños, o sea, ya desde el Ministerio de Educación, están atravesados por estas cuestiones y los derechos ¿si? los derechos se trabajan como algo transversal en toda la escolaridad. Y esto tiene que ver con trabajar sobre nuestros derechos. Los derechos son amplios en un montón de sentidos. Por ahí los medios de comunicación suelen tender, suelen tender ¿si? a mover el tema de los derechos humanos a, el tema del carnicero de hoy y el ladrón del otro día ¿si? Es muy común que los medios de comunicación tiendan a llevar "eh, derechos humanos es reivindicar a este en vez de al otro". No, no, no. No se dejen siempre guiar por eso. Los derechos humanos tienen que ver con los derechos humanos. A ver, yo era chiquitita y en primer grado, no hablo de esta escuela encima, hablo de otra, los derechos del niño, los derechos del niño y escribíamos los 10 derechos del niño. O sea, más allá de lo que sucede hoy en día, de que esto que se tergiversa tanto todo, hay pilares fundamentales en los que se erige la sociedad global entera o debería hacerlo que tiene que ver con que podamos reconocer y reivindicar nuestros derechos. Y conocer episodios de nuestra historia sirve para tratar de entender en parte eso.
A10: Claro, es como cuando, ponele, tus papás te cuentan cómo se conocieron ¿entendés? No es que vos le vas a decir "no me importa porque yo no nací, entonces yo no existía en ese momento". ¿Entendés? Es parte de tu historia también de alguna forma.
A4: O si no fuese por esas personas que a parte lucharon vos seguirías en un gobierno de facto, entonces hasta a mí que no me gusta el tema. Yo creo que más lo que yo interpreté de Abril es que ya está saturada de este tema que ya lo rechaza, como puedo llegar a ser yo.
E: Sí, porque tampoco tanto porque ustedes dos por ejemplo son las que más reivindican siempre, en montones de clases han reivindicado los derechos de los homosexuales, que se pueden casar, de que puedan tener una vida al igual que el heterosexual, ¿si? Esas son luchas dadas en democracia y son luchas que fueron calladas y silenciadas y aniquiladas durante la dictadura. Entonces también tiene que ver poder entender qué derechos entendemos, no es que todos los derechos humanos son, como plantea siempre la televisión, reivindicar a un ladrón, porque parece que es eso. Va muchísimo más (inaudible). Bueno, nos quedan algunas cosas pendientes para mañana.

Texto 13
Observación de clase: Lengua
Institución educativa G
Ciclo básico 1° año
Alumnos presentes: 31
Enseñante: I. J.
Fecha: 04/09/2018
Hora: 07.42 horas
Observadora: Paula Navarro

E: Primer tema, la prueba. No toqué las pruebas.
A: Gracias.
A: Bueno, una semana más sin sufrir.
E: Pero esta tarde me pongo a corregir eso, o sea que hoy a la tarde voy a corregir todas las pruebas. Después, segundo tema, hoy vamos a contar con la compañía de, valga la redundancia, de una compañera que está sentada atrás del salón. Paula, se llama.

A: Viene a ver cómo nos comportamos, seguro.
E: Nos viene a observar. Pero no necesariamente comportamiento. A ver, cómo podemos hacer para que no quede una solita acá.
(La docente organiza la ubicación de los estudiantes)
E: Ustedes dos se pasan al banco de adelante.
(Los alumnos se acomodan)
E:: Como veníamos diciendo, la compañera va a observar la clase de hoy. Ayelén rápido y en silencio. Bueno, no es para ponerse nervioso ni nada.
A: Tarde.
E: ¿Por qué?
A: Porque ya me puse nervioso.
E: No, por qué se ponen nerviosos, no pasa nada. La compañera está haciendo un trabajo. No, sacá la mochila del banco. Si tenés sueño podés ir al baño y lavarte la cara.
A: Ya sabía que me ibas a retar.
E: La compañera está haciendo un trabajo para una tesis.
A: ¿Qué es eso?
E: Es un trabajo evaluativo grande, como la evaluación que hicieron ustedes pero más. Hizo la misma carrera que yo, estudió Letras. Así que también pueden imaginarse ustedes cuando tengan que hacer su propio trabajo de tesis, cuando terminen la escuela y elijan una carrera. Pero no es para ponerse nervioso, solamente va a observar para hacer un trabajo de investigación que ella está haciendo.
A: ¿Ella nos trajo un trabajo para que lo hagamos?
A: No, ella está haciendo un trabajo sobre nosotros.
(La docente sigue acomodando a los alumnos).
A: Profe…
E: Eh, chicos, sacamos la carpeta así corregimos la tarea. ¿Pudieron hacer la tarea?
A: Profe, yo sí la hice, soy una nena inteligente.
(Conversan entre sí).
E: Bueno, chicos, ustedes sabían que había que hacer esta tarea ¿no?
A: No, pero lo hice en clase.
E: ¿Cómo que no sabían? Voy a tomar nota de los chicos que no hayan hecho la tarea. Barreto, ¿hiciste la tarea?
(Se callan por primera vez).
A: Sí.
E: A ver, ¿cómo hiciste? Este punto es importante, ¿se acuerdan que en la última clase leímos un texto que se llamaba “De la caverna al supermercado”?
A: Sí.
E: Bueno, y que las actividades que estaban seguidas las hicimos en clase o tenían que hacerlas en clase.
A: ¿La 27 o la 24?
E: Sería página 27 y página 28 las actividades.
A: No, la 28 no la diste.
A: Sí la dio.
A: No.
A: Dijo la 27.

E: ¿Qué llegaron a hacer ustedes?
A: Yo hice la 27 y un poco de la 28.

A: La 27.
E: Bueno, vamos a hacer una cosa, vamos a corregir esta, la 27, ¿sí? Y la página 28 vemos si podemos avanzar en otra clase: Bueno Barreto, ¿hiciste los ejercicios de la página 27?
A: No.
E: ¿Nada? El cuatro, ¿lo ves? Si lo tuvieses que hacer ahora, ¿qué marcarías? (Lee la consigna en voz alta) "Discutan entre ustedes cuáles de estas características aparecen en el artículo y marquen las opciones correctas. Utiliza un vocabulario específico, adecuado a la temática del artículo". Bien, ¿se acuerdan qué estuvimos trabajando la última clase?
A: El texto informativo.
E: El texto informativo, explicativo. ¿Se acuerdan?
A: Sí.
E: Bueno, una de las características de este tipo de textos es el vocabulario específico. ¿Qué quiere decir? Que va a usar palabras determinadas, adecuadas al área que está trabajando, ¿sí? Si vamos a trabajar un texto sobre biología va a haber palabras que por ahí, ¿se acuerdan cuando en la última clase buscamos la palabra cetáceo?
A: Ah, sí, que era…
E: Que todos aprendimos qué significaba cetáceo. ¿Qué significaba?
A: Mamíferos adaptados.
E: ¿Qué significaba?
A: No, que no ponían huevos.
A: Por eso son mamíferos.
A: Mamífero adaptado al agua.
E: Los animales pueden ser mamíferos o poner huevos. ¿Cómo se llamaban cuando ponían huevos? (No saben).
E: Chicos, voy a hablar con la profe de biología. ¿Cómo puede ser esto?
A: No le digas que no sabemos lo que es un mamífero porque nos manda a primer grado.
E: Bueno, a ver, cuando habíamos buscado la palabra cetáceo, ¿se acuerdan que no sabíamos lo que quería decir? Ahí descubrimos que eran mamíferos ¿cómo era?
A: Mamíferos adaptados.
E: Entonces ahí pudimos sacar una idea. ¿Se acuerdan? Bueno, esas palabras que por ahí no sabemos qué quiere decir sería parte del vocabulario específico porque como es un texto de biología puede tener palabras que no conozcamos. Ahora yo les traje un texto que es más del ámbito de la informática, entonces puede haber también un par de palabras que yo, por ejemplo, también las tuve que buscar. Eso es vocabulario específico. ¿Qué más, Santiago?
A: Predomina un estilo informal y afectivo (lee su respuesta).
E: Bien, ¿qué más?
A: Se explica el significado de conceptos más importantes.
E: Bien.
A: Se emplea la tercera persona gramatical… para aportarle objetividad al texto.
E: Está complicado ¿eh?
E: Bien, los textos explicativos tienen un carácter objetivo. ¿Qué quiere decir esto? Objetivo opuesto a lo subjetivo. Subjetivo, acuérdense de sujeto, lo que uno piensa, lo que uno siente con respecto a algo. En cambio, en textos informativos no vemos eso, que por ahí lo vemos más en textos literarios. ¿Se acuerdan la clase pasada cuando diferenciamos los textos literarios y los explicativos? ¿Se acuerdan?

A: Sí.

E: Bueno, esta sería otra diferencia más, no se habla de los sentimientos o de la opinión personal como en los argumentativos del autor, hay como una objetividad porque supuestamente todos nos ponemos de acuerdo en una idea, por ejemplo en este caso que habla de la alimentación al informar está dando datos objetivos para que la mayoría estemos de acuerdo con eso. ¿Se entiende o más o menos?
E: ¿Sí o no?
A: Más o menos.
E: Bueno, les traje un texto para trabajar hoy pero no me van a alcanzar para todos, van a tener que trabajar de a dos.
(Una alumna reparte los textos).
A: Profe, ¿con el de al lado? (Se refiere al compañero de banco).
E: Abril, ¿ya está? (Le pregunta a la alumna que repartió las copias). Ellas no tienen.
E: Bueno, ¿podemos empezar a leer chicos?
A: ¿Querés que lea profe?
E: Bueno, Nahuel, el voluntario permanente de la lectura. Antes de empezar a leer el texto ¿de qué se trata el texto?
A: El bullying.
A: Cyberbullying.
E: Bueno, bueno, les traje este texto para que hablemos un poquito del bullying porque se acuerdan la novela que leímos la vez pasada ¿se acuerdan cómo se llamaba?
A: "Imágenes en sepia".
E: Bien, chicos.
(Les pide que se callen).
E: ¿Se acuerdan que en esa novela el tema principal era el bullying? ¿Se acuerdan?
A: Sí.
E: ¿Por qué?
A: Porque un personaje tenía voz de pito.
E: (hace callar a algunos alumnos).
A: Profe, no sería Cyberbullying porque ellos no le hacían bullying, le hacían en persona.
E: Sí, una cosa es el bullying y otra cosa diferente es el Cyberbullying. Este texto es sobre el Cyberbullying pero en la novela, está lo que dice X, no está el tema del Cyberbullying, ¿no?, está el tema del bullying. Pero, igual me parecía interesante hablar del Cyberbullying por más que no sea puntualmente el tema de la novela porque está un poco el tema ese en la novela. ¿A ustedes qué les parece? Esperen, allá la compañera está levantando la mana ¿recuerdan que levantamos la mano para hablar?
A: …
E: Sí, ¿qué pasaba en ese momento?
A: ….no me acuerdo…
E: Bien, además, el celular es un detonante para el desenlace de la novela, ¿no? ¿Cómo termina la novela Nahuel?
A: ¿Qué?
E: ¿Cómo termina la novela?
A: Que el chico, Lautaro, había tenido un accidente y después volvió a la escuela, se peleó…
E: ¿Por qué decimos que el Cyberbullying no está la novela puntualmente pero parece que hay un guiño con eso, hay un guiño con lo tecnológico? ¿Por qué para vos?
A: No sé.

A: Yo.

E: Ángeles.
A: Porque si leyeron el libro…Lautaro lo firma a Rosendo haciendo …
E: ¿Cómo era ese momento en que él lo filmaba que en realidad no lo filmaba? ¿Cómo era? ¿Te acordás?
A: ¿Cómo estaba Rosendo sería?
E: ¿Qué pasó en la novela en ese momento?
A: …
A: El video lo tenía.
E: ¿Y cómo era el video?
A: El video era de Rosendo con un delantal de Juanita, cantando, bailando, no sé.
E: Cantando. Bueno, chicos, supuestamente todos deberían haber leído la novela ¿están recordando o se están enterando?
A: Recordando.
E: Ah. Bueno, en ese momento que es el que dice Ángeles. ¿Se acuerdan que Lautaro lo obligó a ponerse un delantal, el delantal de la hermanita, y le sacó fotos y lo filmó?
A: Sí.
E: Además de eso que me parece importante, Ayelén, ¿cómo termina la novela?
A: Le termina contando toda la verdad a su papá.
E: Bueno, ¿y qué pasa después? Y es muy importante esto. ¿Qué desenlace?
E: Shh, Ayelén.
A: (no responde).
E: Rosendo quiere contar la verdad, durante toda la novela estamos en esa tensión de que…
A: Él quiere contarlo pero no puede por Lautaro.
E: Bien, volvemos con Ayelén. Él finalmente le cuenta al padre, bueno, hasta ahí más o menos que todos respiramos y decimos, bueno, él se animó a contar la verdad. ¿Pero qué pasa después? Hay otra situación ¿Qué pasa con Lautaro, qué hace Lautaro?
E: ¿No te acordás? Bueno.
A: Lautaro miente diciendo que el que lo estaba atacando desde un principio era Rosendo y después le creen a Lautaro y a Rosendo se lo llevan.
A: Justo la chica Gabriela encuentra el celular de Lautaro y ve las fotos y los videos que tenía Lautaro de Rosendo y va y termina diciendo tengo el celular de Lautaro, diciéndole a Rosendo y al papá.
E: Ahí cuando dice tengo el celular de Lautaro.
A: Es un final abierto.
E: No tanto.
A: No tanto.
E: No tanto, ahí lo único que se dice: Cuando lees un texto hay cosas que se dicen y cosas que no y lo podemos sobreentender, entonces si dice, justo hay toda una situación en la que Lautaro está mintiendo diciendo que en realidad es al revés, que Rosendo lo acosaba a él. Entonces está toda esa situación porque se acuerdan que él era muy manipulador. Entonces está toda esa situación de que culpa a Rosendo, Rosendo se anima a decir la verdad, pero tampoco está tan bien posicionado Rosendo, ¿se acuerdan? Porque está toda esa mentira armada por Lautaro atrás. En ese momento llega Gabriela y dice tengo el celular de Lautaro y ahí termina, ¿no? (reconstruye la novela). Eso es lo dicho pero ¿qué podemos sobreentender de esto?
A: Que se va a descubrir la verdad. Que Lautaro le hacía bullying a Rosendo no Rosendo a Lautaro.

E: Claro, ¿sí? entonces no es tanto un final abierto porque no está dicho pero podemos sobreentender que van a usar esas imágenes para… bueno entonces más que claro el tema del bullying en la novela y este texto es sobre el Cyberbullying que no es lo que estaba trabajado en la novela pero creo que se puede pensar un poquito también. ¿Quién iba a leer entonces?
A: Nahuel.
E: Nahuel, ¿te animás a leer?
A: Sí.
(Empieza a leer).
E: Nahuel, perdoname, ¿qué necesitamos para empezar a leer?
A: Ojos, oídos.
E: Ojos, oídos, boca.
A: Un cerebro.
E: Un cerebro atento y silencio. Empezá Nahuel.
(El alumno lee, la docente lo corrige cuando lee una palabra de forma incorrecta, como *psicólogo* por *psicológico*).
A: (lee) ¿Qué es el Cyberbullying? El Cyberbullying es el uso de los medios telemáticos, internet, telefonía móvil y videojuegos online principalmente al ejercer el acoso psicólogo e individual.
E: Psicológico.
A: No se trata aquí el acoso o el abuso de índole estrictamente sexual ni los casos en las personas adultas intervienen ...
E: Gracias Nahuel, seguí vos Germán.
(El otro alumno lee).
A: ¿Cuándo estamos ante un caso de cyberbullying? Estamos ante un caso de cyberbullying cuando una o un menor atormenta, amenaza, hostiga, humilla o molesta a otro o otra mediante internet, electro móviles, consola de juegos u otras tecnologías temáticas… El cyberbullying tiene como acoso… en el entorno ¿qué significa TIC? (Le pregunta el alumno que lee a la docente).
E: Estoy tratando de recordar.
08.05
A: Incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de niños o a otros niños. ¿Que tiene que ver el ciberbullying con el bullying o acoso escolar? ¿Sigo?
E: Sí, vos te reíste de Nahuel, ahora vas a leer todo el texto.
A: No son tan similares como podría pensarse: El ciberbullying atiende a otras causas, se manifiesta de formar muy diversas y sus estrategias de abordamiento y consecuencias también difieren…
(El alumno que lee se ríe cuando lee, la docente se acerca y deja de reírse)
(Los alumnos hablan al mismo tiempo)
A: ¿Dónde quedé?
E: (la docente indica dónde terminó de leer) ¿Qué tiene que ver el ciberbullying con el bullying o acoso escolar?

A: (lee)...mediante fotomontajes, datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo a conocer en su entorno de relaciones, dar de alta con foto incluida a la víctima en un web donde se trata de votar a las personas más feas a las menos inteligentes y cargarle de puntos o otros para que aparezca en los primeros lugares; crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima en redes sociales o foros donde se inscriban a modo de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales, dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan dirigidas posteriormente a quien ha sufrido la usurpación de personalidad; dando de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam o de contactos de desconocidos; usurpar su clave de correo electrónico para que, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que llegan violando su intimidad; provocar a la víctima en sitios web que cuentan con una persona responsable de vigilar como negar lo que allí pasa… para conseguir que reacción violenta que una vez denunciado o evidenciado le suponga la exclusión de alguien realmente venía siendo la víctima. Hacer circular rumores en los cuales la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes sin poner en duda lo que leen ejerzan sus propias formas de represalia o acoso; enviar mensajes amenazantes por mail o sms, perseguir o acechar a la víctima en los lugares de internet en los que se relaciona de manera habitual, provocándole una sensación de completo agobio. Es importante que podamos reconocer esta práctica tan negativa para poder erradicarla, ya que puede tener consecuencias graves en la persona acosada.
E: Gracias, gracias Germán, gracias Nahuel por animarse a leer. Bueno, entonces, ¿qué es lo que te causaba tanta gracia? ¿Sobre este tema?
A: No, sobre este tema no. Ni siquiera sé qué acabo de leer.
E: Bueno, ¿alguien se anima a explicar de qué se trata el texto?
A: Mateo.
E: ¿Por qué dicen que Mateo hace cyberbullying? Acabamos de leer lo que es el Cyberbullying, me parece que estamos tratando el tema con un poco de liviandad. No creo que Mateo haga Cyberbullying.
A: O sea, en resumen el cyberbullying sería insultar a una persona puede ser mensaje, un juego o diferentes maneras.
E: La palabra no es insultar, ¿qué palabra se usa?
A: Acosar.
A: Él, por ejemplo, se toma muy enserio el juego y cuando una persona juega como él no desea, lo insulta.
E: Esperen. No entendí la situación y no entendí por qué sería cyberbullying.
A: Y cuando una persona juega como él no quiere que juegue lo insulta, pero muy fuerte, lo maltrata.
E: ¿Estás en persona jugando con él o estás jugando en red?
A: En red.
E: Están jugando en red y después Mateo se enoja y los insulta. Bueno, pero eso no es cyberbullying.
A: Yo creo que la persona que él insulta, las otras personas también lo insultan a él, porque es un juego en que se ponen nerviosos. No está agobiando a la otra persona como que ya no la deja ni seguir, que ya está todo el tiempo acosándola. No, se insultan entre ellos dos porque juegan mal.
E: ¿Eso sería cyberbullying para ustedes?
A: No.

A: Es que hay un problema. Cuando vos jugás a un juego vos controlas al juego pero a veces el juego te controla a vos.
E: Uh, qué feo eso. Bueno chicos, me parece que la situación de Mateo no es cyberbullying.
A: Capaz que si eso se vuelve constante, si se insultan entre ellos, puede ser el comienzo.
E: Para mí no es cyberbullying.
A: Para mí no es cyberbullying, pelean entre ellos porque le da bronca que no puede ganar.
E: Perdón Jorge, ¿vos levantaste la mano?
A: No.
E: Está la compañera levantando la mano desde hoy. ¿Sí?
A: Para mí no es cyberbullying, él se enoja porque no están jugando como él quiere pero no puede insultar a la persona porque no juega como él quiere, pero no es un tema muy serio.
E: ¿Para ustedes qué es cyberbullying según lo que acabamos de leer?
A: Cyberbullying sería como acosar a una persona mediante internet, invadir su privacidad, hacerla sentir acosada.
A: Perseguirla, acosarla de distintas maneras.
E: Claro. ¿Se acuerdan cuál sería la situación? Hay muchas maneras de acoso. El texto desarrolla bastante es parte: ¿Se acuerdan que dice el texto?¿Germán?
A: En el cuento…
(Se ríen).
E: ¿Cómo el cuento?
A: En la novela como que hay algo parecido al cyberbullying. No sé si llega a ser cyberbullying porque Lautaro lo llama muchas veces a Rosendo, le dice cosas y él se pone nervioso, no le gusta y lo sigue llamando él.
E: Pero eso no sé si sería cyberbullying porque al llamarlo no está usando algo implicado a la tecnología.
A: Pero está usando un teléfono.
E: Pero el teléfono es de 1900. ¿Alguien puede explicarme qué es el cyberbullying?
A: Acoso por internet.
A: Sería acoso o maltrato por diferentes medios de manera que una víctima tenga diferentes consecuencias al que le hagan eso, como decía ahí de que le suban fotos vergonzosas, porque la víctima sería totalmente maltratada por internet.
E: ¿Qué ejemplos da el texto? Hay un montón de ejemplos.
A: Sacarle la contraseña del correo electrónico, poner su correo electrónico para que le hagan spam.
A: Que le haga un perfil o algo con la foto de la víctima.
A: Hacer cuentas falsas y preguntar cosas de esa cuenta con la foto de perfil de esa persona.
A: Bajar tu reputación. Lo hacés quedar mal al otro.
E: Perfecto, ¿Ingrid?
A: Pasa que Germán lo acosaba a Mateo.
E: ¿Le hacía cyberbullying?
A: Hizo un perfil falso sobre él.
E: Ah, bueno, hasta que llegamos al tema. Mateo, ¿querés hablar del tema?
A: No.
E: Acá parece que están los roles de víctima y victimario.
8.20 horas
E: Bueno ¿qué vas a decir?
A: Por ahí no lo toman como cyberbullying porque son amigos, y por ahí se hacen esas bromas, pero por ahí son pesadas y llegan a molestar a otras personas que no son ellos dos.

E: Sí chicos, yo les estaba por decir eso. No sé, ustedes parece que lo toman como un chiste o una broma. Yo a Mateo creo que no lo veo cómodo con esta situación. Entonces como que me da la pauta de que él no se sintió bien con esta situación, Germán.
A: No sé, yo no dije nada. Ellos trajeron el tema.
E: Él dice que fue al revés, Mateo dice que fue al revés.
A: ¿Yo creé la cuenta con tu nombre?
A: No, fue al revés.
E: Ah, ¿vos creaste una cuenta con el nombre de Germán?
A: No hablemos más del tema, ya está.
E: Bueno, si quieren no hablamos más del tema pero acuérdense de lo que había pasado en la novela. Lo que pasó entre Rosendo y Lautaro, cómo se sintieron.
A: Si se siguen haciendo bullying los va a atropellar un auto.
E: Cómo se sintieron cada uno, piensen un poco en esas cosas. La idea es que tomemos este tema es que tomemos conciencia de la gravedad y de cómo se puede sentir de mal la otra persona con estas cosas.
A: Por ahí nosotros ahora lo tomamos como un chiste lo que estaban diciendo de Mateo pero es un tema demasiado importante, como muy frágil, muy delicado este tema, porque hay personas sobre el cyberbullying que se terminan matando o cortándo, y sufren más, nosotros ahora lo tomamos como chiste pero hay que personas que pueden estar todo la noche llorando, cortándose, sintiéndose una, la palabra mala, sintiéndose así todos los días, cada vez que vas a la escuela, no querés ir a la escuela para no sufrir, y es como que, si te ponés a pensar, sería muy feo que te pase.
E: Muchas gracias, Mariana, lo explicaste muy bien.
(Aplauden a la alumna).
E: Hay que tomar un poco de conciencia sobre lo que está pasando.
A: Yo quiero dar un ejemplo, yo vi el otro día que había un nene de 9 años que se había suicidado por el bullying y el cyberbullying, porque dijo que era gay y en la escuela le hacían bullying y también en las redes sociales.
E: ¿9 años? Guau. Perdón, ¿querés desarrollar un poco más eso?
A: No, quería dar un ejemplo.
E: Sí, yo también había leído cuando busqué este texto casos de chicos que llegaron hasta eso. Bueno, esto también es para que tomemos conciencia, lo importante: Capaz para ustedes, capaz para vos Mateo fue como una broma, pero bueno, pensar un poco.
A: Yo no entiendo, profe, por qué hay tanta gente mala que no le importe la vida del otro, por qué tanta gente mala convierte el mundo en un mundo de mierda.
(Se asombran por la mala palabra).
A: La persona que hace bullying o hace cyberbullying también debe sufrir eso y lo hace como para despejarse.
E: Bueno, pero eso ya lo habíamos hablado un poco cuando hablamos de la novela, cuando hablamos de Lautaro que tenía problemas en la casA: Bueno, cuando la compañera dice, por ejemplo, y trajo un ejemplo de una situación puntual o todos los ejemplos que hay en el texto, sí, ¿se acuerdan? Eso es un recurso del texto explicativo. ¿Cuáles eran los otros recursos?
A: No es ficción.
E: No es ficción, está bien. Eso cuando hablamos de las diferencias con lo literario. Pero ¿se acuerdan los recursos? Habíamos dicho que eran ejemplos, definiciones. Están en el libro también. ¿Se acuerdan un poco de eso o no?
A: No.

E: Se acuerdan cuando hablamos del tema del mate, ¿lo hablamos acá? Se acuerdan que les traje el ejemplo de cómo le explicarías ustedes a otro joven chino, que por supuesto habla castellano, porque si no, ¿cómo le explicamos? Qué es un mate: Ahí aprendimos un poco los recursos.
A: Vimos las comparaciones porque como podíamos explicar, lo explicábamos de nuestra manera, no iban a seguir entendiendo.
E: Bien, ¿qué otro más, se acuerdan?
A: Porque si hablamos del mate nos vamos con geografía.
E: Clasificaciones, ejemplos, reformulación, comparación. ¿Se acuerdan un poco de eso porque es lo que vamos a repasar? Bueno, vamos a trabajar con el texto ahora y vamos a también a refrescar un poco el tema de los verbos porque tenemos que meter ese tema también.
(Un alumno busca tiza y borrador).
(La enseñante anota en el pizarrón el título "El texto explicativo" y la fecha. Al lado del título escribe ¿Qué es el cyberbullying? Y las actividades que deben realizar los alumnos: 1) Copiar las definiciones que veas en el texto. Detiene la escritura en el pizarrón y mira el manual escolar que tienen los alumnos y agrega al lado de la consigna "recursos, página, 28". Sigue copiando las consignas: 2) Con la información del segundo párrafo armar una definición sobre el cyberbullying. 3) Copiar palabras que consideres parte de un vocabulario específico. 4) Copiar tres ejemplos. 5) Repasar lo dado sobre el resumen y elaborar uno de no más de 7 renglones).
A: Profe, ¿tenemos que copiar esa letra? (Cursiva).
E: Sí, traten de copiar en cursiva. Practiquen la cursiva porque cuando pases a segundo se la van a pedir y en tercero también. Está sobreentendido que van a tener tarea.
E: Chicos, ¿se acuerdan cuando les dicté la tarjetita del resumen que estaba escrito paso por paso cómo tienen que hacer para escribir uno? Bueno, repasan eso e intentan hacer un resumen del texto, ¿sí? Escuchen, lo que no terminen de hacer ahora queda de tarea porque yo no vengo mañana.
A: ¿No venís?
E: No. Para la semana que viene, ¿sí?
A: ¿Quién viene mañana?
E: Una reemplazante.
A: ¿Qué vamos a dar?
E: Van a seguir dando texto explicativo.
A: Seño, digo profe, ¿qué dice después de….? (Pregunta por lo que está anotado en el pizarrón).
E: Sobre el Cyberbullying.
8.40 horas
(Los alumnos copian las consignas del pizarrón)
E: Chicos, una cosita más. Si quieren pueden sacarle una foto al texto para hacer la tarea. Nada de decir no hice la tarea porque mi compañero se llevó el texto.
A: Yo le saco una foto y la subo al grupo.
(Trabajan con el manual. La docente se acerca a los estudiantes, revisa las consignas y les da indicaciones. Pocos alumnos trabajan, muchos conversan entre sí, no usan el celular).
A: ¿Ya nos vamos al recreo, profe?
A: Faltan 3 minutos.
9 horas (toca el timbre)

Texto 14
Observación de clase: Lengua y literatura
Enseñante G. C.
Institución educativa H

Alumnos: 7
Fecha: 14/10/2017
Hora: 13.42
Observadora: Paula Navarro

(Los estudiantes buscan los bancos en otras aulas porque en la suya no hay, la preceptora toma asistencia)
E: ¿Se acuerdan que le dije que hoy empezábamos tema nuevo, que se llama argumentación (lo anota en el pizarrón)? Es un tema que tenemos que dar, se acuerdan de qué se trataba, lo que vamos a ver. Yo les voy a dictar una frase: Vamos a hablar de una argumentación oral y cada uno da su opinión. El otro día pensamos temas que les interesas a ustedes. Yo les dije el libro impreso e internet.
A: Yo le dije…
E: Yo propuse otro.
A: Ahora no hago nada.
E: ¿Cómo no hacés nada? Ponete las pilas. Pongo la fecha y les dicto la frase.
(Los alumnos hablan entre ellos para repartirse útiles escolares)
E: ¿Están organizados?
A: ¿Qué fecha es?
E: Está en el pizarrón.
(Anotan lo que está en el pizarrón).
E: Se acuerdan que les dije que en el cuadernillo hay dos textos argumentativos pero hoy no vamos a trabajar el texto, vamos a dar argumentación pero oral. Copien, abran comillas "Los enemigos de los libros son principalmente los hombres".
A: Eso es feminismo.
E: Todos los hombres (sigue dictando). Los hombres que los queman, coma, los censuran, los encierran en bibliotecas.
A: Claro, porque ellos quieren volar, caminar y ser libres.
E: Esperá, en bibliotecas inaccesibles.
A: ¿Incac… qué? ¿Cómo se escribe?
(Les dice cómo se escribe).
E: Y condenan a muerte a quienes los han escrito y no, como se… (la interrumpen).
A: ¿Y por qué?
E: se cree, por internet y otras diabluras (…).
A: ¡Qué obsesión con las comas, profe!
E: (…)
A: O sea que si no querés escribir toda la canción usas esos corchetes.
E: Sí. (…) Internet enseña a los jóvenes a leer y sirve para vender un montón de libros, cierren comillas y el señor que dijo esto, el escritor fue Umberto Eco. En general, el autor se pone abajo o al lado. Van a leer esta cita que nos va a llevar al tema internet vs. libro. Vamos a leer la primera parte de la cita (lee la primera parte). ¿Qué les parece?
A: ¿Por qué los odian? ¿Por qué los queman si los libros no tienen nada de malo?
A: Es por lo que dicen.
E: ¿Cuándo puede suceder que haya gente que quema libros o condena a los que lo escriben?
A: En la época de los militares.
E: ¿Y por qué?
A: No querían que los chicos estudien.

E: No se queman todos los libros, solo algunos. ¿Por qué?
A: Porque tenían mucha información.
E: No se interrumpan, deja que Camila termine.
A: Alguna cosa que no quería que se sepa, entonces se lo mandaron, que el tipo se muera.
E: O porque tenían un pensamiento diferente a los que tenían en el poder.
(Una alumna levanta la mano).
A: Ramses no tenía educación, e iban a sabelotodos y no le enseñaban educación.
E: Si tenían ciertas ideas podían atentar contra ellos. Bien, ¿qué es la palabra censura?
A: Prohibir.
E: En realidad censurar es prohibir determinados libros o una parte: ¿Qué parte se censuran en ciertos libros o en la tele?
A: Cosas obscenas.
(Algunos alumnos conversan entre sí).
E: Ustedes se refieren a chicas sin ropa. Continuemos, no nos vayamos por las ramas. Sería bueno debatir el tema de la violencia en la marcha, pero ahora volvamos a esto "encerramos en bibliotecas inaccesibles". ¿Cuáles son?
A: Por ejemplo, la biblioteca del Vaticano.
A: La Biblioteca argentina.
E: Pero ahí sí te dejan. Y después dice "muchos escritores murieron".
A: O como una biblioteca cuando vos querés ver y hay un libro y no lo podés ver.
A: Esos libros podían cambiar sus tradiciones.
E: Por eso están guardados.
A: Y encima la Iglesia.
E: ¿Qué es lo que hay de negativo en ese libro?
A: La curiosidad mata.
E: Bueno, a ver, terminemos de interpretar la cita. Dice: "Internet enseña a los jóvenes a leer".
A: Porque tiene mucha información.
E: Y actualizada.
A: Porque están todo el día en las redes sociales.
A: Porque tenés más acceso a los libros.
A: ¿A qué se refiere que enseña a leer?
E: ¿Y a vos qué te parece? "Sirve para vender un montón de libros". ¿Por qué?
A: Porque los publican en internet y hay publicidad.
(Una alumna le pega a un alumno).
A: La gente está aferrada a la tecnología, es más accesible, no van al centro.
E: Puede ser, a partir de esto vamos a debatir entre internet y el libro. Podemos debatir entre el libro digital y el libro impreso. Para eso necesitamos ver desventajas y ventajas.
A: Es emocionante (en tono irónico).
E: ¿Cómo? Esto es emocionante.
A: Debatir es emocionante.
E: ¿Qué ventajas tiene el libro digital?
A: Es accesible, ves algunos recomendados, que tienen mala fama.
(Arma un cuadro de doble entrada en el pizarrón, una columna es sobre el libro digital y la otra sobre el libro impreso).

14.04 horas

E: También puede ser accesible el libro impreso.
A: Profe, ¿puedo ir a la biblioteca a dejar un libro?
E: No, lo hacés después. Un libro ocupa mucho espacio.

A: Mirá profe (muestra un dispositivo tecnológico).
E: ¿Tenés muchos libros ahí?
A: Como sesenta.
A: Se podría decir que el libro digital…. No sé cómo decirlo.
E: A ver, explicalo con tus palabras.
A: Se podría decir que es más ecológico.
E: Sí, muy bien, porque para el otro ¿se necesita…?
A: Árboles.
A: No sé qué es peor, porque con la batería de los celulares.
E: Ahí está, vamos a ponerle menos ecológico. Fíjense, tenemos ventajas y desventajas. No sé si se les ocurre algo más. Es más que nada para acordarnos. ¿Qué conviene?
A: Depende de la persona.
A: Yo preferiría tener los libros impresos pero no puedo comprarlos.
A: ¿Por qué salió el tema del libro?
E: Por la cita. ¿Ustedes tienen algún otro tema?
A: ¿Por qué quiso hablar de este argumento?
E: ¿Por qué te parece? ¿Qué pasa con los libros y los jóvenes?
A: Están desapareciendo.
E: Se está transformando en una especie en extinción. ¿Hay alguna desventaja en leer un libro impreso y digital?
A: Te cansa la vista.
E: ¿Y al libro digital uno lo puede escribir, escribirlo, agregarle cosas, esto me gustó? Mucha gente escribe los libros impresos o buscan frases y las guardan, ¿con el libro digital se puede hacer eso?
A: Sí.
A: No.
E: Sí, a veces sí, depende, si te deja el libro o no porque algunos te dicen solo lectura y que no te dejan hacer nada y hay libros que sí.
A: Lo que podrías hacer es copiar la frase en alguna hoja.
E: Ahí está, te lleva a copiar la frase, también podemos buscarle la vuelta. Bien.
A: Todos tienen sus pro y sus contra.
E: Todos tienen sus pro y su contra, y obviamente a veces tienen cosas buenas, cosas malas, cosas más o menos. En fin, como dijo, Danisa dijo que para ella prefiere el libro impreso pero que no puede compararlo porque es caro y que entonces por eso usa el libro digital. Ese es su argumento de por qué prefiere el libro impreso. ¿Por qué preferís el libro impreso, qué es lo que tiene?
A: Es más emocionante.
E: ¿Es más emocionante? Será porque uno con un libro, es lo que yo me imagino, con un libro uno puede, te estimula más los sentidos porque uno puede tocar, puede dar vuelta las páginas, bueno.
A: Claro.
E: Es como que el tacto en ese libro es diferente que el del mouse tan impersonal, con el mouse busco cualquier cosa, el libro es otra cosa, eso es lo que yo me imagino.
A: Buscar en internet es tan común, a veces en los libros aparecen imágenes como que te hacen…
E: ¿En el libro impreso decís vos?
A: Sí.
E: En el otro también pueden aparecer, pero vos decís que son más nítidas, que son diferentes. Sí, puede ser, puede ser que en el libro impreso es más nítido, el libro uno lo tiene ahí al libro, en cambio, en el caso del digital está mediatizado por una pantalla, a lo mejor es por eso, es lo que yo me imagino ¿o no?. ¿Qué dicen, a ver, qué se imaginan? ¿Qué les gusta a cada uno, el libro digital o el impreso?

A: Impreso.
E: ¿Impreso?
A: Al libro lo podés tener varios años, mucho tiempo, en cambio, si lo tenés digital se puede perder, se puede borrar.
E: O te roban el celular, el libro no te lo roban, eso seguro. Nadie te roba el libro, el teléfono, es cierto, a lo mejor lo podés perder, si vos lo tenés en el teléfono se puede perder, vieron que a veces se pierden datos, incluso si lo tenés en un CD, a veces se rayan.
A: Yo, por ejemplo, en WhatsApp tengo un grupo, estoy yo sola nomás y escribo todas mis cosas ahí porque no llevo lápiz y papel pero sí llevo el teléfono. Entonces, cuando tengo ganas de escribir, escribo. Es como un grupo pero solo para mí, ¿entendés? Es como para leer cosas que me pasaron, sería como un diario. Viste que no podés hacer un grupo sin agregar una persona, entonces la borré y ahí me quedó el grupo.
E: Entonces te quedó un grupo pero estás vos sola y es tu diario.
A: Sí, es como un diario, tengo también para escribir en casa pero...
E: ¿Una libreta?
A: Sí, pero pasa que no llevo (inaudible).
E: En este caso sería lo mismo, uno puede llevar el celular a todas partes, pero no puedo llevar diez libros a todas partes pero sí diez libros en el celular.
A: Sí, por eso también a veces es mejor una cosa y la otra, según la conveniencia de cada una. Y también la otra vez borré el WhatsApp sin querer y se me borró todo.
E: Claro, y perdiste todo lo que habías escrito porque no tenías. Se dan cuenta, esos también son los riesgos del libro digital. Ahora lo que vamos a hacer entre todos es escribir una conclusión y después de escribir una conclusión vamos a hablar…
A: ¿Eso hay que copiarlo? (Se refiere al cuadro del pizarrón).
E: No, esto no lo vamos a copiar porque era para tomar notas, solamente para guiarnos de lo que íbamos diciendo. Vamos a escribir una conclusión. ¿A qué conclusión llegamos? Que la mayoría llegó a la conclusión de que le gusta el libro impreso pero tenemos que argumentar.
A: Siempre hay que argumentar.
E: Siempre hay que argumentar, ustedes se enojan porque hay que justificar, justificar, justificar.
A: ¿Cómo te llamás? Justifica tu respuesta. (Se ríen)
A: ¿Y si justificamos todos juntos?
E: Bueno, vamos a sacar una conclusión, conclusión entre todos (anota la palabra conclusión en el pizarrón). Entonces, ¿qué preferimos? ¿Todos prefieren el libro impreso? ¿En serio? ¿Todos?
A: Sí.
E: Bien.
A: La tecnología está tan metida en la vida de las personas que por ahí cansa, hasta tener un libro digital.
E: Entonces, fíjense, se prefiere el libro impreso, voy a anotar lo que dijo Jennifer, económicamente sería mejor tener un libro digital, desde el punto de vista económico vamos a poner, ¿les gusta así? Si no me van dictando ustedes.
A: Sí, económicamente está muy bien.
E: ¿Quieren que les dicte?
A: No.
E: Así después lo copian.
A: Había una pregunta que había hecho en uno de los trabajos prácticos que decía ¿ustedes piensan que en el futuro la gente dejará de leer libros, de comprar libros? Yo había puesto de que no, que si a una persona le gusta leer libros impresos no dejará de comprarlos. O sea, por más caro que sea, va a haber personas que van a seguir leyendo libros impresos.

E: ¿Entonces quieren que pongamos eso?, desde el punto de vista económico seria mejor el libro digital pero… Dale Eliana.
A: Creo que la mejor solución podría ser tener el libro digital y el libro impreso.
E: ¿Vos decís, tener todo?
A: Por ahí , por ejemplo, yo estoy en el colectivo y mientras escucho música me pongo a leer, y no tengo el libro, me lo olvidé, y lo tengo en el celular, lo leo de ahí.
E: Lo lees de ahí y seguís la lectura.
A: Y si estoy en mi casa.
E: No te perdés.
A: La segunda opción.
E: La opción para determinados lugares, podría ser. Bien, pero vamos a ver (relee lo escrito). Pero qué, vamos, pero a veces.
A: Pero como tal, sabemos que la tecnología está muy metida en la vida de los humanos y no deberíamos dejar de leer libros impresos por el motivo de que es mucho mejor (se ríe).
E: Entonces, pero tal como sabemos, la tecnología está muy metida (le dictan).
A: Está muy metida.
E: Con una sola palabra.
A: Incorporada.
E: Está incorporada.
A: En la vida de los humanos.
A: En la humanidad.
E: En todos los aspectos casi, ¿o no?, en todos los aspectos de la vida..
A: Ahora habían inventado un robot que cocina.
A: No (grita).
A: Lo vi, apretás un botón y…
A: Quiero dos.
E: Qué bueno, por lo tanto, chicos, fíjense, leamos a ver si quedó coherente.
A: Por lo tanto, no tendríamos que dejar que o sea que ellos que esta situación nos invada por completo, o sea que nosotros tenemos que, cómo se dice, que no deberíamos dejar que nos controle a nosotros sino nosotros controlar a la tecnología.
E: Claro, por lo tanto no deberíamos dejar, después lo leemos, que esta nos invada y optar, chicos, colaboren ustedes también está diciendo todo Eliana, y optar ¿por qué?
A: Optar por leer páginas reales.
(Otros alumnos hablan entre sí).
E: Sí, chicos, páginas, a ver acá qué ponemos. Ustedes (les dice a los que conversan).
(Una alumna tiene el celular en la mesa, otra escucha de un lado).
(Leen lo que escribieron en el pizarrón).
E: No deberíamos dejar que esta tecnología nos invada y optar por leer páginas reales, pero todo es real.
A: No todo es real.
A: ¿Y qué no es real?
E: Impresas. A ver cómo quedó, a ver que alguien lo lea a ver si nos equivocamos (una alumna lo lee).
E: Muy bien, excelente (aplauden). Vamos a copiar entonces y después copiamos la cita, ahora vamos a copiar debate y vamos a copiar esta conclusión que quedó hermosa.
A: Viste, soy una genia.
E: “Debate: libro impreso /libro digital” (lo anota en el pizarrón) y directamente la conclusión porque todo lo demás lo hicimos oralmente.

A: Profe, ¿no quedaría mejor libro impreso versus libro digital?
E: Bueno (lo corrige).
A: Tipo Chana na, Chana na (tararea la melodía de una película).
E: Tipo.
A: Ahí está, pantalla muerta con los libros.
E: Bueno, me encantó que hayan elegido el libro impreso.
(Una alumna va al baño).
E: Vení rápido Larisa.
E: Fíjense lo que hicimos, hoy hicimos un montón de cosas hoy: hablamos de un tema, dimos opiniones, argumentamos, y elaboraron una conclusión, o sea, redactaron impresionante.
A: Tendríamos que hablar de otra cosa, me gustó.
E: ¿Te gustó esto? Está bueno, viste.
A: ¿De qué otras cosas se puede debatir y pelear?
E: De muchísimas cosas.
A: Ya sé, cuaderno o cuadernillo.
E: Es más o menos lo mismo.
A: No, uno es más grande y otro es más chico.
E: No, algo diferente.
A: Facebook versus twitter.
A: ¿Qué es mejor, lengua o matemática, chan chan?
E: Ah, pero eso es terrible, pero eso es cuestión de gustos.
A: Me quedo con Lengua.
E: Bueno, a ver si (la interrumpen).
A: Todos los años me llevaba Lengua.
E: Ah, mirá, ¿te costaba? pero no te cuesta este año.
A: El año pasado tenía 5, 5, 6.
E: ¿No será que no le dedicabas?
A: Sí.
E: Se acuerdan que íbamos a debatir otro tema mucho más profundo que tenemos un solo varón para debatir los temas esos. Estuviste callado hoy Tomás.
A: No me gustaba el tema.
(Una alumna le muestra la libreta del año pasado).
E: Chicas y Tomás, ahora tenemos que elaborar la última definición, cuando terminen de copiar, terminen de copiar (les ordena), y vamos a ir a buscar la última definición, ¿estamos? que es la definición de argumentación porque este era el tema, el tema es argumentación, más allá de que les encantó debatir y demás, el tema es argumentación así que ahora vamos a elaborar, vamos a tratar de sacar una definición ya que lo hicieron relativamente muy bien, una definición de argumentación. ¿Les parece?
A: No.
E: ¿De qué es argumentar? Que tantas veces les pongo en las pruebas, argumentar, argumentar, ¿qué es argumentar?
A: Explicar.
E: Sí, ¿explicar qué?
A: Redactar más elaboración.
A: Explicar o opinar sobre algún tema o decisión que hayas tomado dependiendo del ejercicio.
E: Explicar, me gustó, el porqué o la causa, ¿les parece? (anota en el pizarrón). Terminen de copiar y vamos a escribir qué es argumentación y vamos a ver si coincide con el concepto de argumentación que yo tengo.

A: Mmm.
E: (se ríe) Va a coincidir, no tienen que ser exactas palabras. Si lo comprenden, lo comprendieron ¿o no? Hablaron sobre un tema, dijeron por qué, expresaron.
A: ¿Y con esto qué hago?
E: Lo guardás porque lo vamos a trabajar la semana que viene.
14.29 horas
E: ¿Terminaste de copiar todo?
A: Sí.
E: ¿En serio?
(Conversan sobre temas ajenos la clase).
E: ¿Ya terminaron de copiar chicos? Sí o no?
A: Sí.
E: Entonces borro.
A: Ey, ¿y el grupo de WhatsApp? (Se pasan un papel escruto que imita el formato WhatsApp).
A: Ya está, se cayó.
(Siguen hablando de temas ajenos a la clase)
E: Se acuerdan de que íbamos a hablar de la ley del aborto. Íbamos a hablar de eso. Aylén había encontrado bastante material. Vamos a debatir la clase que viene.
A: Me puse a leer todo internet.
E: ¿Sí?
A: Ojo, internet.
E: Bueno, buscó información.
A: Ah, pero qué sabés que estaba haciendo en internet, podía estar en Facebook.
A: No estamos en Biología.
E: Pero vamos a debatir nomás, no vamos a explayarnos desde el punto de vista científico, si no si estamos a favor o en contra. Siempre que hay un debate hay una postura a favor y otra en contra. O algunas cosas a favor y algunas en contra de cierto tema, que todos participen porque si no hablan solo las chicas. Bueno, ¿ya está? schh, chicos. Ahora vamos a elaborar la definición de argumentación a partir de acá, la argumentación que hicimos es una argumentación oral, también hay textos argumentativos escritos, que también los vamos a ver, chicos, escuchen, y que a lo mejor los han leído, voy a traer también sí o sí para la clase, si tenemos tiempo, si no para la otra, unas cartas de lectores. Ustedes también las pueden buscar, si quieren, si tienen algún diario viejo no importa si el diario es viejo, siempre hay cartas de lectores, son textos argumentativos que los lectores escriben al diario hablando sobre algún tema, debatiendo sobre algún tema.
A: Profe, hoy a la mañana llegó un hombre, no sé, me dejó eso con un sobre que tenía que hablar (inaudible).
E: Bueno, vamos a terminar chicos (anota en el pizarrón "Argumentación"). Chicos, ¿qué es argumentar? Vamos.
A: ¿Puedo ir al baño?
E: Cada rato tienen ganar de ir al baño, che, dale.
E: Bueno, argumentación.
A: ¿Puedo poner el agua?
E: Bueno. Es explicar…vamos (quiere continuar con la definición anterior).
A: Profe, mire, hablando de un aborto.
E.:Ah, mirá vos, traelo la próxima clase: Carta de un bebé. Mirá, interesante para hablar del aborto.
A: Se la leí a mi hermanito y se pudo a llorar.
E: Después si tenemos tiempo la vamos a leer.
(Siguen hablando).

E: Chicos, argumentación es explicar dijeron, no sé quién dijo, si no lo borramos, no copien nada, lo vamos a elaborar entre todos y después copian lo que elaboramos.
A: ¿Qué es la argumentación?
A: Es explicar de diferentes maneras una información.
E: No sería tanto una información. ¿Qué es lo que yo argumento?
A: Una opinión.
E: Ahí está.
A: Es elaborar
E: A ver..
A: Es elaborar una opinión propia (la docente escribe en el pizarrón).
E: O una idea también puede ser, una idea sobre…¿qué?
A: Cualquier cosa.
E: ¿Es elaborar o es explicar?
A: Es elaborar y explicar porque para que yo lo argumente tenés que elaborar primero.
E: A ver, es elaborar una opinión o idea, a ver allá chicas, colaboren, vamos, colaboren (la docente interactúa sobre todo con una alumna que es la que responde). Larguen el perfume y colaboren.
A: Es hermoso.
E: Vamos. Es elaborar una opinión o idea sobre…¿está bien así? ¿Sobre?
A: Sobre dos opciones, no sé cómo explicarlo, dos opciones.
A: En un debate, ¿no?
E: O sobre un debate, o algún problema,
E: Sobre un tema determinado, podría ser. ¿Y qué más?
A: En donde dos personas o más debaten sus opiniones.
E: Bien, bien, ¿en donde?
A: Dos personas o más.
E: Donde no, sobre un tema determinado ¿por qué donde?
A: Porque es un lugar donde dos personas.
E.:Donde no, a partir del cual dos personas o más sería así, ¿no?
A: Donde también queda bien.
E: ¿Vos decís?
A: Sí, queda bien, lo que pasa es que usted sabe mucho y quiere solo las reglas.
E: (relee lo escrito) dos personas o más…
A: Se debaten entre sí.
E: Se debaten entre sí. Chicas allá, ¿quieren opinar? (Sobre lo que están escribiendo). ¿Les parece que está bien, quieren que cambiemos alguna palabra? para…(sigue).
A: Para llegar a una conclusión.
E: Bueno, puede ser (empieza a escribir). ¿Será para llegar a una conclusión? Puede ser, pero también puede ser, fíjense, si dos personas o más….
A: Para tener opinión de otras personas.
A: Para tener más información.
A: Para conocer la opinión de otro.
E: Bien, o qué más, a ver, si yo por ejemplo, vienen varias personas que hablan sobre un tema en común pero tienen distintas opiniones o distintas posturas, por ejemplo, del tema que vamos a debatir la clase que viene, la ley del aborto, vamos a dar como un ejemplo, algunos están a favor y otros en contra y van a argumentar. Bien: ¿qué quiere el que está a favor? ¿qué es lo que busca cuando da sus argumentos y dice yo estoy a favor porque? ¿Y qué es lo que busca expresando su opinión?
A: Que le den la razón.

E: Sí, muchas veces sí.
A: No siempre.
E: ¿O qué más? ¿Qué otra cosa quiere hacer?
A: Que lo apoyen.
E: Que lo apoyen.
A: Tratar que la otra persona se ponga en su lugar y entiendan, al menos un poco, la razón por la cual cree justa o le parece buena idea el aborto. Por ejemplo, yo estoy a favor.
E: Ahí está, muy bien. Va más allá de elaborar una conclusión.
(Se ponen a hablar sobre el aborto).
E: Muy bien, entonces, no solamente es para llegar a una conclusión sino para ¿qué? A ver Tomás. Para conseguir el apoyo de otras personas y para que los otros…
A: Tratar de entender.
A: Entiendan.
A: No solo que entiendan, no sé cómo explicarlo.
E: Para que los otros entiendan o para los otros escuchen sus argumentos.
A: Pero eso está bueno, o sea, hablar con otras persona que tiene otra opinión, o otro punto de vista totalmente distinto para darte cuenta de que tu opinión no solo cuenta y que hay otras personas que piensan de otra manera.
E: De otra manera y tiene sus razones. Y conocer vamos a poner entonces, "conocer las razones"….
A: Profe, mirá a Tomás, me está sacando todo de la mochila.
E: Tomás, portate bien.
A: ¿Para qué tiene la mochila abierta?
A: ¿Y quién te manda a meter la mano?
E: A ver, conocer las razones, ¿qué ponemos?, ustedes me tienen que ayudar. Es elaborar… ¿Quién lo lee? (Leen lo que está en el pizarrón).
A: ¿Se debaten?
A: Esperen, como que el que "para" ya está dos veces.
E:: ¿El "para" está dos veces?
A: Sí, queda mal.
A: Y así poder o por lo tanto conseguir (sugieren cambios).
E: Bueno, vamos a poner "por lo tanto", ahí está ¿y al principio quedó bien?
A: Profe, conocer las razones del porqué.
E: De por qué piensan así.
A: Las razones de sus pensamientos.
E: De sus pensamientos u opiniones. ¿Quedará bien?
A: De sus pensamientos y sentimientos porque los pensamientos se recurren a través de los sentimientos. Si uno no siente no piensa. Si uno piensa no siente:
A:: Entonces yo no pienso pero sí siento.
A: Todos sentimos. Para poder opinar sobre algo tenemos que sentirlo.
A: Ella va por el lado de la razón, entonces, la razón no debate ideas sino sentimientos.
E: Tenés que sentir lo que otro dice: A ver cómo quedó, alguien más que lo lea (lo leen).
A: Así poder conocer porque ya puso "y" tres mil veces (siguen corrigiendo).
E: No les gusta el "y".
E: Bueno, yo les voy a leer no es tan así elaborado como locos pero les voy a leer lo que yo tengo. fíjense: argumentar es expresar una idea sobre algo general o particular, fundamentando lo que se dice, muy simple.
A: Epa.
E: No se esforzó mucho.

A: Ni siquiera puso sentimientos, nada.
E: No puso ni pensamiento ni sentimiento. Se esforzó pero no sintió (se ríen). Después sigue, fíjense, la argumentación se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a debate o discusión que más o menos ustedes lo pusieron. Bien y su objeto es expresar una información lo más completa posible, que algunos de ustedes decían. Muy bien. A la vez que intenta persuadir al lector y oyente, no perdón, u oyente, mediante un razonamiento. ¿Se dan cuenta? Más o menos elaboraron una definición impecable.
A: Quedó todo y y y.
E: Yo hice lío ahí. Bueno, quieren copiarlo, vamos a copiar los dos. Tengo otro más que me parece que es mejor, a ver escuchen chicos, tengo otro…
A: Argumento.
E: Otro concepto de argumentación, a ver si les gusta más este, shhh, chicos, dice: "Argumentar es sostener a través de diferentes recursos una opinión. El que argumenta intenta convencer a sus receptores de que su punto de vista sobre una cuestión en particular es el más válido".
A: Ve, quiere que le den la razón.
E:: Quiere que le den la razón, ser el más válido. Y para ello recurre a ejemplos, pone causas, compara, cita opiniones, o sea, todos los recursos (inaudible).
(Toca al timbre).
E: Bueno, se terminó la hora, deberíamos copiar, deberían copiar.
A:. Le saco una foto.
E: ¿Querés sacarle una foto? Pero lo copian. Bueno, muy bien, estuvo muy interesante.
A: Para mí no.
E: ¿Para vos no? Siempre hay un disconforme en el grupo. Tenés que proponer vos Tomás un tema.
A: Si ya le dije.
E: No me dijiste: Bueno, nos vemos.
(Termina la clase).

Texto 15
Observación de clase: Lengua
Alumnos presentes: 33
Enseñante: G.M.
Fecha: 29/11/2017
Hora: 8.25
Observadora: Paula Navarro

E: Vamos a leer rápidamente, vamos a leer otro texto, este después lo vamos a terminar. Vamos a leer "Frente de tormenta" de Vicente Batista y necesito, bueno, vamos a hacer así. Va a actuar el señor
A1: Yo
E: Y la señorita. No, no, usted va a ser el narrador. Nosotros, Paula, para que sea más interactivo, los cuentos los leemos como si fueran obras de teatro como para que interactúen. Bueno, así que Magalí va a hacer obviamente de la señorita y el señor Viterola el del señor. Estamos leyendo, bueno, ¿quién le quiere contar a Paula qué estamos leyendo?
A2: Cuentos policiales.
E: Cuentos policiales, muy bien. ¿Cómo se llama el libro?
Varios A: Cuatro cuentos policiales.
E: Porque, ¿cuántos cuentos tiene?
Varios A: Cuatro.

E: ¿Decime si no son geniales? Bueno, tienen cuatro cuentos. ¿Qué les parece? ¿Les gustó, no les gustó?
A3: No me gusta el género policial.
E: No le gusta el género policial. ¿A alguien le gusta el género policial?
A3: Me pone muy nervioso, profe, que estén …
E: ¿Se pone nervioso? Hay gente que está levantando la mano que le gusta. El primer cuento que leímos, ¿de quién es? ¿De qué autor?
Varios A: Allan Poe.
E: De Edgar Allan Poe: ¿Y por qué? Paula no lo conoce a ese autor, ¿qué le pueden decir? ¿Qué hizo?
A4: Que creó el personaje más famoso prácticamente del género policial.
A5: Publicó tres obras significativas.
E: Uno de los más famosos. Claro y publicó tres. ¿Oriundo de qué lugar, de qué país?
A4: De Estados Unidos.
E: ¿Y qué logró en Inglaterra?
A4: Asentar ese tipo de género literario.
E: Muy bien, Oviedo. Brillante en su última clase, lo felicito, muy bien. Bueno, entonces acá tuvimos leímos el cuento de Poe, después vamos a leer el de Conan Doyle, que son clásicos. ¿Por qué dijimos que son clásicos de la literatura?
A5: Porque son uno de los primeros.
E: Porque son uno de los primeros, porque se siguen leyendo. ¿Por qué les parece que estamos leyendo un cuento de un señor que lo escribió hace muchísimos años?
A5: Porque fue exitoso.
E: Esto parece preparado, Paula, pero no. Es siempre el mismo, pero no. Pasa que Lucas no habló en todo el año, tiene la oralidad ordenada. Bueno, vamos entonces ahora a leer a otro autor que es argentino, se llama Vicente Batista, se llama "Frente de tormenta", ¿si? Bueno, ¿quién era el narrador o la narradora? Usted, vamos.
A4: (lee) Frente de tormenta. Juan miró por la ventanilla. Unos focos tímidos intentaban dar algo de luz. La gente hablaba en voz baja; la risa de alguien se mezcló con el murmullo del pasaje y el traqueteo del motor.
E: Viterola es Juan.
A6: (lee) Sigue lloviendo.
A4: (lee) Dijo Juan sin quitar los ojos de la ventanilla.
A7: (lee) Parece que no fuera a parar nunca.
A4: (lee). Dijo Julia. Juan giró la cabeza, tuvo que imaginar la cara de Julia. En el interior del ómnibus no habían encendido las luces.
A6: (lee) Hace calor.
A4: (lee) Dijo.
A7: (lee) Apagaron el aire acondicionado.
A4: (lee) Dijo Julia y se abanicó con una revista.
A6: (lee) ¿Qué hora es?
A7: (lee) Cuatro y media de la mañana.
A4: (lee) Dijo Julia, sin mirar el reloj.
A6: (lee) ¿Por qué no dormías?
A7: (lee) Sabés que no puedo cuando viajo. No puedo dormir en los ómnibus.
A4: (lee) Juan pensó decirle que no, que no lo sabía, pero comprendió que iba a ser una discusión inútil.
A6: (lee) ¿Por eso me despertaste?

E: Eso lo dice Julia.
A7: Ah (lee) ¿Por eso me despertaste?
A4: (lee) Las luces del ómnibus se encendieron. Julia tenía la vista fija en el respaldo del asiento delantero.
A6: (lee) Avisaron que íbamos a parar diez minutos
A4: (lee) Dijo.
A7: (lee) Pero este era un servicio expreso.
E: ¿Saben cuál es la característica de un servicio expreso?
A8: Rápido.
E: Rápido, que no para. A mí me pasó una vez que me equivoqué, me tomé un colectivo a Mendoza y le dicen el lechero, que para en todos los pueblitos. Tardé ocho días en llegar a Mendoza, el expreso va rápido, sin paradas, o con, depende el lugar, dos o tres paradas.
A4: Me di un cuenta de un detalle, se nota que es argentino.
E: ¿Por qué?
A4: A diferencia, tiene distinto tono. Por ejemplo, lo vi recién, sabés en vez de sabes.
E: Muy bien, ¿vieron que las tildes sirven para algo aunque no lo crean?
A9: (inaudible)
E: Ah, Paula no sabe
A4: Soy bilingüe.
E: Lucas hacía diferentes, por ejemplo, el detective lo hacía con un tono afrancesado, con las erres arrastradas. Yo conozco al marido de Paula que es danés, ¿ustedes saben de dónde es oriundo un danés?
(Risas)
E: Bueno y Paula conoce muchos idiomas. ¿Danés estás hablando?
O: No.
E: Inglés.
O: Un poco francés.
E: Bueno, digo, una nota de color para que vean que Paula no es que está anotando todo, también puede interactuar con nosotros. ¿Cómo se sienten con esta experiencia que alguien los venga a observar?
A4: Yo, bien, divertido.
E: A él le encanta.
A4: A mí me encanta que me miren, me encanta la atención.
A10: Profe, para Historia vinieron dos chicas.
E: ¿Para Historia vinieron dos chicas? Bueno, pero ella está haciendo el doctorado, está haciendo toda una cosa. Las chicas eran practicantes y ella es profesora.
A6: Igual que en Educación Física, en natación eso sí te ponen nervioso. Van como ocho chicos a mirarte que están haciendo el Profesorado en Educación Física y están todos ahí y vos.
E: Bueno, ¿qué relación les parece que tienen Juan y Julia?
A4: Para mí son parejita.
E: Para vos son pareja. ¿Por qué? ¿Pareja de qué, de hermanos, de amigos, amoroso?
A4: Para mí son amorosos.
E: ¿Están teniendo un diálogo amoroso de tratarse bien?
Varios A: No.
A4: No, medio seco.
E: Por eso, ¿marido y mujer? ¿Qué relación habrá en la relación entre dos novios y un marido y una mujer? ¿Se tratan igual?
Varios A: No.

A6: Pasa que ya están cansados.
E: Ya están cansados.
A6: Parece una relación típico marido y mujer que se están por separar.
E: Mirá, es interesante: Bueno, ¿ustedes se tratan así con alguien aunque no estén casados con nadie?
Varios A: Sí.
E: Hermanos, ¿ustedes? En casa, ¿con tu hermano? Sí, porque esto es son Juan y Julia pero podrían ser dos varones.
A11: Yo y mi mamá.
E: ¿Con tu mamá?
A12: Mi mamá y yo.
E: Bueno, vamos.
A7: (lee) Era.
A4: (lee) Dijo Julia.
A7: (lee) Vamos, bajemos. La gente está bajando.
A6: (lee) ¿Desde cuándo te interesa la gente?
A4: (lee) Preguntó Juan y volvió a mirar por la ventanilla.
A6: (lee) Sigue lloviendo.
A7: (lee) Vamos
A4: (lee) Insistió Julia, estaba de pie en el pasillo
A7: (lee) Ya bajaron todos.
A6: (lee) ¿Dónde estamos?
A4: (lee) Quiso saber Juan, sin dejar de mirar por la ventanilla.
A7: (lee) Qué sé yo, preguntás cada cosa.
E: Una pregunta, ¿tiene el tono del policial, del típico policial? ¿Cuál es la definición del policial?
A4: Que hay un enigma.
E: Que hay un enigma y ¿qué más había en el policial?
A4: Un detective.
E: Un detective que estamos viendo nosotros ¿y qué más? ¿Qué tiene que haber pasado?
A4: Algo.
E: Un crimen. ¿Acá les parece que el tono que siempre era
Varios A: No.
A4: Empieza como más sospechoso.
E: ¿Qué les parece? Claro, había una vez en mil ochocientos noventa y pico en la ciudad de tal. Digo esto, ¿cómo?
A4: Con vos misteriosa y lluvia.
E: Tal cual. El sábado podríamos haber hecho un policial que llovió para muchos policiales. Digo esto, ¿les parece que Juan y Julia serán víctimas de una situación, ellos generarán una situación que tengan que ver con un policial, los ven como detectives?
(Interrumpe la clase una preceptora)
E: Me dice Adriana que la profesora le dijo que a lo largo del día iban a hacer la prueba., ¿pero a qué hora?
Varios A: A partir de las siete y media.
E: Ah, ¿qué diferencia hay entre a las siete y media y a partir de las siete y media?
A4: Que a partir de las siete y media puede ser desde las siete y media en adelante, en cualquier momento.
E: Tal cual. ¿Y ustedes qué interpretaron?
Varios A: Que era a las siete y media.

E: Ah. Lo que veníamos hablando, o sea, lo oral y lo escrito. Ah, lo dejó anotado.
A4: Según Carmen tiene más valor lo escrito que lo oral, porque lo escrito ya está escrito.
E: ¿Y para ustedes qué tiene más valor, lo escrito o lo oral?
A4: Depende: Depende la situación.
(Hablan algunos estudiantes y resulta imposible escuchar)
E: Seguimos.
A4: (lee) Juan clavó la vista en Julia. Así de pie se veía más alta de lo que realmente era; además él estaba sentado, casi encastrado en esa butaca estrecha. Se sintió mal, refregó sus ojos y se desperezó.
A6: (lee) Era un servicio expreso
A4: (lee) Rrepitió, pero ahora en tono resignado. Se puso detrás de Julia que ya caminaba hacia la puerta.
A7: (lee) Nos va a hacer bien tomar algo caliente.
A4: (lee) Dijo Julia. Era uno de esos bares terribles que suele haber en mitad de las rutas. La entrada estaba protegida por un alero que resistía tenazmente la lluvia torrencial. Había que atravesar una vereda, mitad barro y mitad cemento. Un herrumbrado felpudo de fierro recibía a los visitantes; parecía haber estado en la entrada desde siempre, como si en ese sitio nunca hubiese dejado de llover. Julia le dio poca importancia, deslizó un par de veces la suela de sus botas y entró en el bar. Juan, en cambio, estuvo un rato largo sobre el felpudo, moviendo morosamente los pies hacia uno y otro lado y observando el paisaje: Poco o nada podía ver: frente al bar había otros dos ómnibus y un coche, el resto era oscuridad total. Imaginó algunos árboles, y a pocos metros pudo distinguir una luz que titilaba; quizá había un galpón o un taller mecánico, en esos sitios suele haber talleres mecánicos. Entró en el bar y buscó en vano a alguien que tuviese aspecto de mecánico. Los pasajeros habían ocupado casi todas las mesas. Julia lo esperaba en una del rincón.
A6: (lee) Poca luz
A4: (lee) Dijo mientras se sentaba. Seis lámparas colgaban del techo. Las pantallas alguna vez habían sido rojas. Ahora tenían el color de la grasa, salpicadas por cientos de insectos muertos. Juan otra vez pensó en el taller mecánico. En las paredes colgaban estandartes del Mundial del 78 y del Mundial del 82. Había diferentes fotos de Maradona y de otros jugadores que Juan no alcanzó a distinguir.
A7: (lee) Por lo que hay que ver
A4: (lee) Dijo Julia.
A7: (lee) ¿Qué?
A4: (lee) Preguntó Juan.
A7: (lee) Digo que la luz no importa, por lo que hay que ver.
A4: (lee) Juan la miró a los ojos. Las horas de viaje no le habían restado belleza, continuaba siendo una mujer inquietante: Nunca se lo había dicho, tampoco recordaba haberle dicho que la quería. Estuvo a punto de preguntárselo.
A6: (lee) ¿Dónde estamos?
A4: (lee) Preguntó.
A7: (lee) En San Nicolás.
A4: (lee) Dijo Julia y ante la sorpresa de Juan, agregó
A7: (lee) Me lo acaba de decir el mozo.
A6: (lee) ¿Qué pediste?
A7: (lee) Un café con leche.
A6: (lee) Yo también quiero uno.
A4: (lee) En la mesa de al lado tres mujeres y dos hombres rodeaban a un chico de no más de cinco años. El chico tenía un walkie-talkie

E: ¿Saben qué es?
Varios A: Sí.
A11: Hola, cambio.
E: Seguimos.
A4: (lee) Un walkie-talkie en la mano y lo observaba con terror y asombro. Una de las mujeres le estaba aconsejando que lo llevara hasta la oreja, el chico dudaba en aceptar el consejo; finalmente accedió.
A7: (lee) ¿Querés comer algo?
A4: (lee) Preguntó Julia. Juan negó con la cabeza y siguió la imaginaria línea del walkie-talkie, sabía que la otra punta tenía que estar en algún lugar del salón. La descubrió al final del mostrador, junto a los baños. Un hombre flaco, de pantalones vaqueros y remera negra, semioculto y sonriente hablaba por el auricular. Juan volvió rápida la vista hacia el chico, seguramente estaba oyendo al hombre flaco porque el chico también sonreía, aunque de su cara no había desaparecido ni el terror ni el asombro. Juan recordó la vez que él y Jorge fabricaron un walkie-talkie casero, con dos latas de tomate y un largo hilo; se habían puesto a cincuenta metros, pero no oyeron una sola palabra. ¿Por dónde andaría Jorge?
A7: (lee) Se te enfría
A4: (lee). Dijo Julia. Juan agradeció con una sonrisa y bebió un largo trago.
A7: (lee) ¿Qué pensabas?
A4: (lee) Preguntó Julia.
A7: (lee) En los ciegos
A4: (lee) Dijo Juan.
A6: (lee) ¿Cómo soñarán los ciegos?
A7: (lee) Mirá las cosas que se te ocurren. Como nosotros.
A6: (lee) Te hablo de los ciegos de nacimiento. Esos que nunca vieron nada, ¿qué se les aparecerá en los sueños?
A7: (lee) Pensás cada cosa, qué importa lo que se les aparece, si ellos no lo ven.
A4: (lee) Juan acabó el café con leche y por largo rato miró el fondo de la taza.
A7: (lee) Córdoba fue una locura
A4: (lee) Dijo Julia.
A6: (lee) ¿Una locura?
A7: (lee) Sí, tendríamos que haber elegido otro sitio, hacia afuera, no hacia adentro.
A6: (lee) Así nos confunden con turistas
A4: (lee) Dijo Juan y volvió a mirar el fondo de la taza.
A7: (lee) Si íbamos a Uruguay o a Misiones también podían confundirnos con turistas. Después podríamos haber cruzado a Paraguay o a Brasil, y de paso conocíamos las cataratas; dicen que son muy lindas.
A4: Profe, ¿puedo comentar?
E: Sí.
A4: Tienen pinta de ser una pareja fugitiva. Ahora me di cuenta, porque se quieren confundir con los turistas.
E: Tal cual, ahí hay una oposición, ¿si? Ir a otro lugar, ¿con qué objetivo si no es conocer o salvo que vayan a la casa de alguien?
A4: Escaparse.
E: Tal cual. Seguimos.
A6: (lee) Con este tiempo, no.
A7: (lee) Allá no llueve, tonto.
A6: (lee) No lo digo por la lluvia. Lo digo por el calor, Misiones es insoportable en verano.

A7: (lee) Prometeme que en invierno me vas a llevar a las cataratas
A4: (lee) Dijo Julia y puso su mano sobre la mano a Juan.
A6: (lee) Te lo prometo
A4: (lee) Dijo Juan y acarició la mano de Julia.
A7: (lee) ¿Por qué elegiste Córdoba?
A6: (lee) Porque ahí es donde menos nos buscarán. Poe lo explica en "La carta robada".
E: ¿Qué explica Poe en "La carta robada"?
A4: Siempre lo más visible es lo que espera la gente.
E: Tal cual y ¿por qué "La carta robada" se llama así? Alguien que no sea Gas
A6: Porque hay una carta robada.
E: Bueno, pero ¿qué pasó con esa carta robada? ¿Cuál era
A4: Ah, arriba de la mesa estaba.
E: Bueno, justamente, ¿por qué? ¿Qué relación habría entre esto que está diciendo Juan a Julia con respecto a esa carta?
A12: (inaudible)
E: Claro, ¿se acuerdan que nosotros habíamos hablado de qué cosas que nos pasan o a ustedes en su casa?
A4: Ah, sí, que, por ejemplo, buscás algo por todos lados y después lo tenía acá en la oreja.
E: ¿Y qué dice mamá o la abuela o la tía? "¿Estás seguro, estás segura?" ¿Y vienen y qué pasa?
A4: Lo encuentran rapidísimo.
E: Tal cual, lo encuentran ahí porque uno no evalúa. Bueno, ¿seguimos?
A4: (lee) Julia soltó la mano de Juan.
A7: (lee) ¿Poe? Seguramente es uno de tus inteligentes amigos. Así nos fue por hacerles caso a tus inteligentes amigos.
A4: (lee) Juan asintió con movimientos de cabeza.
A6: (lee) No para de llover
E: ¿Por qué Juan asiente? ¿Qué pasa? ¿Julia qué piensa, qué Poe quién es?
Varios A: Un amigo.
E: Claro, o sea que nunca lo leyó.
A4: Una mala junta.
E: Claro, seguimos.
A6: (lee) No para de llover.
A7: (lee) Que noche para estar en otro sitio
A4: (lee) Susurró Julia y se puso de pie.
A7: (lee) Voy hasta el baño, no te vayas a escapar, eh.
A4: (lee) Juan le hizo un mohín
E: Un mohín es un gesto, lo que ustedes hacen muchas veces cuando les decimos que mañana no hay clases o cuando no tienen que venir a la tarde: ¿Cómo son? ¿Qué gestos?
A13: Son gestos con los labios.
E: Claro, muy bien. ¿Cómo pasaste tu cumpleaños ahora que te veo? ¿Lindo en Buenos Aires?
A13: Sí.
E: Cumplió 15, Paula. Y eligió irse a Buenos Aires a festejarlo, hermoso. ¿Llovió allá también?
A13: Sí.
A14: Yo los cumplí el domingo.
E: ¿Vos los cumpliste el domingo? Bueno, ahora después te doy un beso, Candela, feliz cumple: ¿Cómo lo pasaste? ¿Lindo?
A4: Yo los cumplí en diciembre.
A14: Con calor.

E: Y sí, con calor, pero estuvo lindo. Bueno, ¿seguimos?
A4: (lee) Juan le hizo un mohín y vio cómo Julia se alejaba hacia los baños. Tenía un cuerpo magnífico y lo sabía mover con habilidad, pero era lo único que tenía. Antes de que Julia llegara a la puerta del baño
E: ¿Qué quiere decir cuando yo digo que alguien lo único que tenía era un cuerpo fantástico?
A4: Porque de cerebro no tiene nada.
E ¿No tiene cerebro? ¿Qué quiere decir eso?
A4: Que no piensa mucho.
A15: Rubia.
E: Yo te voy a decir algo, Fabricio, independientemente de que yo sea rubia. Esos comentarios son tan desagradables, sobre todo viniendo de vos que te has quejado durante todo el año de algunos comentarios que no te han gustado. Eso de que porque es rubia, porque es alta, porque es petisa, porque es gorda, ya sería momento de ir dejándolos, porque ¿te acordás que nosotros decíamos que qué pasaba en el texto argumentativo cuando a veces usábamos las generalizaciones? ¿En qué podíamos caer? En prejuzgar. Bueno, este es un caso. Porque es rubia no piensa. Vamos a hacer algo, le vamos a dar una tareíta a Fabricio. Va a tener que, para la última hora, decirme qué relación hay entre el color del cabello y el pensamiento o la posibilidad de pensar de alguien, ¿si? Porque a mí me parece que no tienen nada que ver y usar ese tipo de situaciones hacen, porque cualquiera puede decir lo mismo de vos, no por ser rubio, por otra cuestión. ¿Vos te das cuenta a lo que yo apunto? Todas las mujeres manejan mal, todos los varones son iguales. ¿Ustedes cuando dicen "todos los adolescentes son iguales" les gusta eso?
Varios A: No.
A4: Yo pienso que sí igual.
E: ¿Y por qué le dan la connotación a ser iguales que es algo malo?
A16: Porque son todos adolescentes.
E: Son todos adolescentes, ¿y qué es lo malo de ser adolescentes?
A16: Porque piensan que todos los adolescentes piensan lo mismo y son iguales, tienen el mismo pensamiento.
E: ¿Y a qué se refiere? Porque, a ver, alguien podría decir "ay, y son adolescentes, qué lindo". ¿Teniendo en cuenta qué otra cosa se dan cuenta de que el comentario que está haciendo una persona no es positivo? O sea, que para esa persona ser adolescente no es positivo.
A7: El tono.
E: El tono, ¿qué más? Sí, Juan, decime.
A17: Que el comentario sale cuando pasa algo negativo, cuando un adolescente hace algo bien no van a decir.
A18: Muy irónico.
E: ¿Y qué es lo irónico?
A18: O sea, medio irónico te lo dice.
E: Y sí, es irónico. La ironía es decir una cosa pero en realidad (inaudible). Eso, tal cual, ¿entendiste por qué no? Mirá si te gusta una chica rubia.
A15: No puedo decir el nombre porque se va a escuchar.
E: ¿Y es rubia?
A15: Es rubia.
E: Paula, vos no sabés, ellos hicieron una obra de teatro, ¿quieren contarle a Paula la obra que hicieron en el horario (inaudible)? Un grupo, de los que vos ves, son los que mejor se, bueno, había algunos que sí, se portan bien, pero otros que terremoto, elegimos un cuento. Levanten la mano los actores. Bueno, y fuimos a un hogar de ancianos y representaron un cuento de Mamerto Menopace, que se llama "Los ojos de Dios". ¿Alguien le quiere contar? A ver usted que tiene tanto prurito

(Suena el timbre)
E: Bueno, lo salvó el timbre.

Texto 16
Observación de clase: Lengua y literatura
Institución educativa I
Ciclo orientado 3° año
Alumnos presentes: 32
Enseñante: C.M.
Fecha: 29/11/2016
Hora: 10.35
Observadora: Paula Navarro

E: Tenían que leer unos capítulos en casa. ¿Cuáles eran?
A: 19 y 20.
E: ¿Y hasta ahora les viene gustando?
A: Sí.
E: ¿Quién puede empezar a contar, renarrar lo que leyeron? Dale.
A: Joseph le manda un mensaje a la hermana contándole lo que había pasado.
E: ¿Le manda un mensaje?
A: Una carta.
E: Una carta. Le manda una carta, pensemos, principios del siglo XX, ¿cómo sería esa carta? De papel, y nosotros nos damos cuenta de que es una carta porque hay un cambio en la letra, está toda en cursiva. Hace, de alguna manera, esta carta, además de tratarse de la primera comunicación que tiene directa Joseph con la hermana, también de alguna manera nos sirve a nosotros como una especie de ayudamemoria de lo que pasa en la historia. ¿Por qué es la primera vez que Joseph le escribe directamente a la hermana?
(Un alumno le responde, inaudible).
E: ¿Sabemos qué le dice Francisco, la historia que contaba? Y aparentemente nunca lo sabrá. Bueno, y en el 20, ¿qué sucede?
A: Van a visitar….y después, primero la…..y después la interrogaban entre todos….
E: Misteriosamente aparece el… Pero bueno, este es un hecho importantísimo en la historia porque nos está evidentemente nos está dando la pista de que hay alguien que quiere que se sepa la verdad. También es un capítulo importante porque el juez hace como un relevamiento de los sospechosos. Hasta ahora ¿quiénes son los sospechosos?
A: Elisa.
E: Elisa. ¿Y por qué es sospechosa?
A: Porque está mucho tiempo con María.
E: Está mucho tiempo con María y además ¿qué manejaba?
A: Remedios.
E: Remedios, remedios que le daba sin receta a nadie, a todo el mundo y nadie tenía la receta, ella los repartía así, por el conocimiento que tenía a partir de su esposo que era farmacéutico. La primera sospechosa. ¿Qué otro sospechoso tenemos?
A: El pastor.
E: El pastor, que el pastor ¿por qué convierte en sospechoso?
A: Tenia antecedentes.
E: Tenía antecedentes penales y había estado preso en un lugar que por lo general iban ¿quiénes? ¿Qué tipo de criminales iban?

A: (Le responde, inaudible).
E: Exactamente, y finalmente, ¿cuál es la otra sospechosa? O que por lo menos no es sospechosa pero que se supone que sabe algo.
A: Candelaria.
(Entran a pedir bancos para otra clase).
E: Bueno, ¿qué es la otra no sé si sospechosa pero se sospecha que sabe algo?
A: Candelaria.
E: Candelaria, ¿por qué es sospechosa?
A: Porque Elisa la manda a buscar.
E: Claro, pero ojo, ellos no lo saben. Es sospechosa dentro de la investigación ¿por qué?
A: Pasaba tiempo con la nena.
E: Pasaba tiempo con la nena y ahora ¿qué actitud tenía con respecto a esa investigación? ¿Se enojaba? ¿Trataba de digamos obstaculizarla?
(Responden afirmativamente).
E: Bien, me parece que eso es todo respecto de estos dos capítulos. Bueno, ¿quién quiere seguir? ¿quién sigue? Dale (le indica a un alumno).
A: Después leo yo.
E: El 21.
(Una alumna empieza a leer).
E: Más fuerte:
(Interrumpen la clase para que algunos alumnos realicen una prueba de informática).
E: Como siempre, un poquito más alto. Shhh.
A: Más fuerte por favor.
E: Trata de ponerte más derecha, hacia adelante como les digo siempre:
(La alumna sigue leyendo).
(La enseñante está parada en el frente con el libro).
(Muchos siguen la lectura, otros no, repasan para una prueba mientras la enseñante completa el libro de temas).
E: ¿Qué es la altanería?
A: Ego.
E: Tiene más que ver con el orgullo, incluso con una cuestión personal e incluso con los otros, una persona altanera es una persona que no es muy permeable a la opinión del otro.
(La alumna sigue leyendo).
E: Gracias, ¿seguís Nico?
(La enseñante se traslada hacia el fondo del salón. Un alumno sigue leyendo en voz alta el capítulo 21 del libro).
E: Hasta acá. Fíjense que Juani tiene los mismos argumentos que nosotros hablábamos la clase pasada en relación con que Lupe: ¿Ustedes están de acuerdo con él o no? ¿Sí, no?

A: Sí.
E: ¿Por qué? O no, en definitiva tal ver vivió su vida o quería quedarse en España ¿qué piensan ustedes?
A: Para mí Lupe tiene razón porque…
E: Por eso, a mí me parece que hizo bien Lupe, no se puede decir abiertamente (se ríen). Bueno, está esta cuestión de Lupe: ¿Qué pasó? ¿por qué es tan triste la historia de Juani?
A: Porque nadie lo quería.

E: …y después la tía se lo llevó, lo compraron a cambio del boleto de la tía para venir a acá, a la Argentina. De nuevo, son historias muy tristes de miseria y de dolor en la que se da la novela. ¿Y quién? Ah, habías dicho vos.
(Otro alumno lee).
E: ¿Qué es perorata?
(No responden).
E: Una persona que se pone a hablar, y te habla, te habla y no termina, no termina y no termina se dice que es una perorata. Recuerdan que era el pastor y el pastor estaba todo el tiempo queriendo adoctrinar a los demás.
(El alumno continúa la lectura).
A: Pará, me ponés nervioso (le dice el que lee a otro alumno que se ríe porque se traba en la lectura).
E: Igual, muy bien como hiciste las entonaciones, parece bien diálogo oral.
(Sigue leyendo).
A: Profe no puedo si se ríen (Se ríen porque el texto dice "se te achica el pito").
E:. Vos tenés que pasar por encime de las risas infantiles. ¿Sigo yo?
A: No, no, que se callen, por favor.
E: La escuchaste.
(La alumna sigue leyendo).
E: Fíjense qué vida triste "Yo me río los sábados". Qué frase y qué vida triste:
(La alumna sigue leyendo).
E: Hacemos un descansito. Ah, me habías dicho vos.
A: Profe, una pregunta, lo de la historia que había que hacer.
(Una alumna se va).
E: Ahora iba justamente hacemos un corte y me entregan la historia (la enseñante pasa a retirar los trabajos por los bancos).
E: No es que me arrepentí, no es que me haya arrepentido, acuérdense, me tienen que entregar la historia y la noticia así yo sé el marco, ¿sí?
A: No lo dijiste.
E: Me parece que sí les había dicho.
A: No.
A: O sea, dijiste que teníamos que basarnos en la noticia.
E: Claro.
A: Si no la traen mañana a la noticia.
E: Me parece que les había dicho, bueno, si lo tienen, me lo dan y si no, no importa, bueno, más o menos, creo que la memoria no me va a fallar y me voy a acordar de las exposiciones, pero la idea era para estar bien segura, pero no se preocupen.
A: Profe, ¿le tengo que hacer una carátula?
E: No es necesario.
A: ¿No?
E: Te inspiraste, me parece.
(El alumno le sonríe).
E: Vayan pensando quién quiere leer, yo mañana les leo y ustedes tienen que adivinar quién es.
E: Chicos, ¿Listo? ¿Ya está? ¿Seguimos? Seguimos que ya terminamos, capítulo 22.
(Un alumno lee en voz alta).
E: Shh (los hace callar aunque la mayoría escucha en silencio).
E: ¿Qué es la fisgona, que es fisgonear?
A: Chismes.

E: Claro, todos sabían de todos porque vivían en el conventillo, compartían…
(El alumno sigue leyendo).
E: Gracias, ¿quién me había dicho?
(Otro alumno lee en voz alta).
11.25 horas
E: ¿Ustedes creen que el texto se convirtió en un texto fantástico donde aparecen fantasmas o qué era lo que…?
A: Son sus fantasmas.
E: Exactamente, eran sus propios fantasmas, sus miedos, su consciencia, que no la dejaba vivir, la atormentaba ¿sí?
(El alumno sigue leyendo).
E: ¿Qué ira a hacer?
A: Le va a contar.
E: Gracias ¿Quién sigue? Me habías dicho vos.
(Otro alumno lee).
E: Shh, es el último capítulo.
(Un alumno duerme).
E: ¿Qué piensan de Francisco?
A: No le importa.
E: Es un personaje bastante ambiguo porque en definitiva también se hizo cargo de los hermanos, todo, pero claramente había cosas o formas sociales que los dejaba caer.
E: Sí
(Otro alumno lee).
11.40 horas
E: Está bien, gracias, ¿quién sigue? ¿Leo un poco yo y después sigue alguien?
(Un alumno lee).
E: Gracias.
(La docente continúa la lectura en voz alta).
E: Se trata de un hospicio para personas con problemas mentales. Ahora, por la descripción ¿qué parece?
A: Una cárcel.
E: Una cárcel, un lugar, digamos, donde hay reclusos y sin ningún tipo de tratamiento con la patología que pudieran tener los…. Ustedes saben que todavía falta mucho por hacer en relación con las leyes en relación con los enfermos psiquiátricos, y a principios del siglo XX esto era prácticamente nulo y esto es lo que muestra la novela.
(La enseñante sigue leyendo).
E: ¿Por qué?
A: Porque a ella le faltaba un dedo.
(Sigue leyendo).
(Suena el timbre).
(Sigue leyendo y termina el capítulo).
Aplauden.
E: Mañana hablamos de la conclusión, ¿sí?