

Propuestas didácticas para el aula de Lengua y Literatura

Bitácora de viaje para las desafiantes aguas de la docencia

Vol. 1



ARTICULACIÓN / ESCUELA
UNIVERSIDAD / SECUNDARIA

Diana Moro · María Cecilia Gaiser
(Compiladoras)



EdUNLPam
Universidad Nacional de La Pampa



Libro
Universitario
Argentino

Propuestas didácticas para el aula de Lengua y Literatura

Bitácora de viaje para las
desafiantes aguas de la
docencia

Diana Moro – María Cecilia Gaiser (Comp.)

Propuestas didácticas para el aula de Lengua y Literatura : bitácora de viaje para las desafiantes aguas de la docencia / Píalar Álvarez Masi ... [et al.]; compilación de Diana Moro; María Cecilia Gaiser. - 1a ed. - Santa Rosa : Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2022.

Libro digital, PDF - (Articulación Universidad-Escuela Secundaria)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-462-7(indiv.); ISBN 978-950-863-460-3 (ob. Completa)

1. Lenguaje. 2. Literatura. 3. Análisis del Discurso. I. Álvarez Masi, Píalar. II. Moro, Diana, comp. III. Gaiser, María Cecilia, comp.

CDD 407.1

COLECCIÓN ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA SECUNDARIA

Propuestas didácticas para el aula de Lengua y Literatura. Bitácora de viaje para las desafiantes aguas de la docencia

Compiladoras: Diana Moro y María Cecilia Gaiser

Edición: Esp. Melina Caraballo (Dpto. de Edición - EdUNLPam)

Diseño y Diagramación: Lic. Florencia Mirassón (Dpto. de Diseño - UNLPam)

Imagen de tapa: "Me ayudó mi vieja... Ella sabe de barcos y aguas desafiantes" de Ariel Lell



Impreso en Argentina
ISBN 978-950-863-462-7 (indiv.)
ISBN 978-950-863-460-3 (ob. Completa)

© Cumplido con lo que marca la ley 11723
La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por el autor, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.

EdUNLPam - Año 2022
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG
Santa Rosa - La Pampa - Argentina



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Oscar Daniel Alpa (en uso de licencia)
Vicerrectora a cargo: María Ema Martin

EdUNLPam
Presidente: Ignacio Kotani
Director: Rodolfo David Rodríguez

Consejo Editor
Gustavo Walter Bertotto (SlyP)
María Marcela Domínguez (SA)
Victoria Aguirre (SEA)
Edith Alvarellos / Federico Martocci (CS)
Carla Etel Suarez / Daniel Omar Maizon (FA)
Lucía Carolina Colombato / Jimena Marcos (FCEyJ)
María Pía Bruno / Laura Noemí Azcona (FCH)
Alicia María Vignatti / Oscar Alfredo Testa (FCEyN)
Mónica Boeris / Natalia Cazaux (FCV)
María Soledad Mieza / Patricia Bibiana Lázaro (FI)

Índice

Introducción	5
I. Algunas orientaciones para la lectura de los capítulos.....	5
II. Antecedentes y estado general del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura	10
Bibliografía.....	17
Secuencias para pensar la gramática	20
1. ¿Qué harías si...?. Josefina Olascoaga.....	21
Argumentar para decir y para pensar	32
1. Razones abolicionistas y reglamentaristas: abordaje de la prostitución desde el texto argumentativo. Rocío Mallía.....	33
2. El texto argumentativo y la problemática del río. Miguel Ángel Lell.....	63
3. El texto argumentativo y sus características. Vanina Lenzi.....	81
4. La secuencia argumentativa: el discurso polémico en un texto sobre ESI. Paula Mariño	118
5. Opinar con sustento: el texto argumentativo. María Rocío Saitúa Popoviez.....	130
El periodismo en el aula de lengua	153
1. La noticia periodística . Pilar Álvarez Masi	154
2. La voz del otro en la nota periodística . Mariana Casado	165
3. “Cortito y al pie”: la noticia periodística. Georgina Lastiri	186
4. Lectura crítica y periodismo. Aproximaciones al texto informativo. Karen Rebolledo Ferrando	202
Bibliografía	221

I. Algunas orientaciones para la lectura de los capítulos

Cada uno de los capítulos que componen este libro constituye una Unidad Didáctica. Se trata de proyectos para situaciones de enseñanza, desarrollados integralmente y preparados para su implementación en clase. Estas propuestas fueron elaboradas en el marco de la cursada de Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura en cohortes diferentes, desde hace once años. Se evidencian perfiles diferentes, dado que, en el proceso de las distintas cursadas, hemos ajustado y reformulado el modelo, aunque mantienen una base común: el diseño descrito por Carmen Rodríguez Gonzalo (1999). En sus palabras:

...entendemos la unidad didáctica como un proceso de trabajo en torno a prácticas discursivas, cuya elaboración requiere de una reflexión metalingüística explícita. Es decir, consideramos que: en primer lugar, la unidad didáctica no es la suma del trabajo sobre los distintos componentes del aprendizaje lingüístico sino es un proceso con una finalidad explícita: la elaboración de una práctica discursiva determinada –o género textual– y con unos objetivos de aprendizaje específicos, que han de ser conocidos por profesor y alumnos. En segundo lugar, no es posible aprender a elaborar géneros textuales diversos sin el apoyo de la reflexión gramatical, que ha de estar vinculado al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Esta reflexión no puede consistir, por tanto, en la descripción del sistema de la lengua (1999, p.75).

En el marco del enfoque integral e integrado como modo de construcción de las unidades didácticas, las actividades que las componen deben resultar articuladas, correlativas y no acumulativas. En este sentido, el proceso de enseñanza aprendizaje no es un resultado diferido que el/la aprendiente logra como consecuencia del trabajo aislado sobre cada uno de los aspectos a aprender sino que articula los distintos componentes del aprendizaje: saberes procedimentales sobre los modos de construcción de los distintos formatos textuales o prácticas discursivas y saberes conceptuales inherentes a la práctica a enseñar (textuales, discursivos, gramaticales, literarios, socio-culturales).

Respecto de las actividades que involucran la reflexión metalingüística sobre el sistema de la lengua, es importante destacar la necesidad de que se encuentren integradas en las secuencias como parte de los contenidos a enseñar sobre el tipo textual/práctica seleccionada a fin de favorecer el uso reflexivo de los procedimientos y/o fenómenos lingüístico/gramaticales abordados. Si esta integración no ocurre, las propuestas continuarán replicando el modelo tradicional que presenta un contenido central y un bloque de ejercicios desarticulados sin que se establezca interrelación entre ellos.

En este sentido, Rodríguez Gonzalo y Felipe Zayas sostienen que:

Los contenidos gramaticales no pueden servir de eje para la programación de la clase de lengua. El eje lo constituyen las operaciones que intervienen en la producción e interpretación de textos, (es decir, los contenidos procedimentales)

y a él se subordina la reflexión gramatical y la construcción de un metalenguaje. En segundo lugar, estos contenidos se han de concretar todavía mucho más de acuerdo con los tipos de textos y los géneros discursivos que sean objeto de aprendizaje en cada momento (1992, p. 3).

Por otra parte, los saberes sobre el sistema de la lengua deben tener una doble potencialidad: como instrumentos de autocorrección respecto del propio texto que se está elaborando y como dispositivos que activen el uso del metalenguaje propio de la disciplina para nombrar con propiedad las unidades y procedimientos gramaticales del español y explicitar sus modos de uso.

Por último, otro rasgo que define las unidades didácticas desde este enfoque es que la evaluación integra el proceso didáctico de manera inherente y acompaña su devenir, es decir, las propuestas evaluativas se articulan en el conjunto de actividades de la unidad. De este modo, los/as estudiantes tienen la posibilidad de ser evaluadores conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Luego de este desarrollo de las características generales de lo que entendemos por unidad didáctica, detallaremos algunas particularidades respecto del esquema de construcción y criterios de elaboración que acordamos con los cursantes de la asignatura y autores de cada capítulo.

Cada unidad didáctica contempla: a) la adecuación al contexto y al nivel de escolaridad para el cual se la diseña, de modo de atender a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1995) de los/as alumnos/as, b) la explicitación del objetivo didáctico general, es decir, qué práctica discursiva/tipo textual se pretende enseñar y c) la enumeración de los objetivos específicos construidos en función de los contenidos conceptuales (discursivos, textuales, gramaticales, literarios y/o socioculturales) involucrados e inherentes a la práctica/tipo de texto seleccionado para su enseñanza. Asimismo, debe resultar concreta y específica en todos sus componentes, viable en cuanto a tiempos y recursos y flexible, es decir, que la opción de introducir modificaciones durante su desarrollo también forme parte de los criterios de elaboración.

Por otro lado, el planteo de la práctica discursiva o género textual se asienta en la selección de un corpus de ejemplares textuales que sirven como disparadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de esos textos modelo se aborda desde la comprensión lectora¹ con el planteo metodológico propuesto por Isabel Solé (1992) que, desde la perspectiva constructivista, considera a la lectura en su doble potencialidad, como objeto de conocimiento y como instrumento de aprendizaje. Según este planteo didáctico, el proceso de lectura desarrollado con un enfoque comprensivo, está constituido por tres instancias que implican la ejecución de acciones estratégicas: actividades de prelectura, de lectura y de poslectura.

1 La comprensión es una facultad general de intelecto y universal. Específicamente, la comprensión lectora constituye un proceso interactivo que implica la elaboración de la representación mental de un texto, es decir, su significado global. Otros rasgos que la definen son: a) es un proceso en el que interviene la memoria (Van Dijk 1978), b) la representación mental global se realiza de acuerdo con un modelo de situación existente en la memoria de largo plazo, c) el sujeto lector actúa de acuerdo con supuestos cognitivos (presupone a partir de los conocimientos previos) o contextuales (evento social, situación comunicativa) y d) estos supuestos se transforman en inferencias.

Respecto de las estrategias de prelectura, su objetivo es convertir al/la estudiante en un lector/a activo/a, es decir, en alguien que sabe por qué lee, que asume su responsabilidad ante la lectura y que aporta sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes. En este marco, por un lado, se promueven acciones para colaborar con la comprensión de manera previa. En tal sentido, se propone: a) estimular distintas prácticas de lectura (oral, silenciosa, individual, colectiva) y de distintos tipos de textos, b) evaluar la complejidad de los textos y las capacidades de lectura del grupo clase y c) plantear objetivos claros de lectura (obtener información precisa, obtener información general, aprender, revisar un escrito propio, practicar la lectura en voz alta). Por otro lado, se plantea el despliegue de las siguientes estrategias: a) activar/actualizar los conocimientos previos (dar alguna información general sobre lo que se va a leer, animar a los/as estudiantes a que expongan lo que saben del tema), b) establecer predicciones sobre el texto (paratextos y superestructura) y c) promover preguntas acerca de su posible contenido.

En función de estos planteos, se podrá observar, en el desarrollo de cada capítulo, un abordaje previo de cada uno de los textos del corpus que presenta la activación de la lectura a partir del rastreo de saberes previos, la atención a los paratextos y la postulación de hipótesis de lectura.

En cuanto al proceso lector propiamente dicho, el grueso de la actividad comprensiva ocurre durante la lectura. Los lectores expertos no solo comprenden sino que saben cuándo no comprenden y, por lo tanto, pueden realizar acciones que les permitan solucionar posibles lagunas de comprensión. En consecuencia, la lectura implica una actividad metacognitiva de evaluación sobre la propia comprensión y, si bien es un proceso interno, es necesario enseñarlo para que los/as alumnos/as se transformen en lectores/as autónomos/as. Las estrategias implicadas son: a) formular predicciones sobre el texto que se está leyendo y sobre lo que queda por leerse, maniobras que involucran al lector en un proceso activo de control de la comprensión; b) plantear preguntas sobre lo que se está leyendo lo cual implica la relectura a fin de relacionar la nueva información con el conocimiento previo y construir la interpretación a medida que se lee, c) aclarar o explicar posibles dudas que surjan en la lectura y d) resumir las ideas del texto, es decir, establecer instancias para recapitular y exponer de manera sucinta lo leído con el objetivo de comprobar que se están articulando las ideas globales del texto para seguir avanzando.

Del mismo modo que ocurre con las estrategias de prelectura, en cada uno de los capítulos, quien lea este libro observará acciones específicas planteadas por los autores para intervenir activamente en el proceso de lectura. Así, encontrarán posibles modelos para leer esos textos con identificaciones de zonas de inestabilidad textual o de posibles obstáculos que afecten la comprensión, como pueden ser las dificultades en la comprensión de palabras, de frases, o de relaciones entre las frases y sugerencias para afrontarlas, por ejemplo, interrumpir la lectura, apelar al contexto previo, ignorar el obstáculo, solicitar ayuda externa, entre otros. Enumeramos a continuación otras acciones que surgen del análisis profundo de las condiciones de lecturabilidad de los textos de los *corpora*: a) formulación de hipótesis a través de preguntas acerca del contenido que se está leyendo (las preguntas se dirigen a la relectura o revisión de lo leído y las hipótesis a la elaboración de predicciones sobre lo que resta por leer), b) anotación de las ideas que surjan en el

pizarrón, c) aclaración de dudas que emerjan de la lectura, d) atención sobre vocabulario técnico o específico o sobre términos que es necesario, luego, definir y e) detección de las ideas centrales y construcción de resúmenes parciales a medida que avanza la lectura.

Por último, respecto de la etapa de poslectura, las propuestas despliegan las siguientes estrategias: a) identificación de ideas principales con la respectiva diferenciación entre el tema (aquello sobre lo que trata el texto y que puede expresarse mediante una palabra o sintagma) e ideas principales (enunciados más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema; proporcionan mayor información y distinta de la que incluye el tema) y b) formulación de consignas de comprensión lectora de tipo local o global (preguntas de respuesta literal, preguntas de relación entre diferentes elementos del texto, preguntas de elaboración personal, explicación de segmentos del texto, entre otras).

Para la enseñanza y consolidación de estas estrategias, los abordajes de los distintos capítulos plantean diversas actividades como: a) identificar palabras claves e idea/s principal/es, b) construir resúmenes, c) responder preguntas y d) diseñar esquemas (cuadro sinóptico, si el texto fuente clasifica; campos semánticos, si el texto contiene descripciones; gráficos de barra o de torta, si el texto contiene datos estadísticos; cuadros de doble entrada, si el texto contiene aspectos comparativos o analiza variables, entre otros).

Para concluir con la descripción del formato general de las propuestas que se presentan en cada capítulo, destacamos, en primer lugar, que la selección del corpus se asienta en el criterio de relevancia, es decir, cada texto de circulación que se propone como disparador y activador de la práctica discursiva o tipo textual a enseñar debe contemplar una temática social o cultural relevante o bien resultar convocante desde el punto de vista disciplinar y que sirva como modelo de texto y como texto modelo. Asimismo, los ejemplares que componen los *corpora* no pueden estar desarrollados en otras propuestas editoriales y, en el caso de que se opte por textos canónicos del universo literario, es necesario que se apueste a un análisis original o novedoso en cuanto a la construcción del corpus o a la perspectiva adoptada para el abordaje.

En segundo lugar, las fichas de cátedra que se incluyen en las unidades didácticas y que tienen por función el desarrollo del tema teórico y los contenidos conceptuales seleccionados para enseñar junto con la práctica discursiva o tipo textual, se presentan integradas en la unidad didáctica según la organización en que se propone su desarrollo en el aula y con indicaciones respecto del modo de gestión de esos saberes y la metodología que utilizará el /la docente para su administración, explicación y sistematización en el aula. Por su parte, corresponde destacar que son elaboradas completamente por los/as autores/as sobre la base de textos científicos y académicos provistos por las materias de la carrera o *ad hoc* por las docentes de la cátedra con el correspondiente y riguroso proceso de transposición didáctica para hacerlos accesibles y comprensibles según la edad y características educativas del grupo o de determinadas individualidades (en caso de seleccionar material teórico de manera autónoma, se exige bibliografía académica fuente y especializada sobre el tema). En esas fichas, los/as autores/as presentan el desarrollo de los temas y la explicación de las nociones teóricas involucradas así como también, en el caso de

la enseñanza de la literatura, información contextual y estético cultural pertinente a fin de que los/as estudiantes comprendan los textos literarios seleccionados y el enfoque propuesto.

En tercer lugar, los planes didácticos contienen, además de actividades de comprensión lectora, consignas variadas y diversas para trabajo preparatorio y también para la consolidación de los saberes procedimentales y conceptuales puestos en juego: actividades de tipo pasiva (identificación, reconocimiento), actividades de resolución de problemas, actividades de producción, actividades de transferencia y actividades de revisión y/o reflexión metalingüística. Para su elaboración, se realiza un cuidadoso diseño de construcción de las consignas a fin de que resulten adecuadas y claras respecto de lo que se solicita. Asimismo, se establece una distinción entre niveles o bloques de consignas con el objetivo de organizar el trabajo cognitivo de manera articulada, ordenada, productiva y significativa según se trate de tareas relativas a la lectura comprensiva, analítica o crítica, de tareas relativas a contenidos conceptuales (gramaticales, textuales, discursivos, literarios, socio-culturales) o de tareas de reflexión metalingüística, es decir, relativas al análisis de procedimientos lingüísticos, retóricos y/o discursivos. Cada una de las consignas y/o bloques de consignas contemplan instancias de puesta en común, corrección, devolución, retroalimentación y reescritura, así como también posibles estrategias de intervención en aquellos aspectos que se suponen más complejos. En este sentido, funcionan como instrumentos de evaluación ya que entendemos que se trata de un proceso inherente al desarrollo del aprendizaje.

En cuarto lugar, todas las propuestas integran un proyecto de escritura que sirve de marco y que dota de sentido al proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en cada unidad didáctica. Consiste en la presentación de una consigna de producción escrita que se deriva de todas las actividades previas y resulta una tarea de consolidación del tipo textual/práctica discursiva o tema objeto de estudio. Se incluye un esquema probable de pautas de elaboración y socialización (planificación conjunta, textualización individual y revisión), se propone el tipo de andamiaje para su producción (interacciones verbales, escrituras en colaboración) y se contemplan distintas instancias de corrección, de retroalimentación tanto individual como colectiva, de revisión, de reflexión metalingüística y metacognitiva y de reescritura.

Por último, las propuestas de los/as estudiantes fueron mínimamente modificadas en aspectos relativos a la adecuación al formato de edición. No fueron intervenidas en cuestiones de estilo o en aspectos vinculados a la presentación y desarrollo de los temas.

En suma, con esta antología de secuencias o unidades didácticas para el aula de Lengua y Literatura, elaboradas por los estudiantes del Profesorado en Letras de la UNLPam, nos propusimos construir una bitácora de viaje potencialmente útil para navegar en las siempre dinámicas, cambiantes y desafiantes aguas de la docencia. Esta variante de portafolio colectivo presenta producciones variadas en complejidad, heterogéneas en temáticas y robustas desde el punto de vista teórico, epistemológico y didáctico-pedagógico ya que cada una de ellas desarrolla contenidos conceptuales adaptados a la escuela a partir de rigurosos y comprometidos procedimientos de transposición didáctica.

Asimismo, se consolida como un espacio para compartir experiencias de producción de materiales para el aula y como una propuesta que colabora empíricamente en la construcción colectiva del conocimiento. Avanzar en el camino de promover aprendizajes reflexivos, metarreflexivos y significativos provenientes tanto del campo de la lingüística y la gramática como de la literatura y la crítica literaria no resulta una tarea sencilla, sin embargo, una parte, aunque sea pequeña, es recorrida con las propuestas de los autores que colaboraron de manera activa y comprometida con la concreción de esta iniciativa.

II. Antecedentes y estado general del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

La lectura y la escritura, por lo menos desde la mitad del siglo pasado, han sido conceptualizadas como prácticas sociales y, en gran medida, esa perspectiva ha impregnado los documentos curriculares oficiales. En paralelo, en el ámbito disciplinar específico, se ha producido conocimiento sobre los géneros discursivos que circulan ampliamente en la sociedad, como por ejemplo, los procedentes del periodismo, de la ciencia, de la educación y, por supuesto, del campo de la literatura. En tanto esas esferas de la actividad humana son transversales a las edades de las personas, las clases sociales, los géneros, las etnias, entre otras categorías de diferenciación social, los géneros procedentes de esos ámbitos circulan en la escuela de una manera o de otra, ya que el espacio educativo en general, se deja permear por las conflictividades sociales y por las producciones que diversas instituciones generan –la industria cultural, las academias, las instituciones culturales y científicas estatales y no estatales. Como consecuencia de esa circulación, la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha problematizado el tema de los *corpora* que sustentan la enseñanza de la lectura y la escritura como objetos de conocimiento fundamentales de la actividad curricular Lengua y Literatura, denominación oficial en el currículum pampeano. En otras palabras, qué se lee y qué se escribe, cómo se lee y cómo se escribe constituyen objetos de indagación sobre los cuales nunca está dicha la última palabra porque cambian los sujetos y las coyunturas históricas y, al tratarse de prácticas situadas, es necesario volver una y otra vez a pensarlas, con cada grupo, en cada escuela, en cada situación educativa. La lectura y la escritura no son prácticas homogéneas.

El presente libro, en cada uno de sus capítulos, propone corpus y formas de leer, ensaya géneros y formas de escritura, por ello en este compendio hablaremos, en particular, del modo de enseñar a leer y a escribir, es decir, cómo se lee en la escuela y, sobre todo, qué propuestas de lectura podemos generar para el aula, por una parte. Por otra, qué estrategias reconocemos para la enseñanza de la escritura y qué lugar le otorgamos al saber sobre el lenguaje en la escuela secundaria. También, expondremos un modo probable de gestionar, en el aula, el saber sobre la Literatura y el desarrollo de la competencia literaria (Colomer 1991, Mendoza Fillola 2002).

Un deslinde teórico: escuela / sociedad

Entre los/as especialistas del campo de la Didáctica y de los estudios sobre la lectura y la escritura existe acuerdo acerca de que una función inalienable de la escuela es la de incorporar a los niños y jóvenes a la cultura de lo escrito. En ese sentido, Delia Lerner (2001) agrega que “participar de la cultura escrita significa apropiarse de una tradición” (25). Asimismo, aboga por la necesidad de constituir la escuela en una comunidad de lectores que acuda a la lectura para resolver problemas, aunque también reconoce las dificultades que ello implica y una de ellas es que las prácticas de lectura y escritura en tanto prácticas sociales se resisten a la escolarización. Es preciso aclarar que, en nuestro concepto, la escuela no es la sociedad, sino una de las instituciones que la sociedad ha organizado para la formación de las nuevas generaciones en los diversos ámbitos del conocimiento, por lo tanto las prácticas de lectura y escritura en la escuela serán prácticas escolares. La puesta en foco en las “prácticas del lenguaje” –como se ha denominado al espacio curricular en algunas jurisdicciones– responde a un cruce teórico entre el paradigma constructivista en alfabetización inicial y la orientación emergente surgida en la década de 1990 que enfatizó el uso comunicativo de la lengua frente al aplicacionismo estructuralista imperante hasta fines de los años ochenta (Bombini 2012). De allí, ciertas teorías del curriculum han depositado, en el mágico terreno de la práctica, la solución respecto de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Gustavo Bombini (2012) señala que esa perspectiva prescinde de la tradición de las instituciones escolares, de la historicidad de las prácticas docentes, de la investigación académica en las disciplinas de referencia y del modo en que se ha configurado el espacio Lengua y Literatura.² Además, esas posturas curriculares –hegemónicas, por cierto y presentes también en los Materiales curriculares de la provincia de La Pampa– ponen bajo un manto de sospecha todo bagaje conceptual disciplinar; de hecho, tanto en los NAP como en los documentos de la jurisdicción, hay un escamoteo de los saberes conceptuales específicos y la enunciación de los contenidos se realiza en términos de procedimientos.³

En cada uno de los abordajes que aparecen en los capítulos de este libro, se presenta nítida la tensión inevitable entre saber básico necesariamente escolarizado y las prácticas discursivas que circulan en la sociedad. En palabras de Daniel Cassany (2005), “el acto de leer y de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto. En cada ámbito o esfera de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados” (p.36).

Por eso mismo, cada propuesta resulta desafiante y creativa. Se percibe un diálogo con tradiciones diversas y se evidencia el derrotero formativo de sus autores/as. Es decir, cada autor/a de los trabajos compilados ha sabido sortear la tensión escuela / sociedad, con una base formativa en el marco de la carrera de Letras y en el espacio curricular Práctica I. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Hoy, algunos/as ya

2 Gustavo Bombini advierte acerca de la necesidad de “evitar los riesgos de un cierto activismo que postula una posición simplificadora de lo que son los procesos de construcción del conocimiento escolar y respecto del aprendizaje” (2012, p.15).

3 Sobre las características del documento curricular oficial y el modo de enunciación de los contenidos, puede consultarse: Moro, D. (2020) “La argumentación en los diseños curriculares. Criterios para un programa de contenidos a enseñar en la escuela secundaria”.

graduados/as, ejercen su labor docente en el campo profesional y enriquecen ese aprendizaje inicial. Las propuestas áulicas compiladas aquí expresan modos probables de pensar, por un lado, los conocimientos procedentes de las disciplinas de referencia y el ámbito escolar y, por otro, la apropiación que los futuros o hipotéticos estudiantes secundarios realicen de ellos y las producciones que logren generar en el dificultoso, pero desafiante espacio áulico. Ese polisíndeton expreso manifiesta, en la discursividad, lo complejo del asunto. A su vez, la rigurosidad en la planificación constituye un resguardo de todo autoritarismo y no al contrario como suele colegirse.

A leer también se enseña

Quienes escribimos esta introducción y compilamos los trabajos de este libro propiciamos algunas formas de organizar la vasta materia educativa que se incluye en los *Materiales curriculares* de Lengua y Literatura, como señalábamos, demasiado generales, ambiguos y sin secuenciación. Según nuestro convencimiento, en el terreno de la lectura, en el nivel de escolaridad que abarca desde los 12 a los 15 años, los estudiantes deberían estar en condiciones de incorporar prácticas lectoras comprensivas, es decir, de incorporar estrategias de lectura tales como: construir una idea global del texto que lee, adquirir conciencia del objetivo de lectura que guía su práctica y flexibilidad en los distintos modos de acceder al texto, según ese objetivo (hacer un resumen o buscar un dato, por ejemplo); también deberían estar en condiciones de incorporar las convenciones retóricas y discursivas de diversos tipos de textos. Todo este instrumental disponible les permitirá reflexionar sobre la construcción de textos periodísticos, de manuales o enciclopedias, solicitudes formales, etc. A su vez, podrán establecer las diferencias entre una poesía, un cuento, una novela y una obra dramática y algunas de las especificidades técnicas de su construcción, por ejemplo, las características básicas de la narración o de la escritura en verso o de la construcción del diálogo teatral. Tales saberes, planteados para su enseñanza en relación con el contexto de uso y con la finalidad, proporcionarán a los estudiantes un conocimiento sobre el vínculo entre las características formales de los textos y su relevancia social.

En el trayecto escolar que va desde los 15 a los 17/18 años, las prácticas de lectura y escritura podrán ser, además de más complejas y sofisticadas en sus aspectos técnicos, más ambiciosas desde el punto de vista de la actividad crítica que implican, porque los sujetos a esa edad adquieren cognitivamente la capacidad para comenzar a utilizar procedimientos formales (Carretero, 1995). Al mismo tiempo, profundizan sus intereses respecto del mundo que los rodea, se sienten animados a preguntarse por el origen de las cosas, tienen inquietudes positivas para la no naturalización de ciertas doxas y para revisar los lugares comunes o las construcciones ideológicas estereotipadas, es decir, en esta etapa del recorrido educativo, es posible establecer pautas de lectura crítica que apunten a la lectura entre líneas y detrás de las líneas (Cassany, 2009). Así, en este período, los/as alumnos/as estarán en condiciones de operar cognitivamente con elementos conceptuales que les permitirán evaluar la ideología de un texto y considerarlo como un producto ideológico, con enunciadores situados e intereses concretos. También podrán considerar

el lenguaje como un instrumento potente de construcción ideológica que está al servicio de quien sepa utilizarlo para dejar oír su voz como ciudadano en un mundo cada vez más conflictivo y complejo (Cassany, 2009). A su vez, podrán elaborar las tareas propias de la escritura y de la lectura con una mayor capacidad intelectual porque están en condiciones de operar con un instrumental conceptual abstracto y, en consecuencia, podrán realizar meta-reflexiones sobre los artefactos textuales propios y ajenos. Esos factores, finalmente, les permitirán desarrollar prácticas letradas complejas y sofisticadas. Tales presupuestos, en síntesis, contemplan criterios de secuenciación respecto de qué modelo de comprensión lectora gestionar, según las capacidades de los aprendices. Sin dudas, un estudiante que no haya interiorizado las estrategias de comprensión global y las microhabilidades que esa operación intelectual implica, no podrá “ir más allá de la información” proporcionada por el texto con el objetivo de centrarse en el nivel de las estrategias discursivas y sacar conclusiones ideológicas o bien, componer una opinión propia luego de establecer relaciones entre diversos textos de un corpus.

La escritura en el aula

Sobre la escritura, propiciamos su práctica áulica con instrumentos variados, es decir, consignas de índole lúdica y otras con pautas específicas atadas a un género sobre el cual se ha desarrollado una experiencia de lectura. Propiciamos también la construcción del qué escribir a través de la gestión de modos colectivos de planificación del contenido de la escritura: delimitación del tema, búsqueda de información y de ejemplares textuales, elaboración de esquemas de relaciones entre los subtemas, como así también, la ejercitación de los géneros escolares para evidenciar sus formas y además, superar la dicotomía lectura-escritura, tal como señala Emilia Ferreiro:

Me parece que la única manera de superar este pensamiento dicotómico es pensar en términos de cultura escrita. [...] en todas esas actividades hay interfaces entre el leer y el escribir; entre el leer, el hablar sobre lo leído, el hablar sobre lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído. Leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, dictar para que otro u otros escriban, dar formato gráfico a lo escrito (citada por Colomer, 2005, p.168).

Un modelo adecuado que permite configurar un esquema de trabajo áulico para el desarrollo de la escritura es el diseñado por el grupo madrileño Didactext (2015). Este equipo de investigación, en el campo de la Didáctica específica, parte de los estudios sobre el proceso de redacción tanto de índole cognitiva (Flower y Hayes, 1996) como lingüística (Beaugrande y Dressler, 1997) y proponen a las fases clásicas (el acceso al conocimiento, o activación mental de la información; la planificación, o estrategia de organización; la producción textual; y la revisión) otras dos: la edición y la exposición oral. Así, amplían a seis las fases recursivas implicadas en el proceso de trabajo con la escritura en el ámbito escolar. De ese modo, se evidencia la complejidad de la tarea de escritura y permite tomar consciencia de ello, tanto a los/as estudiantes como a los /as docentes. Esto último es muy importante porque configura una gestión docente que acompaña activamente y andamia a las y los alumnas/os en los diferentes momentos o fases del proceso; en consecuencia, se

aleja de la práctica generadora de consignas y del retiro docente del escenario de la escritura y exige que participe del proceso de manera permanente y comprometida.

Los contenidos lingüísticos

El desarrollo teórico de uno de los padres del funcionalismo en Lingüística constituye uno de los fundamentos ineludibles para el paradigma de enseñanza de la lengua centrada en el sujeto y en el uso que este realiza del lenguaje natural o materno. Michael Halliday ubica el lugar del lenguaje en tres dimensiones concomitantes y simultáneas: como conocimiento, como comportamiento y como arte. Esa triple dimensión permite pensar el papel de los conocimientos específicos gramaticales, textuales y discursivos en el aula de una manera articulada con el uso, con la práctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, esa mirada traducida a propuestas didácticas no ha resultado, ni resulta, fácil o sencillo. El propio Halliday plantea la dificultad de un modo un tanto suave o elusivo:

[...] consideramos al lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros, y aquí se incluye a los maestros, pudiéramos aprender a ser mucho más serios respecto del lenguaje y, al mismo tiempo, mucho menos solemnes por cuanto toca a él, entonces podríamos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos cuando los vemos y, de este modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejarían de producirse (1982, p. 274).

Desde hace poco más de diez años, en el campo académico, ya casi nadie diría que la escuela no debe enseñar gramática. En la década de 1990, se produjo un giro en la concepción de la enseñanza: un saludable aire fresco teórico procedente de la Lingüística Textual, de la Pragmática y de los estudios del Discurso propició un nuevo y renovado enfoque didáctico, centrado en el uso y en la dimensión social, histórica e ideológica del lenguaje. Sin embargo, como suele suceder en el campo educativo, el movimiento arrasó con el método y con el contenido, es decir, se objetaba, con razón, el planteo mecanicista de aplicación de categorías gramaticales, abstractas, pero se comprendió que lo que se cuestionaba era el contenido gramatical en su especificidad. A pesar de ello, Jean Paul Bronckart, leído en Argentina como autoridad en la formulación del paradigma comunicativo, en su libro de 1985, *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?* realizaba un esfuerzo teórico didáctico al sustentar la validez educativa de los distintos saberes del campo lingüístico. También podemos mencionar, como reclamo temprano, el volumen n° 4 de *La lingüística en el aula*, cuyo dossier titulado “Epa... ¿y la Gramática?”, incluía un artículo de Ángela Di Tulio, “Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática” (2001). En 2002, en relación con las decisiones que un sujeto tiene que asumir en cualquier situación de escritura, Guiomar Ciapuscio advertía acerca de la presencia del saber gramatical desde el comienzo del proceso de redacción descripto por la psicología cognitiva (Flower y Hayes 1996).

Sin embargo, en el campo de la Didáctica y en la práctica áulica, la reinserción de los contenidos gramaticales desde una perspectiva articulada con las dimensiones textual y discursiva y con las prácticas de la lectura y la escritura constituye aún hoy un problema de gestión áulica y tardó mucho más en consolidarse como una necesidad.

Al respecto y, a partir de los múltiples argumentos generados en el ámbito académico en favor de reinstalar ese saber, se han realizado investigaciones y aportes valiosos, algunos procedentes de la península, como el grupo de Barcelona, integrado por Anna Camps, Carmen Rodríguez Gonzalo, Felipe Zayas - tempranamente fallecido- quien dejó una enorme producción teórico- didáctica en cercanía con la labor docente en el nivel secundario que él mismo desarrollaba.⁴ Y, en Argentina, es necesario mencionar la labor de Adriana Silvestri, María del Pilar Gaspar, Isabel Otañi, María Marta García Negroni y los equipos de las distintas subsedes de la Cátedra UNESCO, con asiento en la mayoría de la Universidades nacionales del país, coordinadas por Elvira Arnoux.

La literatura

En Argentina, no puede desconocerse la función de Gustavo Bombini como organizador del campo de la Didáctica de la Literatura. Hacia 1996, en pleno auge de la impronta neo liberal del gobierno en el país, la Literatura como materia escolar corría serios riesgos, ya que no se consideraba un saber necesario en términos de mercado. En ese contexto, el mismo Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, paradójicamente, solicitó a especialistas la elaboración de aportes para la elaboración del curriculum luego de la sanción de la Ley Federal de Educación. Esa producción realizada por Elvira Arnoux, María Adelia Díaz Rönner, Magdalena Viramonte, Ana María Postigo de De Bedia, Ofelia Kovacci y Gustavo Bombini fue compilada en un libro titulado *Fuentes para la transformación curricular*. Todos los artículos tienen plena vigencia aún hoy, pero a efectos de esta introducción, retomamos a Bombini porque sienta las bases para la conformación de la Didáctica de la Literatura, como campo de pensamiento en articulación con la práctica docente. Allí planteaba una serie de puntos que mantienen plena actualidad a la hora pensar los temas o problemas a abordar en la formación de profesores/as para su desempeño profesional en el nivel secundario. Son los siguientes:

- Historicidad del discurso literario vs. modelo historicista enciclopedista.
- Imbricación entre las prácticas teórico críticas y la enseñanza: aportes teórico – críticos ¿claves de lectura o saberes en sí mismos?
- Un eje horizontal que articule la relación entre la literatura y otros discursos sociales. Intertextualidad como noción productiva.
- Un eje vertical que abarque los rasgos estructurales específicos del discurso literario y una articulación entre el análisis de los códigos literarios y los procesos de producción y recepción.
- Selección de textos propios de la circulación y la comunicación literarias. Criterios de selección: agrupamientos probables.
- La práctica de la escritura de ficción con objetivos pedagógicos; actividades que permitan desnudar y practicar procedimientos de escritura: narrador, punto de vista, temporalidad, polifonía, etc.

4 Entre otras publicaciones, se puede consultar: Camps, A y Zayas, F. (Coord.) Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Grao, 2006.

Varios de los problemas enunciados en ese texto luego fueron retomados por otros/as especialistas en el campo. Por ejemplo, Analía Gerbaudo (2008) y Martina López Casanova (2005, 2011) han señalado la necesidad de integrar la teoría y la crítica literaria como dispositivos de trabajo, como lupa, como fundamento de las selecciones y los recortes que hacemos los/as docentes para el aula. Facundo Nieto (2017) ha valorado el modo de leer en la escuela secundaria y ha investigado los presupuestos que subyacen al concepto de lectura que ciertas políticas educativas han sustentado y sustentan. María Cristina Chiama de Jonnes (2010) ha realizado propuestas didácticas que articulan los rasgos específicos del discurso literario y la construcción de sentido.

Esos aportes, junto con las propuestas teórico-didácticas de Teresa Colomer (1991, 2005) que sustentan un modelo de educación literaria, conforman hoy un archivo fundamental a la hora de elaborar un programa de enseñanza en la formación docente de las de Letras en nuestro país.

A ello se suma la contribución insoslayable de Jerome Bruner (1998). Este autor con teorías y métodos procedentes de la psicología cognitiva, aunque también auxiliado con instrumental propio de la teoría literaria, justifica la validez cognitiva de la enseñanza de la literatura. Señala que la capacidad de leer literatura desarrolla una modalidad de pensamiento. Opone la modalidad “científica”, “paradigmática” propia del pensamiento abstracto a la modalidad “narrativa” que se define como la encargada de las intenciones y acciones humanas; de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Sería la capacidad de imaginar, comprender y recrear mundos posibles.

Los aspectos mencionados aquí abarcan distintas aristas de la formación didáctica de un/a docente en Letras: la relación escuela/sociedad; la enseñanza de la lectura comprensiva, la enseñanza de la escritura, el lugar de saberes procedentes de las ciencias del lenguaje y la competencia y educación literarias. Tales aspectos, de una u otra manera, se integran en las propuestas elaboradas y reelaboradas con fines áulicos presentes en los capítulos de este libro.

Referencias



Recursos



Reflexiones



Actividades



Corpus



Recordar



Intervención
Docente



Material de
Lectura



Introducción



Clase

Bibliografía

- Beaugrande, R. Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Bombini, G. (1996). "Elementos para pensar una Didáctica de la Literatura". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular*, pp. 21-46. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.
- Bombini, G. (Coord.) (2012). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.
- Bronckart, J. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Camps, A y Zayas, F. (Coord.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Grao.
- Carretero, M. (1995). "El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales", *Psicología evolutiva*, Vol. 3, pp. 33-38. Alianza.
- Cassany, D. (2005). "Los significados de la comprensión crítica", *Lectura y Vida*, año 26, nº 3, pp.32-45.
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sofía*. Instituto Europeo Universidad de Sofía.
- Colomer, T. (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación y Lenguaje*, 9, pp. 21-31.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Di Tullio, Á. L. (2001). "Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática". *Lingüística en el aula*. Monográfico: Epa... ¿y la gramática?. Córdoba: Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Gerbaudo, A. (2008). "La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura". *Horizontes Educativos*, vol. 13, núm. 1, 2008, pp. 55-66.
- Grupo Didactext (2015). "Nuevo marco para la producción de textos académicos". *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 27, pp. 219-254.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- López Casanova, M. y Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento.

- López Casanova, M. (2011). "Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura". *Glotodidáctica. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 1, pp. 155-178.
- Ministerio de Cultura y Educación (2009). *Materiales curriculares- Lengua- Ciclo Básico*. Gobierno de La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación (2012). *Materiales curriculares- Lengua- Ciclo Orientado*. Gobierno de La Pampa.
- Mendoza Fillola, A. (2002). "La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria". En Hoyos Ragel, M.C. et al (Eds.). *El reto de la lectura en el siglo XXI*, pp. 21-38. Grupo Editorial Universitario.
- Moro, D. (2020). "La argumentación en los diseños curriculares. Criterios para un programa de contenidos a enseñar en la escuela secundaria". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 7 (13) julio - diciembre 2020, pp. 154-173.
- Nieto, F. (2017). "La cuestión del corpus literario: notas sobre la transitividad del verbo leer en la escuela secundaria". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, Volumen 4 (7) Julio 2017- pp. 63-83.
- Rodríguez Gonzalo, C. (1999). "La elaboración de unidades didácticas como marco de investigación". En García M. et al *Ensenyament de Lingües i Plurilingüisme*, pp. 73-82. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Valencia.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zayas, F. y Rodríguez Gonzalo, C. (1992). "Composición escrita y contenidos gramaticales". *Aula de Innovación Educativa*, Vol. 2, pp. 13-16.

Volumen I

Lengua

Secuencias para pensar la gramática

1. ¿Qué harías si...?

Josefina Olascoaga



La presente Unidad Didáctica fue diseñada para estudiantes de segundo o tercer año del Ciclo Orientado del Nivel Secundario. El objetivo se concentra en identificar, analizar y utilizar distintas formas gramaticales que permiten enunciar semas de posibilidad, virtualidad o falta de certeza. Además del aprendizaje funcional del modo subjuntivo y del condicional (propiedades semánticas, posibilidades expresivas, los usos erróneos/correctos, empleo en construcciones condicionales), las actividades incluyen la revisión del uso de la coma y tildes en construcciones condicionales y de la ortografía de la letra h en los tiempos compuestos del modo subjuntivo y condicional del indicativo.

Por último, la reflexión metalingüística se propone en las formas que expresan posibilidad en uso, por eso se contemplan las características específicas del género periodístico y poético –sus funciones e intencionalidad– y el recurso de personificación como herramienta creativa, en relación con la poesía.

Presentación del modo subjuntivo y del condicional



Actividad para el rastreo de ideas previas

1. A cada estudiante se le reparte un papel que propone una circunstancia hipotética (por ejemplo, “encontrar quinientos pesos en la calle”) con la que deberá construir una oración condicional de tipo posible bajo la consigna “¿Qué harías si...?”. Los papeles repartidos deberían estar formulados en infinitivo para no determinar la forma de la construcción: “tener un mes de vacaciones, ser descubierto con un machete por un profesor,” etc.
2. De manera oral, se ponen en común las oraciones construidas mientras el/la docente registra las variaciones de las formas en el pizarrón para visibilizar los distintos modos de presentar la misma idea. Las respuestas esperables o probables son: “Si encuentro..., hago...”, “Si encontraría..., haría...”, “Si encontrase..., haría...”, “Si encontrara..., haría...”.
Sin borrar las variaciones formales registradas en el pizarrón, el/la docente proporciona una primera explicación con la ficha de cátedra I para la sistematización del modo subjuntivo y del condicional: significado y función.
3. Luego, con el paradigma verbal a la vista, el/la docente explica la construcción de oraciones condicionales.

Ficha de cátedra 1

La lengua ofrece las siguientes posibilidades para la expresión de la posibilidad, la duda o la virtualidad:

1. Modo Subjuntivo

El español cuenta con tres formas o **modos** de expresar una idea o enunciado:

- a) como una **orden**: “¡faltá!”
- b) como una **certeza**: “Hoy faltó a clase”
- c) como una **posibilidad**: “De haber podido, hoy hubiese faltado a clase”

Se trata de los modos **Imperativo**, **Indicativo** y **Subjuntivo**, respectivamente. Cada uno de los modos tiene su propio paradigma verbal de conjugación.

El modo Subjuntivo cumple la función de expresar una posibilidad, un deseo, algo virtual o una situación hipotética. En otras palabras, el emisor no tiene la seguridad o certeza de que lo que dice haya ocurrido, vaya a ocurrir o pueda ocurrir.

El paradigma de conjugación del tiempo presente y pretérito del Modo Subjuntivo es el siguiente:

Tiempos simples

Presente

	amar	Temer	partir
Yo	Ame	Tema	Parta
Tú	Ames	Temas	Partas
Él/ ella	Ame	Tema	Parta
Nosotros	Amemos	Temamos	Partamos
Vosotros	Améis	Temaís	Partáis
Ellos/ ellas	Amen	Teman	Partan

Pretérito imperfecto

	Amar	temer	Partir
Yo	Amara/ amase	Temiera/temiese	Partiera/partiese
Tú	Amaras/amases	Temieras/temieses	Partieras/partieses
Él/ella	Amara/amase	Temiera/temiese	Partiera/partiese
Nosotros	Amáramos/amsemos	Temiéramos/ temiésemos	Partiéramos/ partiésemos
Vosotros	Amarais/amaseis	Temierais/temieseis	Partierais/partieseis
Ellos/ ellas	Amaran/amasen	Temieran/temiesen	Partieran/partiesen

Tiempos compuestos

Pretérito perfecto

	Amar	temer	Partir
Yo	Haya amado	Haya temido	Haya partido
Tú	Hayas amado	Hayas temido	Hayas partido
Él/ella	Haya amado	Haya temido	Haya partido
Nosotros	Hayamos amado	Hayamos temido	Hayamos partido
Vosotros	Hayáis amado	Hayáis temido	Hayáis partido
Ellos/ ellas	Hayan amado	Hayan temido	Hayan partido

Pretérito pluscuamperfecto

	Amar	temer	Partir
Yo	Hubiera/hubiese amado	Hubiera/hubiese temido	Hubiera/hubiese partido
Tú	Hubieras/hubieses amado	Hubieras/hubieses temido	Hubieras/hubieses partido
Él/ella	Hubiera/hubiese amado	Hubiera/hubiese temido	Hubiera/hubiese partido
Nosotros	Hubiéramos/hubiésemos amado	Hubiéramos/hubiésemos temido	Hubiéramos/hubiésemos partido
Vosotros	Hubierais/hubieseis amado	Hubierais/hubieseis temido	Hubierais/hubieseis partido
Ellos/ellas	Hubieran/hubiesen amado	Hubieran/hubiesen temido	Hubieran/hubiesen partido

2. Forma Condicional del Modo indicativo

Si bien el modo indicativo se caracteriza por formular la acción verbal como algo real, positiva o negativamente existente, que se ha realizado, que se está realizando o se realizará efectivamente, el condicional simple permite expresar una situación hipotética

Ej. Yo en tu lugar, iría.

El condicional compuesto tiene la propiedad de denotar una acción futura anterior a otra también futura: si la acción es futura respecto a una acción pretérita

Ej. Dijo que, cuando llegara, habrían partido.

Condicional

	Simple	Simple	Simple	Compuesto	Compuesto	Compuesto
	Amar	Temer	Partir	Amar	Temer	Partir
Yo	Amaría	Temería	Partiría	Habría amado	Habría temido	Habría partido
Tú	Amarías	Temerías	Partirías	Habrías amado	Habrías temido	Habrías partido
Él/ella	Amaría	Temería	Partiría	Habría amado	Habría temido	Habría partido
Vosotros	Amaríais	Temeríais	Partiríais	Habríais amado	Habríais temido	Habríais partido
Ustedes	Amarían	Temerían	Partirían	Habrían amado	Habrían temido	Habrían partido
Ellos/ellas	Amarían	Temerían	Partirían	Habrían amado	Habrían temido	Habrían partido

3. Oraciones Condicionales

Las **oraciones condicionales** sirven para enunciar una condición necesaria (A) para que otra cosa suceda (B).

Las oraciones condicionales constan de dos partes: una que expresa un hecho condicionante A (tener dinero) para que se realice lo pronunciado en la oración principal B (viajar por el mundo).

Si tuviese dinero (A), viajaría por el mundo (B).

Viajaría por el mundo (B), si tuviese dinero (A).

Las condiciones se clasifican en **reales, posibles o imposibles**.

Estudiaré si tengo tiempo (real).

Estudiaría si tuviese tiempo (posible).

Habría estudiado si hubiera tenido tiempo (imposible).

Las oraciones condicionales posibles y las imposibles se construyen con los tiempos verbales del modo subjuntivo:

Posibles: Pretérito imperfecto de subjuntivo + Condicional simple o imperativo.

Imposibles: Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo + Condicional compuesto o Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.

4. Adverbios de duda

Los adverbios de duda pertenecen a una clasificación semántica de estas formas, es decir, una clasificación basada en su significado.

Se trata de palabras (adverbios) o grupos de palabras (locuciones adverbiales) que añaden al verbo (esté en modo indicativo o subjuntivo) información respecto de la certeza/incerteza de los enunciados.

Algunos adverbios de duda pueden ser:

- quizá(s)
- acaso
- igual
- probablemente
- posiblemente

Locuciones adverbiales que expresan duda:

- a lo mejor
- tal vez
- lo mismo

Luego de la lectura conjunta y explicativa de la ficha de cátedra, la docente solicita volver a revisar de forma individual la ficha sobre el modo subjuntivo y sus formas verbales condicionales del indicativo.

A continuación y después de la revisión y puesta en común de los aspectos conceptuales, se vuelve a lo escrito en el pizarrón y se revisan y corrigen en común las formas incorrectas que transmiten una situación hipotética. Se debe hacer hincapié en que, si bien fue posible comunicar la idea de posibilidad/imposibilidad de formas diferentes, existe una norma que las regula.

Asimismo, aunque en la oralidad y en el registro coloquial las formas erróneas puedan funcionar eficazmente, no sucede lo mismo cuando se trata de los códigos de la escritura.



Actividad

Completar los espacios en blanco. Para hacerlo, conjugar los verbos que figuran entre paréntesis según la posibilidad indicada al final.

- Si no (llover) _____ tanto, (poder) _____ estar jugando al fútbol [posible]
- Si (practicar) _____ todos los días, (tocar) _____ mejor la guitarra [posible]
- Nadie se (dar cuenta) _____ de que nos estábamos escapando, si no (hacer) _____ tanto bochinche [imposible]
- Si no (beber) _____ tanto, (poder) _____ conducir [imposible]
- (resolver) _____ el misterio, si (descubrir) _____ el móvil del crimen [posible]

¿Qué función crees que cumplen las comas resaltadas con negrita en este tipo de construcciones?

La posibilidad en el discurso poético

Ficha de cátedra 2

Discurso periodístico

La intención del periodismo es dar a conocer lo que se refiere a un hecho ocurrido o por ocurrir con recursos que generan un **efecto de objetividad**, es decir la ilusión de verdad y fidelidad respecto del acontecimiento. Por lo tanto, la noticia no es un espejo de la realidad, sino una construcción de la realidad social por parte de los medios.

Por eso, la característica principal del género informativo-periodístico es el hecho de constituirse a sí mismo como transmisor de otros enunciados, de manera directa o indirecta, y siempre sobre la base de la función referencial del

lenguaje: comunicación centrada en el referente. Esta función se elabora con el modo verbal indicativo, con frases declarativas que posibilitan la expresión de verdad o falsedad y con la tercera persona.

En el ámbito de circulación y producción informativo-periodística se pueden identificar algunos géneros específicos como la noticia, la nota o trabajo de investigación cerrado, o investigación propiamente dicha.

El discurso poético

El lenguaje poético tiene características y funciones propias, diferentes de las del uso del lenguaje en la función comunicativa. Es decir que no tiene por función informar, sino generar placer en el lector. Asimismo, se asocia directamente a la **subjetividad** por la importancia que adquiere la voz del sujeto que habla o yo lírico.

Otro rasgo importante es que la poesía y la literatura, en general, ofrecen variedad de sentidos o significados tanto por lo que dicen como por cómo lo dicen; en otras palabras, hacen hincapié en la función poética del lenguaje. Para ello, se utilizan diferentes recursos. Uno de ellos es la **personificación**, que consiste en atribuir cualidades humanas a seres inanimados.



Actividad

1. Leer el siguiente texto.
2. Buscar información biográfica sobre la autora.
3. Subrayar las palabras desconocidas y buscar su significado en un diccionario.
4. ¿Con qué características se describe a esta vaca?
5. ¿Crees que el texto comunica una sensación de movimiento o de quietud? Marcar en el texto palabras o fragmentos que transmitan este estado.
6. Releer la primera oración del texto. ¿Cómo crees que se siente la narradora respecto de su condición humana? ¿Por qué?
7. Transcribir fragmentos del texto donde se haga un uso no convencional o poético del lenguaje.
8. “Digo yo como vaca” ¿Se trata de un texto poético o periodístico? Justificar la respuesta.
9. Transcribir en la carpeta las formas verbales del modo subjuntivo que aparecen.
10. ¿Hay oraciones condicionales? Identificarlas y transcribirlas en la carpeta. ¿Qué nivel de posibilidad expresan?
 - a) ¿Qué otros modos verbales aparecen en el cuento?
 - b). ¿Qué justificación literaria o estilística encontrarás para la elección de intercalar estos modos verbales?

----o0o----

“Digo yo como vaca”, de Guadalupe Dueñas.

Si hubiera nacido vaca estaría contenta. Tendría un alma apacible y cuadrúpeda y unos ojos soñolientos. Dos rosas cabargarían en mis flancos, orgullo de mi estampa bermeja. Mi cola, entretejida con papel de china, espantaría las moscas que retozaran en mi lomo como sobre un puesto de fruta. Junto al río, hincharía mis riñones con enormes tragos de agua, y barrerían mis belfos al perfil verdoso donde flota el limo. Buscaría siempre tiernos retoños y triscaría prefiriendo el perfume del trébol a la madura caña. Por bonita habría de cercarme el bramido del toro.

Los años en mis ojos húmedos, en mi espera en el llano, en mi testa de sueños, se estancan. Me gusta frotar la piel sudorosa en el aprisco asfixiante mientras por mis lagrimales pasean las hormigas acariciándome las cuencas. Horas y horas paso sobre el musgo terso sin hacer ruido. A la queda, bien echada en mis cuadriles pienso que el cielo es un enorme prado de alfalfas azules, y el sol un semental de fuego.

En la cerca de huizaches, cuando los labriegos se acerquen les enseñaré mis ubres de lino como una cordillera y los terneros nutridos de mi zumo.

Con la mente hueca viviré sin culpa, alerta solo al toque de las seis campanas que dispersan el repique de su voz sobre el sembradío. Descarriada en el valle iré a lamer las piedras Salinas, las que se amontonan y bardan el campo más allá de la vereda. En la calentura de los mezquiales detendré mi carne perezosa para mirar cómo las acerinas de sus ojos se petrifican bajo el sol llameante.

Cuando algún becerro cayera en el barranco, mugiría con fuerza para que los pastores bajaran corriendo hasta el soto y le hicieran una tumba de siempreivas. Pero yo siempre estaría inmóvil, solemne, ídolo de siesta infinita, mientras mis mandíbulas rumiaran suavemente la eternidad de la tarde.

----o0o----



Cruce entre formas de posibilidad y personificación

El cruce entre las formas gramaticales que denotan posibilidad (el subjuntivo, los adverbios de duda y el condicional) y la personificación como recurso poético permiten expresar situaciones hipotéticas, posibles o imposibles; en este caso, ofrece los recursos para pensar y construir un objeto sin vida.

3. Presentación y definición de la personificación (ver Ficha de cátedra II)
4. Lectura grupal del texto siguiente.

----o0o----

“Pedestre” de Oliverio Girondo.

En el fondo de la calle, un edificio público aspira el mal olor de la ciudad.



Las sombras se quiebran el espinazo en los umbrales, se acuestan para fornicar en la vereda.

Con un brazo prendido a la pared, un farol apagado tiene la visión convexa de la gente que pasa en automóvil.

Las miradas de los transeúntes ensucian las cosas que se exhiben en los escaparates, adelgazan las piernas que cuelgan bajo las capotas de las victorias.

Junto al cordón de la vereda un quiosco acaba de tragarse una mujer. Pasa: una inglesa idéntica a un farol. Un tranvía que es un colegio sobre ruedas. Un perro fracasado, con ojos de prostituta que nos da vergüenza mirarlo y dejarlo pasar (1).

De repente: el vigilante de la esquina detiene de un golpe de batuta todos los estremecimientos de la ciudad, para que se oiga en un solo susurro, el susurro de todos los senos al rozarse.

Buenos Aires, agosto 1920

(1) Los perros fracasados han perdido a su dueño por levantar la pata como una mandolina, el pellejo les ha quedado demasiado grande, tienen una voz afónica, de alcoholista, y son capaces de estirarse en un umbral, para que los barran junto con la basura...

----oOo----

1. Identificación oral y en común de los recursos de personificación.
2. Luego el/la docente reparte seres inanimados a cada estudiante (pueden repetirse para luego contrastar las producciones finales con el mismo objeto): nube, barrilete, cable de luz, semáforo, edificio, alcantarilla, farol, vidriera, etc.



Actividad

Con el ser inanimado asignado, producir un cuento con las siguientes características:

- a) Que siga el modelo de “Digo yo como vaca”, de Guadalupe Dueñas.
- b) Que comience “Si (yo) hubiese nacido...”
- c) Que esté escrito en modo subjuntivo.
- d) Que aplique el uso de la coma en las cláusulas condicionales.
- e) Que incluya al menos tres adverbios de duda.
- f) Que responda a las preguntas ¿cómo serías?, ¿qué te gustaría hacer?, ¿qué odiarías?, ¿con qué otros elementos interactuarías? Tomar como ejemplo “Pedestre”, de Oliverio Girondo.
- g) El texto final debe tener, al menos, cinco párrafos.

Orientaciones para la escritura

1. Antes de comenzar a escribir, elaborar un borrador que funcione de guía para la redacción del cuento. El borrador ayudará a tomar decisiones acerca de las formas verbales empleadas, de organización de las ideas en

- oraciones y de la información en párrafos, qué información incluir y cuál no, qué palabras se ajustan mejor a lo que se quiere decir o comunicar, etc.
2. Cuando las producciones estén terminadas, podrán ser intercambiadas entre estudiantes para realizar correcciones de tipo sintáctico, ortográfico y sugerencias de estilo.
 3. Si es necesario, reescribir teniendo en cuenta las correcciones y sugerencias del compañero/a.

Nota: La evaluación docente irá dirigida tanto al emisor del texto como a quien lo corrige.

Posibilidad en el discurso periodístico

Con el fin de analizar las estructuras y empleos semánticos del modo subjuntivo y condicional en la prensa gráfica, el/la docente puede pedir a los alumnos/las alumnas que lleven a clase al menos tres noticias o crónicas (hacer hincapié en que no sean reportajes o notas editoriales) de diarios locales o nacionales. Para asegurarse que se incluyan formas trabajadas, puede proporcionarlas él/ella mismo/a en el caso de que falten.

La propuesta radica en analizar el discurso periodístico – con predominio de la función informativa (Ficha de cátedra II) – en relación con la implicancia del contenido semántico de posibilidad o vacilación. (Ej. No es lo mismo que un titular diga “La mujer habría sido asesinada a golpes” que “La mujer fue asesinada a golpes”).



Actividad

1. Leer de forma individual la ficha de cátedra II.
2. Teniendo como referencia la ficha de cátedra I, marcar en la noticia las formas verbales en subjuntivo y las formas condicionales del presente de indicativo.
 - a) Las formas marcadas ¿qué grado de posibilidad expresan?
 - b) ¿Qué consecuencias tienen esas formas para la información que se comunica en la noticia?
 - c) ¿Hay adverbios de duda? ¿Qué función crees que cumple esa presencia/ausencia?
3. Con la información que sigue en el cuadro que figura a continuación, elaborar una breve crónica policial (por lo menos de cuatro párrafos) que, en vez de informar, desinforme o ponga en duda lo sucedido. Imaginar que los hechos no han sido confirmados, sino que existen muchas hipótesis al respecto según las diferentes fuentes.
 - a) El suceso: el cuerpo del amante de la famosísima vedette fue encontrado sin vida anoche en su departamento.
 - b) Tener en cuenta las características del discurso periodístico (ficha de cátedra II)
 - c) Utilizar las tres formas para expresar posibilidad que se trabajaron.
 - d) Emplear un registro que se adecue a las normas de escritura y al género periodístico.

Causas de muerte:	Fuentes:	Sospechosos:
Asfixia	vecinos	la mejor amiga de la vedette
Estrangulado	la vedette	el marido de la vedette
Suicidio	la policía	la vedette
catalepsia	la familia	un vecinos

Como cierre del trabajo de escritura las producciones son leídas y comentadas de manera grupal.

Argumentar para decir y para pensar

1. Razones abolicionistas y reglamentaristas: abordaje de la prostitución desde el texto argumentativo

Rocío Mallía



La utilización de la argumentación responde a una necesidad humana fundamental y cotidiana. Sin embargo, y si bien es una práctica que se adquiere tras los primeros años de vida y que cualquier sujeto ejecuta a diario, la tarea de comprender y producir de manera eficaz textos argumentativos, orales o escritos, en situaciones comunicativas específicas y con exigencias predeterminadas, ha de ser todo un desafío. En este sentido, para la presente Unidad Didáctica, se han seleccionado textos argumentativos que abordan la discusión en torno a la reglamentación, o no, de la prostitución, según un enfoque multiperspectivista. A través de este, se pretende que los estudiantes sean capaces de realizar una lectura crítica, acompañada por el/la docente, en la que puedan deslindar los argumentos de una y otra posición hasta, de ser posible, desarrollar y definir una opinión propia. A su vez y puesto que se considera que el conocimiento gramatical no es un conocimiento aislado de las prácticas discursivas sino que proporciona herramientas eficientes para entender el funcionamiento de la lengua y para comprender y producir mejores textos, se tomarán como objeto de enseñanza las oraciones complejas adverbiales causales. Se hará especial énfasis en su importancia para la argumentación, en su reconocimiento y construcción para una utilización eficaz de ellas.



Corpus

El corpus de trabajo áulico se compone de los siguientes textos:

Aravena, Eugenia *et al.* "Las trabajadoras sexuales también somos mujeres". *Revista de Red Trabajo Sexual Argentina*, 29 Septiembre de 2012. Edición en línea. <https://es.scribd.com/document/108142669/Las-trabajadoras-sexuales-tambien-somos-mujeres-Eugenia-Aravena-Patricia-Figueroa-Blanca-Mendoza-Rosario-Suarez-Maria-Gimenez>. Consultado el 14 de Abril de 2020.

López Mondéjar, Lola. "¿Por qué estoy a favor de abolir la prostitución?". *El Diario*, 27 Mayo de 2016. Edición en línea. https://www.eldiario.es/murcia/murcia_y_aparte/fa-vor-abolir-prostitucion_6_520457999.html. Consultado el 14 de Abril de 2020



Clase 1

Al inicio de la clase, la profesora comentará con los alumnos de qué se tratará la actividad que desarrollarán durante las próximas semanas, cuáles son los objetivos que se persiguen y de qué se tratará el cierre final con el trabajo de redacción y socialización de un texto argumentativo. Del mismo modo, utilizará el pizarrón para hacer una breve introducción al tema en común a los dos textos seleccionados para el corpus: la prostitución en tanto trabajo o como explotación de las mujeres.

Antes de la introducción por parte de la docente, se indagará acerca de los conocimientos previos de los/as alumnos/as respecto del tema, a través de preguntas disparadoras tales como: ¿Cuáles fueron las últimas noticias que han escuchado en los medios de comunicación acerca de la situación de la prostitución en Argentina? Al oír hablar de prostitución, ¿con qué género se asocia en la mayoría de los casos? ¿Creen que los sujetos que ejercen la prostitución son marginados de la sociedad o incluidos en ella? ¿Por qué? ¿Consideran que están protegidos por el Estado y las fuerzas de seguridad? ¿Qué es la trata de personas? ¿Han escuchado hablar sobre prostitución en sus localidades? ¿Cuál es la actitud de la mayoría de los habitantes hacia esa práctica? Por último, ¿consideran que la prostitución es un trabajo? ¿Por qué?

Luego de este rastreo de ideas previas, se señalarán en el pizarrón las dos perspectivas a abordar, sus postulados básicos y sus principales referentes en Argentina:

Abolicionismo

- Consideran que la prostitución no es un trabajo.
- La prostitución es una forma de explotación y, por ello, no debe legalizarse ni reglamentarse.
- Referentes más importantes del abolicionismo en Argentina: Sonia Sánchez, Alike Kinan.

Reglamentarismo

- Sostienen que la prostitución es un trabajo como cualquier otro. Por este motivo, el Estado debe garantizar, a las trabajadoras sexuales, los mismos derechos que a cualquier trabajador.

- Referentes más importantes en nuestro país: AMMAR (Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina), RedTraSex (Red de Mujeres Trabajadoras Sexuales de Latinoamérica y el Caribe), Marta Lamas, entre otras.

Posteriormente a esta breve explicación, que tiene como objetivo dar un marco mínimo y fundamental a la lectura, se procederá a leer en voz alta el texto argumentativo número uno, “Las trabajadoras sexuales también somos mujeres”. La lectura de la totalidad del texto estará a cargo de los alumnos, que se turnarán para tomar la voz y la docente hará las intervenciones que considere necesarias a fin de revisar aspectos centrales del tema o evitar obstáculos en la comprensión.

----oOo----



Texto argumentativo número uno

Título: “Las trabajadoras sexuales también somos mujeres” (TEXTO ADAPTADO)

Autoras: Eugenia Aravena, Patricia Figueroa, Blanca Mendoza, Rosario Suárez, María Giménez.

En el presente trabajo quisiéramos poder hablar acerca de las razones por las que se decidió el decreto presidencial que prohíbe los avisos de oferta sexual. Consideramos, desde el sindicato de mujeres trabajadoras sexuales AMMAR Córdoba, que éstas están basadas en la estigmatización que cae sobre el trabajo sexual, restableciendo la clandestinidad y criminalizándolo -siendo que en el Estado argentino no está prohibido el trabajo sexual-. Quisiéramos, en este sentido, establecer un diálogo desde la postura que viene sosteniendo nuestro sindicato, según el cual se reconoce al trabajo sexual como trabajo. Creemos que para poder iniciar ese diálogo es necesario respetar nuestra palabra y nosotras decimos: “el trabajo sexual es trabajo, es nuestro trabajo”. Y no solo lo decimos nosotras; ya la Organización Internacional del Trabajo (OIT) lo considera trabajo en un informe presentado en 1998.

¿Por qué decimos que el trabajo sexual es un trabajo? Lo decimos porque el trabajo sexual consiste en brindar un servicio sexual a cambio de una remuneración económica preestablecida en tarifas. Es decir, existe un horario a cumplir, un lugar donde se desarrolla la actividad y tarifas claramente definidas para los servicios que se ofrecen, características de cualquier trabajo.

Por otra parte, entendemos que en todo trabajo, no solo en el trabajo sexual, se involucra el cuerpo inevitable e indefectiblemente. Entonces, ¿por qué señalar al trabajo sexual como si fuera la única actividad laboral donde se involucra el cuerpo? Si sabemos que una empleada de la fábrica, una médica, una oficinista o una empleada textil o del campo también lo hacen. Y que en estas actividades también hay situaciones de explotación ¿por qué entonces querer abolir nuestro trabajo y no los otros? ¿No será que hay una pretensión de que la actividad sexual solo pueda darse en un ámbito de relaciones emocionales “moralmente aceptables”? ¿Qué impediría que no pueda darse en un intercambio económico sexual no reproductivo?

En el mismo sentido, debemos decir que en todas las profesiones y actividades, las ganancias y/o remuneraciones no son iguales, y mucho menos las condiciones de trabajo. Y por esto mismo es que históricamente los trabajadores y trabajadoras se organizaron para luchar por sus derechos, por mejorar esas condiciones de trabajo. Ahora bien, en nuestra experiencia hemos notado que a nosotras se nos quiere negar permanentemente la organización política para luchar por mejores condiciones laborales y de derechos humanos. En este sentido, es mucho más fácil ser una ONG abolicionista que recibe apoyo y financiamiento de múltiples lugares con un discurso victimizante, que levantar la voz por los derechos que nos corresponden, lejos del discurso del “rescate”. No querer reconocer que el trabajo sexual es un trabajo -y que, insistimos, no se trata de una actividad que en la Argentina sea ilegal- precariza nuestra actividad, nos expone al acoso y persecución policial, a la explotación del proxenetismo y la desprotección estatal. Somos nosotras quienes pagamos el precio con nuestras vidas.

Por otro lado, queremos dejar en claro que el trabajo no otorga la dignidad a la persona, la dignidad en el trabajo la otorga cada persona, dependiendo de la actitud frente a la vida que tenga. Algunos sostienen que el trabajo sexual es indigno porque se genera dinero con el cuerpo o los genitales. Ellos presuponen una moral específica con respecto al sexo y a lo que se entiende por “cuerpo”. Quienes sostienen esto entienden que el cuerpo no se “entrega”, no se da a otra persona sino es “por amor”, pero sobre todo gratuitamente. Como focalizan el cuerpo solo en lo genital -la parte supuestamente sagrada- dicen entonces que es indigno. Nuestra actividad, de este modo, parece develar que el sexo sigue siendo un tabú, algo que entra en el orden de lo que no se debe hablar, si es que no como algo realmente nocivo o malo. En consecuencia, nos quieren hacer sentir así cuando nos hablan, como si nuestro trabajo no fuera digno, y por tanto, nosotras tampoco, mucho menos lo que podamos llegar a decir.

Es así como no nos permiten mejorar las condiciones del trabajo sexual. No nacimos vulnerables, nos hacen vulnerables las condiciones bajo las cuales ejercemos nuestra actividad, es decir, sin ningún marco legal que garantice nuestros derechos, ni seguridad social o sanitaria -derechos humanos básicos-.

De este modo, se nos castiga por salirnos de la norma de la mujer heterosexual casada, depositaria de todas las idealizaciones y modelo de la única manera de ser mujer. Esto nos ubica en el lugar de la lacra social, aquello que debe permanecer oculto pero a la mano, como ejemplo de lo peor, la mujer “rompe hogares”, algo que consideramos totalmente lo contrario.

A partir de estas situaciones, decidimos tener voz propia. Exigimos que se respete nuestra palabra como sujetas de derechos porque tenemos derecho a decidir. Hemos escuchado muchas veces la premisa política histórica del feminismo que se usa para luchar por la despenalización del aborto: mi cuerpo es mío, ¿y el nuestro? Pareciera ser que no podemos decidir por nosotras mismas, por nuestros cuerpos y nuestras maneras de ganarnos la vida. Y las que nos consideramos trabajadoras sexuales, ¿no podemos decidir por nuestro propio cuerpo? Pareciera que solo algunas mujeres tienen derecho a decir esto, y de ese modo se valoran algunos cuerpos de mujeres más que otros. Ellas son sujetas autónomas, nosotras no, instalándonos de ese modo nuevamente en el lugar de víctima -solo por el hecho de que brindamos un servicio sexual-. Pareciera que nuestro cuerpo fuese del pueblo,

del Estado, de la policía, del feminismo abolicionista, de otros/as; nuestro cuerpo como algo sobre lo que nosotras mismas no podemos decidir. Paradójicamente, una situación contra la que el feminismo históricamente ha luchado. Dependiendo de lo que pienses, de la clase a la que pertenezcas y de la actividad que lleves a cabo puedes hacer uso de esa frase o no. Se acepta solo para ciertas cuestiones que son sensibles a una clase de mujer, y se invisibiliza, anula y niegan las voces de quienes están planteando otras cosas, desde otro lugar. Se trata así de instalar un modelo de mujer emancipada, pero que permanece siendo fiel al mismo modelo de mujer, altamente conservador y moralizante: una mujer casada o en pareja, fiel y de núcleo familiar. Y solo quien entre, más o menos, dentro de ese modelo puede ser considerada mujer.

Es así que nosotras nos reapropiamos de esta frase, diciendo: mi cuerpo también es mío. El feminismo abolicionista habla en nuestro nombre, por nuestros cuerpos y de nuestras vidas. Nos victimiza e ignora como sujetas autónomas y políticas. Habla por nosotras, y lo hace en pos de esas víctimas que insistimos: ¡no somos nosotras! Nos ven como víctimas que no podemos decidir sobre nada, como si fuéramos incapacitadas. ¿No será que nos ven como tan “ignorantes”, sin estudios, de modo que no tenemos nada que nos ayude a decidir por nosotras mismas? Es claro que se trata de una cuestión de clase.

El feminismo abolicionista, de este modo, nos hace preguntar si se nos ve como mujeres a nosotras las trabajadoras sexuales. ¿Acaso no somos mujeres? ¿Por qué se ataca a nuestro sector, como si fuéramos el problema, cuando nosotras no somos el enemigo?

Históricamente nos han llevado presas a nosotras. Nos encontrábamos paradas en una comisaría preguntando por qué nos llevaron presas. Hemos perdido hijos, ya sea porque perdíamos embarazos debido a las golpizas que recibimos por parte de la policía o por tener que dormir en el piso sucesivas veces, o porque, en el momento en que decíamos que éramos trabajadoras sexuales, nos quitaban los hijos, perdiendo el derecho a ser madres. Y no solo la policía nos quitaba ese derecho, sino también los padres, esposos, proxenetas que obligaban a prostituirse a las mujeres. Se han secuestrado los hijos en el momento en que la trabajadora sexual se negaba a ir a trabajar una noche; cuando se recurría a la policía para hacer la denuncia, la respuesta era: “usted es prostituta, es mejor que esté con el padre”, por más que este viviera en la calle.

Cuando éramos detenidas, teníamos que ir al médico, al Antiluético, que era un lugar orientado a la detección y tratamiento de las infecciones. Allí nos revisaban de modo degradante, nos obligaban a realizarnos estudios, compulsivamente. Después nos pedían los resultados, y si el análisis no salía bien entonces éramos obligadas a permanecer detenidas para la cura. Todo esto amparado por el Código de Faltas, el cual dice, en el artículo 45, que serán obligatorios los análisis de enfermedades de transmisión sexual en todos los casos. Otra vez nuestro cuerpo es de otros y otras.

Esto se paró y logró revertirse gracias a la organización AMMAR, que sostenemos y construimos cotidianamente. Cuando han matado a una compañera el feminismo abolicionista no estuvo, ni adhirió. Siempre nos investigaron, nada más. Somos

nosotras como organización las que salimos a velar por los derechos de nosotras mismas, pidiendo informes, yendo a las comisarías, enfrentándonos a múltiples y variadas situaciones, generando redes de contención que no nos degraden y estigmaticen, buscando médicos y ginecólogas para sostener espacios amigables en nuestra sede.

No hubo históricamente en AMMAR ninguna alianza con alguna organización feminista abolicionista, porque no se han sentado a discutir con nosotras. No pareciera haber una intención de hacerlo ni de ver nuestra realidad, conocernos, escucharnos; parecen armarse una película, un cuento, hablando desde los libros, viéndonos como sometidas todo el tiempo, sin poder de decisión. De este modo, hay una generalización de experiencias: somos trabajadoras porque nos violaron cuando éramos chicas, porque somos pobres y nos obligaron. Y aunque sabemos que existen situaciones así, aquí se está hablando de otra cosa, de personas adultas autónomas que decidieron, por tal o cual motivo, este trabajo. No es serio caracterizar a cientos, miles de mujeres a todas de la misma forma. Nosotras, que conocemos nuestro sector, sabemos de las diferencias que entre nosotras tenemos, ya sean culturales, sociales o educativas.

En este sentido, cabe traer a colación otro argumento del feminismo abolicionista que nos iguala permanentemente a los niños, infantilizándonos una y otra vez, no escuchando nuestra voz, que dice: somos mujeres adultas. Discursivamente pareciera ser que nos quieren ayudar y cuidar, “rescatar” de la prostitución, y, a la vez, en el mismo movimiento, nos criminalizan y estigmatizan. De víctimas pasamos a victimarias en dos minutos, colocándonos en el lugar de cómplices de la trata de personas, como si fuéramos las causantes, las que nos aliamos a los sistemas prostituyentes, las enemigas. ¿Es que no les agrada que existamos, no les gusta vernos en ningún lugar? Si realmente nos quisieran “rescatar” alguna vez se habrían acercado a la sede de la organización a preguntar si necesitamos algo, o ver cómo ayudarnos, pero no fue así. No nos queda otra que concluir que hablan desde el prejuicio y con una intencionalidad política de ponernos “palos en la rueda” para alcanzar nuestros derechos humanos y laborales.

Hagamos un poco de historia. El Estado, en nombre de la sanidad y la moralidad, regularizó los prostíbulos, clandestinizando la actividad de las trabajadoras independientes. Las que no estaban en las casas de tolerancia (prostíbulos) que eran los lugares habilitados por la Municipalidad mediante la ley 2721 a 2829, o sea, quienes decidían no trabajar en manos de una madama y salir a la calle, eran llamadas por la ley “prostitutas clandestinas”, y eran perseguidas y encerradas en la prisión. El sistema reglamentarista de la prostitución fue en Argentina entre los años 1883 y 1936. Según este, para ser una prostituta tolerada, había que estar registrada con la libreta sanitaria con foto y siempre dentro de una casa de tolerancia, bajo las órdenes de un tercero. Luego, tomando como argumento nuestra protección, se nos puso en el lugar de la víctima a rescatar y la premisa fue: “hay que abolir”. ¿Qué pasó entonces? En el año 1936 se decretó la ley de profilaxis 12.331 que prohíbe los prostíbulos y las casas de tolerancia que anteriormente estaban habilitadas y todo se reinventó. Nunca dejaron de existir los prostíbulos se arreglaron con coimas para seguir estando amparados por la corrupción institucional. Para las que éramos independientes y estábamos en la calle, se inventó el Código de Faltas, manejado

por la policía, dándole el poder de juez a un comisario, para seguir criminalizándonos y cumpliendo días en condiciones totalmente inhumanas en las comisarías del país. Nunca hubo una política pública a favor del sector. Como somos víctimas no podemos reglamentar nuestra actividad, tienen que abolirla. Muy por el contrario, en todos estos años de abolicionismo las que siempre hemos sufrido la represión hemos sido nosotras, a pesar de que la ley 12.331 penaliza a los/as proxenetes y a los/as regentes, al igual que desde el año 1913 bajo la ley 9143 convierte al proxenetismo en delito, lejos están de perseguirlos. La feroz represión sufrida en la calle a las trabajadoras sexuales independientes y autónomas siempre nos empujó a lugares “puertas adentro” en donde supuestamente existe la “protección” de un tercero que se queda con parte de la ganancia. Cabe destacar ante esto que, actualmente en la Argentina, son escasos los proxenetes que están en la cárcel.

El decreto presidencial N° 936/2011 que prohíbe los avisos de oferta sexual no hace otra cosa más que ir en la misma línea. Enlaza y equipara el trabajo sexual con la trata de personas y, en esa confusión, sigue sin permitirnos ver y rescatar a las verdaderas víctimas de trata de personas. Dicho decreto va en contra de todas las compañeras que publicamos los avisos en el diario ya que, en las publicaciones que prohíbe, no se encuentra a ninguna persona víctima de la trata. Los anuncios que sí son peligrosos para la trata son aquellos que solicitan personas, pidiendo para recepcionista o masajista. Ésos son peligrosos, no los de oferta sexual. Además consideramos que estas políticas prohibicionistas, son solo de maquillaje. No son la salida a un tema tan doloroso y tremendo como la trata de personas.

De esta manera, el decreto presidencial pertenece a una serie de medidas que, lejos de prevenir la trata, marcan una línea prohibicionista, funcional a la mafia y al proxenetismo, al clandestinizar más la actividad. Al ser más clandestino es más caro el arreglo –la policía pide más dinero y los/as proxenetes también-, y mayor el riesgo de explotación. Ésta y otras medidas no atacan directamente la trata porque no la diferencia del trabajo sexual y al confundirlos pierde el eje de quiénes son las verdaderas víctimas que hay que rescatar. Es así que, por ejemplo, cuando la policía va a los allanamientos, ¿a quiénes “rescatan”? A nosotras. No llevan presos a los/as dueños y encargados/as. Hasta aquí nuestro repudio a los argumentos abolicionistas que fundamentan la decisión de aprobar el decreto presidencial. ¿Cuál es nuestra propuesta como organización? En primer lugar, el reclamo histórico de la derogación de todos los artículos que criminalicen el trabajo sexual en todos los códigos de faltas. Necesitamos que se cree una ley según la cual se garantice a las trabajadoras sexuales seguro social y jubilación. Ante estos planteos, seguimos cuestionándonos: ¿en Argentina hay leyes que valen más que otras? ¿Quién y cómo se decide eso?

En pocas palabras, exigimos que se descriminalice el trabajo sexual, que se lo reconozca como un trabajo, que se nos deje de empujar a la clandestinidad, y que tengamos, en la Argentina, al igual que en Uruguay con la ley de trabajo sexual, leyes que garanticen nuestros derechos y nos den la posibilidad de escapar del proxenetismo, la violencia y discriminación política e institucional. Proponemos una ley de trabajo sexual autónomo o en cooperativas entre nosotras, sin un tercero que se beneficie explotándonos, con seguridad del Estado, quien debería brindarnos protección.

---o0o---

Luego de la lectura



Como primera medida, corresponde comentar a los/as estudiantes que el decreto presidencial al que se refiere el texto, en sus primeras líneas, es el número 936-011, firmado durante la presidencia de Cristina Fernández, en el año 2011. También es necesario señalar que esta normativa prohibió los avisos de oferta sexual, como así también la solicitud de personas destinadas al comercio sexual. Estas circunstancias derivaron, naturalmente, en la eliminación del famoso “rubro 59” de los avisos clasificados. Luego, se realizará una breve referencia a AMMAR, sobre qué tipo de asociación es y cuál es su presencia y funcionamiento en nuestro país.

A continuación, la profesora recurrirá al pizarrón nuevamente para abordar la problemática y señalar la idea principal. En primer lugar, explicará las diferencias entre tema del texto y las ideas principales y aclarará que el primero puede estar enunciado de manera implícita o explícita en el texto. En este caso, se encuentra enunciado explícitamente en el primer párrafo: “el trabajo sexual es trabajo, es nuestro trabajo”.

Luego de esto, es propicio que la docente realice una nueva lectura en voz alta de los primeros párrafos y se detenga intermitentemente para enunciar en el pizarrón las ideas principales que hayan surgido y comentar por qué pueden considerarse ideas principales. En esta instancia, se pretende ofrecer un modelo posible de lectura y comprensión, de modo tal que el grupo clase pueda observar cómo se procede ante el rastreo de ideas principales. El esquema probable de ideas que pueden extraerse de estos seis primeros párrafos ha de ser:

TEMA: el trabajo sexual es trabajo, es nuestro trabajo.

IDEAS PRINCIPALES:

- el decreto presidencial emitido criminaliza y reestablece la clandestinidad del trabajo sexual.
- el trabajo sexual no es el único trabajo en que se expone el cuerpo ni el único en que existen situaciones de explotación.
- la sociedad pretende negarle a las trabajadoras sexuales la posibilidad de organizarse políticamente y luchar por sus derechos, como lo hace cualquier otro trabajador.
- no reconocer a la prostitución como trabajo expone a las trabajadoras al acoso, la persecución policial y la explotación del proxenetismo.
- el trabajo sexual es un trabajo digno.

A continuación, se solicitará a otro/a alumno/a que realice la lectura en voz alta durante los próximos seis párrafos. Al finalizar cada uno, se detendrá la voz y se interrogará al grupo si puede hallarse una idea principal en el fragmento de texto leído. Este proceso estará mediado en todo momento por la docente, quien ayudará a rastrear y construir la idea principal. El esquema probable que resulte de esta labor ha de ser:

- la violencia y persecución que sufren las trabajadoras sexuales se debe a que se salen de la norma de la mujer heterosexual casada.

- las trabajadoras sexuales tienen derecho a decidir sobre su cuerpo, al igual que cualquier mujer.
- las trabajadoras sexuales no son víctimas, ni incapacitadas, ni necesitan ser rescatadas.
- el feminismo abolicionista habla por las trabajadoras sexuales y las ignora como sujetas autónomas y políticas.
- las trabajadoras sexuales son mujeres, al igual que las feministas abolicionistas, y no un enemigo al que hay que perseguir.
- las situaciones de violencia y vulneración de los derechos de las mujeres trabajadoras se han detenido gracias a la intervención de AMMAR Argentina.

Al finalizar este momento de la clase, se entregará una guía de lectura con preguntas de comprensión lectora:



Guía de preguntas de comprensión lectora: “Las trabajadoras sexuales también somos mujeres”

1. A partir del siguiente listado, seleccionar aquellos enunciados que expresen las ideas principales del texto, a partir del duodécimo párrafo.
 - Ninguna organización feminista abolicionista se acercó alguna vez a AMMAR para escuchar a las trabajadoras, sus motivos y necesidades.
 - El feminismo abolicionista se encuentra secretamente asociado con las redes de trata y los proxenetas.
 - La organización AMMAR se sostiene a través de subsidios estatales y encuentra el aval de las políticas públicas y la legislación.
 - El feminismo abolicionista relaciona a las trabajadoras sexuales con el proxenetismo. Se las acusa de ser cómplices de la trata de personas.
 - A lo largo de la historia de nuestro país, nunca hubo una política pública a favor del sector de las trabajadoras sexuales.
 - Durante todos estos años de abolicionismo, se persigue a las trabajadoras y los proxenetas están libres.
 - El sistema reglamentarista de la prostitución, vigente en nuestro país desde 1883 a 1936, permitió que las trabajadoras se organicen de manera autónoma y puedan salir de la clandestinidad.
 - El decreto presidencial no perjudica los intereses de los sujetos relacionados con la trata puesto que los avisos clasificados realmente peligrosos no son los del rubro sexual.
 - El decreto presidencial responde a una línea prohibicionista y funcional a la mafia.
 - El trabajo sexual debe descriminalizarse en pos de una ley de trabajo sexual autónomo o en forma de cooperativas.
2. Responder las siguientes preguntas a partir de la lectura global del texto.
 - a) ¿Por qué motivos el trabajo sexual debería considerarse un trabajo como cualquier otro?
 - b) Frente a la afirmación de que la prostitución no es trabajo porque expone el cuerpo de la mujer ¿qué responden las trabajadoras sexuales?

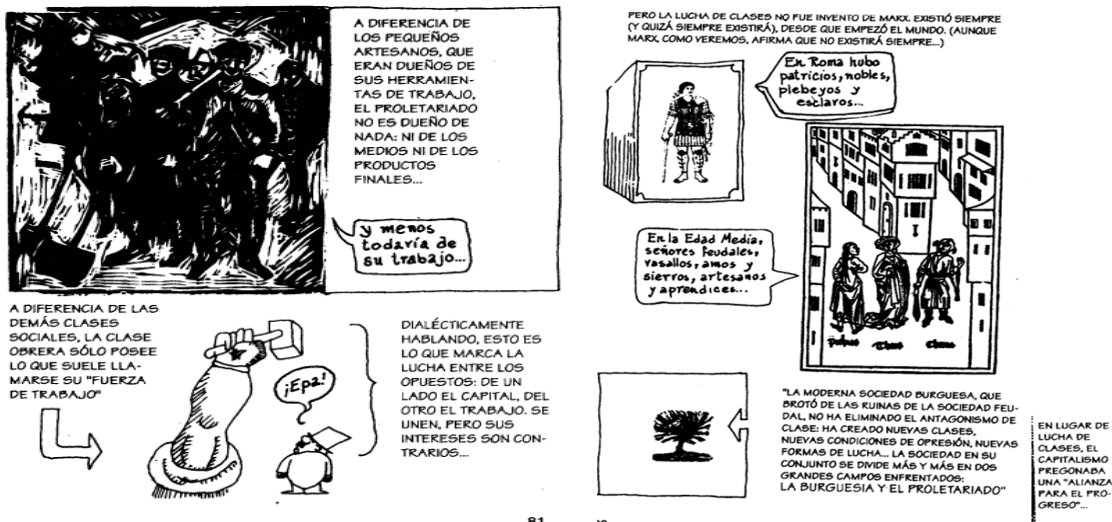
- c) ¿Qué consecuencias directas tiene sobre la vida de las trabajadoras el no reconocer al trabajo sexual en tanto trabajo?
- d) ¿Qué relación se establece en el texto entre los reclamos sobre la legalización del aborto y la legalización de la prostitución?
- e) Al final del noveno párrafo, la última oración sentencia: “Es claro que se trata de una cuestión de clase”. Explicar esta afirmación. (Para responder esta pregunta se aconseja basarse en la lectura del séptimo, octavo y noveno párrafo)
- f) ¿Por qué se considera que el decreto presidencial no ataca directamente los intereses de la trata de personas?



Clase 2

Al inicio de la clase, se realizará la puesta en común de las respuestas a las consignas de comprensión lectora, se utilizará el pizarrón con el objetivo de sistematizar la información de las respuestas del grupo clase.

Tal vez resulte necesario poner especial énfasis en la consigna e), fundamentalmente, en el concepto de “clase social”. En primer lugar, se preguntará al grupo qué es para ellos/as una clase social, o con qué palabras o ideas relacionan este concepto. Luego, se les entregará un recorte del libro *Marx para principiantes* en que se refiere al concepto de clase social.



81

90

Si fuese necesario, la docente podría dictar una definición de clase social en tanto “conjunto de seres humanos que comparten un mismo modo de vida, que se diferencian y enfrentan entre sí, que construyen su propia identidad y comparten una misma relación con los medios de producción”. Una vez revisada esta idea, puede retomarse la pregunta del cuestionario y reflexionar a qué clase social se adscriben las trabajadoras sexuales en el texto y cuál sería la clase a la que pertenecería el feminismo abolicionista. El objetivo es que los/a alumnos/as lleguen a construir la idea de que el sujeto de la enunciación se erige en el texto en tanto miembro de la clase obrera que acusa a la posición contraria de perseguirla y criminalizarla por pertenecer a otra clase social. Es decir, se intentará desbrozar la ideología de clases

que subyace en el texto y se manifiesta en breves alusiones como “es claro que se trata de una cuestión de clases”. Para finalizar este tema, la docente podría realizar, en el pizarrón, el siguiente cuadro, con los aportes de los/as estudiantes:

Capitalistas

- dueños del capital: terratenientes, dueños de grandes industrias, gerentes de grandes empresas, etc.

Burgueses

- clase media: sector servicios, empleados, pequeños y medianos comerciantes, etc.

Proletarios

- obreros, peones, todos aquellos que arrendan su fuerza de trabajo a la burguesía porque carecen de los medios de producción.

Luego, se entregará la Ficha de Cátedra número uno sobre el texto argumentativo y se procederá a la lectura colectiva por parte del grupo y la docente desarrollará comentarios explicativos sobre el tema con soporte en el pizarrón. La lectura por párrafos permitirá identificar y revisar la idea principal que se desarrolla con el objetivo de afianzar los procesos comprensivos de la globalidad del texto.

Ficha de cátedra 1

Texto argumentativo

La argumentación forma parte de la vida cotidiana. Cuando intentamos convencer a nuestros padres para que nos permitan volver más tarde de una fiesta, cuando un candidato aspira a obtener nuestro voto en las urnas, cuando pretendemos convencer a un/a profesor/a de que nuestra evaluación, en verdad, estaba para obtener un seis, argumentamos.

La argumentación puede definirse como el conjunto de estrategias de un orador con vistas a modificar el juicio de un auditorio acerca de una situación. En este sentido, las estrategias de la argumentación son diversas y varían en función de muchos factores. El principal de ellos es si se trata de un texto oral o escrito. Las diferencias entre oralidad y escritura no solo son inherentes al canal comunicativo, sino que implican modalidades absolutamente disímiles. En la escritura, así como en la oralidad planificada, se necesita una mayor elaboración previa de los argumentos y estrategias a utilizar. Otros factores que condicionan la argumentación son las características del destinatario, porque sin conocer sus posturas e intereses no es posible influir sobre su actitud u opinión, y los objetivos del productor del mensaje. En el caso de los textos escritos, el emisor no conocerá a su destinatario por lo que deberá inferir sus puntos de vista y las preguntas o cuestionamientos que pueda presentar ante la argumentación.

Para construir un texto argumentativo, en primer lugar, se debe procurar tener el mayor conocimiento posible acerca del objeto a tratar: investigar, leer opiniones diversas, contrastar la información conocida, etc. En segundo lugar, se deben conocer las características del texto a producir y las estrategias que pueden ser empleadas, o no, para su construcción.

Características

Los textos argumentativos son dialógicos y polifónicos. Esto es así porque no solo se introduce la opinión del emisor y los argumentos que la sustentan, sino también las voces y argumentos de otros sujetos. En primer lugar, suele tenerse en cuenta la voz del receptor: el emisor se anticipa a sus preguntas, objeciones, dudas, intereses, expectativas y saberes previos. La voz del receptor puede hallarse implícita o explícita en un texto. En el último caso, pueden aparecer enunciados del tipo: “El lector se preguntará a qué voy con esta larga historia” o “No se preocupen, ya llegaremos a ese tema”. En segundo lugar, también pueden recuperarse enunciados que corresponden a otros sujetos específicos o no, por ejemplo, una autoridad en el tema al que se hace referencia o una opinión contraria a los argumentos desplegados por el emisor. En cualquiera de los casos, los enunciados pueden corresponderse con sujetos específicos o bien pueden no pertenecer a una persona o institución en particular. En este último caso, a veces, suele apelarse a los conocimientos socialmente instituidos, a la voz de la razón o del sentido común.

Una última cuestión a tener en cuenta para caracterizar al texto argumentativo es que dentro de él pueden encontrarse secuencias textuales diversas: descripciones, narraciones, explicaciones, etc.

Estructura

Todo texto argumentativo contiene, al menos, cuatro elementos básicos:

INTRODUCCIÓN: consiste en la presentación del tema y se expone el punto de partida. Aquí, el emisor suele emplear estrategias para llamar la atención del lector o comprometerlo a la lectura.

TESIS: es el enunciado a través del cual se expresa la hipótesis del autor. (**HIPÓTESIS**, definición de DRAE: suposición que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella). Puede estar explícita o implícita.

ARGUMENTACIÓN: se exponen los argumentos o motivos que permitan sostener la postura indicada en la tesis.

CONCLUSIÓN: aquí se retoma la hipótesis inicial, se sintetizan las ideas principales de la argumentación antes desplegada y pueden plantearse nuevas preguntas o aspectos pendientes a resolver con posterioridad.

Estrategias de argumentación

Para desarrollar la argumentación, pueden emplearse diferentes estrategias. A continuación, se ofrecerá una lista. Cabe aclarar que no deben ser utilizadas, de

ninguna manera, de forma obligatoria e indiscriminada. Por el contrario, el emisor debe servirse de estas en función de los objetivos que persiga su texto, del tipo de destinatario que imagine durante la escritura, de las opiniones y preguntas que crea que puedan surgirle a este durante la lectura, entre otros muchos factores. Tampoco pretende ser un listado exhaustivo, es tan solo un apunte de las más relevantes, lo que no implica que durante la lectura de un texto no puedan hallarse otras igual de efectivas y funcionales.

- a) Comparación: consiste en señalar las semejanzas o diferencias entre dos o más objetos, sujetos o hechos. Muchas veces, en el desarrollo argumental, puede emplearse esta estrategia para definir un objeto desconocido en función de otro ya conocido: “El nuevo libro de Gutiérrez es como una mala película de acción de Vin Diesel”.
- b) Narración: muchas veces, narrar experiencias o historias puede resultar un buen instrumento persuasivo. Esto es así porque permite tanto la identificación del lector con el emisor como la extracción de premisas o conclusiones generales a través de historias o casos particulares.
- c) Descripción: la descripción de objetos o situaciones permite jerarquizar la información y persuadir sobre las características, aspectos positivos y negativos de estos.
- d) Apelaciones a la sensibilidad del lector: se ofrecen argumentos que intentan sensibilizar o emocionar al lector, aunque no tengan demasiado sustento científico o racional.
- e) Citas de autoridad: se introduce la proposición de un referente erudito en el área, con el objetivo de darle mayor validez a la posición del emisor.
- f) Operaciones de negociación: se toma en cuenta la posición contraria a la hipótesis que sostiene el emisor con el objetivo de llegar a un consenso.
- g) Ejemplificación: consiste en ofrecer ejemplos en apoyo de la tesis.
- h) Reducción al absurdo de los argumentos contrarios: consiste en desarrollar el argumento contrario hasta llevarlo a unas conclusiones indeseadas o absurdas.
- i) Analogía: se comparan dos o más situaciones por ser semejantes. Ej: “Las estatuas de los santos están solas y mudas; así deberían estar ciertas personas nocivas para el resto”.
- j) Preguntas retóricas: son preguntas que no buscan obtener una respuesta por parte del lector, sino que tienen como objetivo llamar la atención sobre este o llamarlo a la reflexión.
- k) Argumentos de causa-efecto: se establece una conexión causal entre argumento y conclusión. Ej: Carlos no puede levantarse temprano, debe tener problemas para conciliar el sueño de noche.
- l) Argumentos por las consecuencias: se juzga la utilidad o conveniencia de llevar a cabo una acción previendo sus consecuencias futuras, positivas o negativas. Ej: La ley de baja de imputabilidad.

Estrategias de contraargumentación: Voces en contrapunto

A menudo pueden encontrarse textos argumentativos en los que los enunciadores utilizan determinadas técnicas con el objetivo de probar que la tesis del adversario es falsa o inconsistente.

La contraargumentación puede ser definida como la formulación, dentro del propio discurso, de las posibles objeciones a la posición defendida por el emisor. Hay dos tipos de estructuras contraargumentativas:

- **Concesión:** consiste en aceptar una idea que es contraria a la opinión que sostiene el emisor, con el objetivo de luego cuestionar su validez. Por ejemplo: “Si bien es cierto que el consumo ha decaído en los últimos meses, deben evaluarse las variables macroeconómicas que se ponen en juego”.
- **Refutación:** se retoman argumentos o proposiciones con las que el emisor no está de acuerdo, con el objetivo de rebatirlos e impugnarlos abiertamente.

Estrategias de refutación

1. **Ejemplo en contrario:** se menciona un contraejemplo que invalide la argumentación adversaria. Por ejemplo: “Se dice que el pueblo nunca se equivoca al votar, sin embargo, el nazismo llegó al poder a través del voto de la gente”.
2. **Retorsión:** con los mismos elementos que el adversario utiliza, se llega a una conclusión diferente. Por ejemplo:
 - a. -¡No quiero estudiar más! Mañana ya es el escrito.
 - b. -Justamente, son las últimas horas que te quedan para aprovechar. Si estudias ahora, aprobás y ya te lo sacás de encima.
3. **Desmitificación:** consiste en señalar que detrás del discurso y los argumentos del adversario hay motivos e intereses ocultos que se silencian. Ej: “Por debajo del ataque constante a la educación pública subyace un deliberado interés en convencer a las personas de que la opción por la educación privada es lo mejor para sus hijos”.
4. **Tu *quoque* (Tú también):** consiste en rechazar una acusación adjudicándosela al adversario. Ej: “Los que nos acusaban de no defender la industria nacional fueron los primeros en comprar en Amazon tras la apertura de las importaciones”.
5. **Refutación propiamente dicha:** consiste en rechazar total, y no solo parcialmente, la tesis contraria. En su lugar, se propone una nueva tesis.



A partir de las ideas extraídas del texto, se realizará el siguiente esquema y se ampliará la información en los casos en que sea necesario:

Argumentación: Conjunto de estrategias de un orador con vistas a modificar el juicio de un auditorio acerca de una situación.

Texto argumentativo

a) Factores que condicionan la argumentación:

- objetivos del emisor
- características del receptor
- tema a tratar
- modalidad escrita u oral
- en la oralidad, se tienen en cuenta las reacciones del receptor, el interés que demuestra, etc.

b) Estructura:

- 1) Introducción
- 2) Tesis
- 3) Argumentos
- 4) Conclusión

c) Estrategias:

- 1) de argumentación: comparación, ejemplificación, analogía, narración, descripción, apelaciones a la sensibilidad del lector, citas de autoridad (directas o indirectas), operaciones de negociación, ejemplificación, reducción al absurdo, preguntas retóricas, argumentos de causa-efecto, argumentos por las consecuencias.
- 2) de contraargumentación:
 - Concesión
 - Refutación: ejemplo en contrario, retorsión, desmitificación, *tu quoque*.

A continuación, la docente realizará un cuadro, también, en el pizarrón y solicitará al grupo clase volver al texto “Las trabajadoras sexuales también somos mujeres” y, en grupos pequeños, determinen cuáles son las hipótesis/tesis y cuáles los argumentos que la sostienen.

La segunda actividad consistirá en la puesta en consideración de los fragmentos del texto que han sido subrayados para indicar qué estrategia de argumentación se emplea en cada uno de los casos. En esta instancia, y a causa de ser este un primer acercamiento a la argumentación y sus modalidades, se pueden señalar las estrategias (subrayadas previamente en el texto) a efectos de facilitar la tarea. De este modo, su labor consistiría en identificarlas y reflexionar acerca del efecto de sentido que imprimen en el desarrollo del argumento. Nuevamente, en este caso, resulta fundamental la intervención docente como modelo de abordaje y comprensión textual.



Clase 3

La clase se iniciará con la proyección de dos videos. El primero de ellos es un brevísimo extracto de una entrevista realizada a Sonia Sánchez, para el Canal 360 (<https://www.youtube.com/watch?v=nEazDyDwYq0>) y el segundo se trata de un corto que

tiene como protagonista a Alike Kinan, producido por el Canal Encuentro (<https://www.youtube.com/watch?v=xUgXHBnJd0k>). El objetivo de estas proyecciones es presentar una motivación para lectura del segundo texto argumentativo del corpus, que puede alinearse en la perspectiva abolicionista.

Luego de la visualización de ambos videos, se propondrá una actividad a manera de *brainstorming*, más conocida como “tormenta de ideas”. Se escribirán en el centro del pizarrón las palabras “TRABAJO SEXUAL/PROSTITUCIÓN” y se solicitará que, de manera colectiva, anoten aquellas expresiones o ideas que crean que se relacionan con estos términos, tanto desde la perspectiva reglamentarista ya abordada, como desde la abolicionista. En el último caso, será un trabajo de inferencia acerca de lo que puede llegar a leerse luego en el texto.

Luego se entregará el texto argumentativo número dos, “¿Por qué estoy a favor de abolir la prostitución?”, de la psicóloga clínica y escritora española Lola López Mondéjar.

----oOo----



Texto argumentativo número dos

Título: ¿Por qué estoy a favor de abolir la prostitución? (Texto adaptado)

Autora: Lola López Mondejar

El patriarcado es un sistema simbólico complejo que moldea los cerebros y los cuerpos mediante un complejo entramado de leyes escritas y no escritas, prescripciones, ideales, modelos e instituciones dirigidos a la dominación de los hombres sobre las mujeres, con el objetivo de que el mundo les sea más confortable a los primeros. Los hombres ostentan el poder a costa de la sumisión de las mujeres. Se instituye cuando la diferencia anatómica del hombre y de la mujer, en la reproducción, se convierten en desigualdades. De este modo, se despliega el edificio de la dominación y se hace a los hombres los dueños del discurso que sanciona una división del trabajo que se transforma en diferencia de poder. Es el paso de la diferencia a la desigualdad.

En ese sistema, como bien señala Almudena Hernando, los hombres desarrollan una fantasía de identidad racional e independiente, levantada sobre otra que se atribuye a las mujeres: una identidad relacional y dependiente. Esto quiere decir que la primera –de los hombres– ostenta los atributos de la razón, el pensamiento abstracto, la negación de las emociones y una fantasía de independencia afectiva que se apoya en la posesión de la mujer. Esta última sería poseedora de una identidad relacional, lo que la convierte en alguien que sí se detiene en los vínculos, que se ocupa del cuidado y de las funciones de crianza. Esto que podría parecer obsoleto ya, aún no lo es.

Pero, no se espanten, sigan leyendo, queremos llegar a la prostitución.

El patriarcado atribuye a hombres y mujeres unos deseos sexuales distintos, en lo que se ha llamado “doble moral sexual”. En ellos hay un predominio del deseo sexual, imperioso e irrenunciable (Foucault ya nos advirtió de este subrayado de la sexualidad con funciones de dominio y poder); para ellas una sexualidad muda, heterodesignada por el patriarcado (dictada por ellos para que cumplan sus deseos),

que se expresa en dos figuras del imaginario de todos los tiempos. Por un lado, la mujer madre, asexuada y dócil al deseo del hombre. Por el otro, la mujer libidinosa, rija, la mujer degradada, la puta. Los hombres quieren poseer a las dos para satisfacer un doble deseo: con la mujer-madre-esposa sus necesidades de intimidad, seguridad, protección de sus hijos y de sus bienes, respeto en la comunidad, cuidado de las emociones y del vínculo (del que reniegan, no obstante, en público); con la mujer-puta para descargar sus demandas sexuales, que se naturalizan, como dije, como imperiosas (no las puede sublimar, reprimir, negociar) e irrenunciables.

Nadie se interroga sobre la abstinencia sexual de las mujeres, pero sí de la de los hombres. Los ejércitos de todas las guerras han llevado consigo una legión de esclavas sexuales para contentar a los soldados (práctica que aún persiste hoy en Boko Haram y el ISIS) porque su deseo sexual es irrenunciable. Pero nadie se interroga sobre las necesidades “biológicas” de las mujeres. Violadas, esclavizadas, prostituidas, las mujeres son tomadas por los hombres para su propia satisfacción. Son reificadas, convertidas en cosas, en instrumentos y mercancías utilizadas a su antojo. Aquí vemos cómo “lo biológico” del hombre justifica muchas cosas.

Por eso estoy a favor de abolirla, porque la prostitución humilla a todas las mujeres. Nos humilla porque nos convierte en mercancía, porque su mera existencia naturaliza la dominación de los hombres. Y porque también confirma una sexualidad que puede llegar a servirse de la violencia, del incesto o de la esclavitud para satisfacerse. Todo a costa de la dignidad y la integridad de las mujeres.

Hay algunas personas e instituciones que respeto (como Amnistía Internacional) que están a favor de legalizarla, argumentando que la regulación y la protección que aportaría dicha legalización ayudarán a las prostitutas. No estoy de acuerdo con ese argumento porque la legalización legitima el sistema que he expuesto. Mi postura es que hay que demolerlo poco a poco, pues una sociedad igualitaria no puede aceptar la prostitución.

La abolición de la esclavitud fue un problema para muchas personas... pero hoy nos vanagloriamos de que la humanidad haya establecido la igualdad de todos los seres humanos, y prohibido la explotación de unos sobre otros.

No creo, tampoco, que la prostitución se diferencie demasiado de la trata. En la trata, el proxeneta ejerce la violencia sobre la esclava sexual, despojada de derechos, la aísla y esclaviza. En la prostitución, es la estigmatización social quien hace el mismo papel de marginarla y excluirla. La encierra en el mundo de los “bajos fondos”, del que difícilmente la prostituta puede salir.

A pesar de los conocidos argumentos sobre la estimación de que siete de cada diez mujeres no ejercen la prostitución a la fuerza sino voluntariamente, argumentos que acusan de paternalismo y machismo a la postura abolicionista que defiende aquí, y a pesar de que se objete que no se venden ellas, sino que prestan momentáneamente su cuerpo, como hacemos todos en el trabajo para beneficio de otros, mi objeción se apoya en el hecho de que, según mi experiencia, ninguna mujer “elige” ejercer la prostitución en el sentido radical del término elegir: Escoger, preferir a alguien o algo para un fin. No creo que, si puede evitarlo, una mujer elija la marginalidad, la vergüenza social propia y de los suyos, la clandestinidad y el secreto

respecto de su trabajo. No creo que elija la sospecha y las miradas de los otros cuando intuyen que “vende su cuerpo”. Ninguna prostituta va diciendo tranquilamente que lo es o lo ha sido, excepto algunas que han triunfado en los medios precisamente por subrayar, con carácter reivindicativo, su historia (pensamos en Virginie Despentes, por ejemplo). Las prostitutas no declaran su trabajo porque no es algo de lo que se enorgullezcan, porque se trata de un trabajo y no de una profesión que dote de dignidad y de una inserción en el mundo a quien la ejerce.

Estoy a favor de abolir la prostitución porque quiero para las mujeres el orgullo y la dignidad de profesiones que merezcan el respeto de la sociedad, y no el rechazo y la ignominia.

Estoy segura que la abolición de la esclavitud fue un problema para muchas personas: negreros, amos de plantaciones, capitanes de barco. Hasta fue un problema para los propios esclavos desobjetivados, sin apenas experiencia de ejercer su libertad, asustados ante el abismo de la independencia. Un problema que requería múltiples soluciones para ser resuelto. Pero hoy nos vanagloriamos de que la humanidad haya establecido la igualdad de todos los seres humanos, y prohibido la explotación de unos sobre otros. Es cierto que sigue existiendo en algunos lugares esa explotación, pero el ideal de igualdad nos hace juzgarla como una anomalía, una enfermedad social que hay que seguir combatiendo. Del mismo modo habría de suceder con la prostitución. Debemos tratarla como el exponente de un sistema de desigualdades hombre-mujer que ha naturalizado el uso sexual de unos sobre otros. Deberíamos, también, defender el fin de ese orden de cosas y establecer sucesivas regularizaciones de las contradicciones que surjan con la abolición, en un progreso que tenga una dirección clara: la dignidad del cuerpo de las mujeres y de los hombres y una concepción de la sexualidad distinta a la que el modelo patriarcal ha impuesto hasta ahora.

----oOo----

Se solicitará a los alumnos que realicen una primera lectura silente del texto. Luego, se les entregará una guía de consignas de comprensión lectora que comenzarán a resolver en clase, bajo la modalidad de grupos de a pares. Se solicitará a los alumnos que traigan la guía resuelta para el próximo encuentro.

Para el abordaje del texto anterior, se utilizará la siguiente guía de preguntas:

 GUÍA DE PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN LECTORA: “¿Por qué estoy a favor de abolir la prostitución?”

1. Enunciar la hipótesis del texto.
2. Señalar, a partir de la siguiente lista, a cuál de estas preguntas se responde en el desarrollo de la argumentación:
 - ¿Cuál es el origen del patriarcado?
 - ¿Qué relación hay entre la abolición de la esclavitud y la de la prostitución?
 - ¿Se puede considerar que una mujer en situación de prostitución elige esa práctica como trabajo?
 - ¿Cuál es la historia de vida de Virginia Despentes?

- ¿Cuál es el origen de la división internacional del trabajo?
 - ¿Qué otras grandes instituciones internacionales, además de Amnistía Internacional, están a favor de reglamentar la prostitución?
 - En el imaginario colectivo ¿cuál es la diferencia entre la sexualidad de una mujer madre y una prostituta?
 - ¿De qué se trata el “doble deseo” sexual masculino?
 - ¿Qué relación hay entre la prostitución y la trata?
 - ¿Cómo deben combatirse la explotación laboral y sexual, a nivel mundial?
3. Identificar mediante subrayado las estrategias de argumentación y contraargumentación que pueden encontrarse en el texto. Señalar a qué subcategoría pertenecen.



Clase 4

Al comienzo de la clase, se retomará la guía de preguntas de comprensión lectora, para que los distintos grupos expongan sus respuestas. A su vez, será necesario explicar algunas nociones del artículo trabajado que hayan podido generar dudas. Se pondrá especial énfasis en el concepto de “patriarcado” puesto que, si bien el texto proporciona una aproximación hacia el término, esta puede ser un tanto difusa. Si fuere necesario, la docente podría dictar un breve extracto de un texto Marta Fontenla en que se explicita una definición más clara: “En su sentido más literal significa ‘gobierno de los padres’. Históricamente, el término ha sido utilizado para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes. La familia es una de las instituciones básicas de este orden social. Los debates sobre el patriarcado tuvieron lugar en distintas épocas históricas, y fueron retomados en el siglo XX por el movimiento feminista de los años sesenta, en la búsqueda de una explicación que diera cuenta de la situación de opresión y dominación de las mujeres y posibilitaran su liberación”. Luego, se reflexionará sobre la conexión entre la prostitución y las relaciones patriarcales.

A continuación, se trabajará a partir de la Ficha de Cátedra número dos que presenta el contenido gramatical a enseñar: las oraciones subordinadas adverbiales causales. Se prevé que los/as alumnos/as tengan un conocimiento mínimo previo sobre oraciones subordinadas sustantivas y relativas. En principio, se hará un repaso sobre oraciones complejas y se solicitará que expongan ejemplos de subordinadas sustantivas y relativas del último texto trabajado. Si tuvieren problemas para identificarlas, se propondrán dos ejemplos a transcribir en el pizarrón:

“No creo, tampoco, <que la prostitución se diferencie demasiado de la trata>”

“El patriarcado es un sistema simbólico complejo <que moldea los cerebros y los cuerpos mediante un complejo entramado de leyes escritas y no escritas>”

Para diferenciarlas, se pondrá especial énfasis, en primer lugar, en la función que desempeñan en la oración cada una de las subordinadas. Como puede verse en el primer ejemplo, las oraciones subordinadas sustantivas cumplen las mismas funciones sintácticas que un sustantivo en una oración simple. En el caso del ejemplo proporcionado, se preguntará al grupo clase qué función creen que desempeña. Se

indicará que es un objeto directo y que una de las claves para identificarlo radica en su posibilidad de reemplazarlo por el pronombre átono “lo”. También, como puede verse en la segunda oración propuesta, las subordinadas de relativo cumplen las mismas funciones sintácticas que un adjetivo y que, en este caso, la subordinada se encuentra modificando al sustantivo “sistema”.

Luego, se realizará un repaso sobre adverbios, cuáles son sus características, tipos y su función sintáctica. Se intentará activar los conocimientos previos sobre esta clase de palabras solicitándoles que busquen ejemplos de adverbios en el texto. Finalmente, se procederá al trabajo y explicación a partir de la ficha de cátedra.

Ficha de cátedra 2

Procedimientos gramaticales fundamentales de la actividad argumentativa

Puesto que están específicamente relacionadas con la actividad argumentativa, se desarrollarán a continuación precisiones acerca de la expresión gramatical de la causalidad en español. Se dice que hay una relación de causalidad entre dos enunciados cuando uno de ellos expresa una causa y el otro expresa su efecto. En español, uno de los mecanismos para expresar estas relaciones son las oraciones complejas adverbiales.

Pero, antes que nada, ¿qué es una oración subordinada? Las oraciones subordinadas son aquellas que se incrustan en unidades más amplias que las contienen. Es decir, forman parte de una oración compleja. Existen distintos tipos de subordinadas:

Sustantivas: son aquellas que desempeñan las funciones características de los sustantivos o sintagmas nominales –sujeto, objeto directo, objeto indirecto, término de la proposición–.

Relativas: se caracterizan por modificar un segmento que las precede y recibe el nombre de ANTECEDENTE. Entre la relativa y su antecedente nominal, se da la misma relación de predicación que se establece entre un adjetivo y el sustantivo al que modifica. Los relativos (que, quien, cuanto y las formas creadas con el relativo cual sumado a un artículo, el cual, la cual, los cuales, las cuales) desempeñan, por un lado, una función de subordinación porque introducen la cláusula como oración dependiente. Por otro, desempeñan funciones sintácticas dentro de la oración.

Adverbiales: son aquellas que cumplen la misma función sintáctica que un adverbio. A diferencia de las sustantivas y relativas, tienen una relación más laxa con la oración principal, del mismo modo en que ocurre con los adverbios en la oración simple.

Ahora bien, nuestro interés estará puesto en este último grupo: las oraciones complejas adverbiales. En principio, debemos saber que ha sido una clasificación absolutamente polémica en la historia de la gramática puesto que se reúnen, bajo una misma etiqueta, construcciones de lo más diversas. Para algunos autores/as, las oraciones adverbiales son aquellas que pueden cumplir las mismas

funciones que un adverbio y, para otros/as, son aquellas que asumen la función sintáctica de complemento circunstancial. Sin embargo, este criterio resulta problemático porque hay otras construcciones y clases de palabras, además de los adverbios, que pueden desempeñar esta función sintáctica. Es el caso de las construcciones preposicionales y los grupos nominales sin preposición:

Pinté esta remera con acrílicos – Construcción preposicional

El año pasado ganamos más partidos de fútbol – Grupo nominal

Si bien hay otros criterios de clasificación, asumiremos un criterio semántico a la hora de distinguir entre los distintos tipos de oraciones subordinadas adverbiales. En este sentido, al igual que los adverbios en tanto clase de palabra, estas pueden clasificarse en:

Oraciones subordinadas adverbiales de lugar: funcionan como complementos circunstanciales del verbo principal de una oración compleja. A nivel semántico, son indicadores de locación y, por ello, pueden sustituirse por adverbios locativos. Ejemplo: Corrí hacia [donde estaba el kiosco]. (Corrí hacia **allí**)

Oraciones subordinadas adverbiales de tiempo: su significado es de temporalidad y pueden estar introducidas por diferentes nexos. También funcionan como complementos circunstanciales. A su vez, pueden expresar relaciones de simultaneidad ([**Mientras** estaba en la peluquería] pensaba en el almuerzo), anterioridad ([**Apenas** llegó] prendió la televisión) y posterioridad ([**Cuando** salga el sol], yo ya estaré levantado).

Oraciones subordinadas adverbiales de modo: generalmente, pueden sustituirse por el adverbio modal “así” (Hice la tarea [como me dijiste] / Hice la tarea **así**). Sintácticamente, cumplen función de complemento circunstancial. Semánticamente, indican modo, forma o manera. El nexo introductorio más frecuente es el adverbio relativo como que, en ocasiones, puede unirse a la conjunción si (Me miraba [**como si** estuviera loca]). Otros nexos posibles son: según (Hicimos todo [**según** dicen las leyes]), conforme (Planeamos el viaje [**conforme** prometimos hacerlo])

Como vimos hasta ahora, las subordinadas de modo, lugar y tiempo tienen en común el poder funcionar como complementos circunstanciales del verbo principal y la posibilidad de ser reemplazadas por un adverbio. En cambio, las oraciones que desarrollaremos a continuación no son sustituíbles por adverbios.

Oraciones subordinadas adverbiales condicionales: manifiestan significados de condición ([**Si vas a venir**], traé torta), hipótesis ([**Si vos sos malo**], entonces yo soy Cruella de Vil) o contraste ([**Si no dijo nada**], es que no piensa venir). En estos conjuntos oracionales, la oración subordinada condicional se llama **prótasis** y la oración principal **apódosis**. Por ejemplo: **Si vas a venir**, traé torta. **Prótasis**-**Apódosis**.

Oraciones subordinadas adverbiales concesivas: estas oraciones subordinadas indican un obstáculo, contraste u objeción a lo que expresa la otra oración, a la que complementa. Su introductor más característico es **aunque** y otros nexos

menos frecuentes que introducen estas oraciones son: el adverbio conjuntivo **así**, las locuciones **si bien**, **por más que**, **y eso que**, **bien que**, **aun cuando**. Sintácticamente, cumplen la función de ser modificadores del núcleo oracional. Por ejemplo: (No voy al boliche, [**aunque** tengo la entrada gratis]). También deben tenerse en cuenta las variedades concesivas no oracionales. Esto es, hay ciertos segmentos no oracionales ([**Así y todo**], terminó de estudiar) o adjetivos que expresan significado concesivo ([**Borracho**], logró llegar al hotel).

Oraciones subordinadas adverbiales causales: son aquellas que significan causa, motivo o razón. Se suele considerar que el introductor prototípico de las oraciones causales es **porque**. Pero también existen otros nexos como: **puesto que**, **como**, **ya que**, **pues**, **dado que**, **comoquiera que**, **toda vez que**.

Las oraciones subordinadas causales pueden constituir modificadores internos al predicado o externos a él. En el caso de los primeros, especifican la causa de la acción que describe el predicado. Por ejemplo: Se fue [**porque** tenía que ma-
drugar]. En el caso de los modificadores externos, no expresan la causa de un estado, acción o proceso sino que introducen una explicación o justificación de lo que se ha dicho: Ha llovido, [**porque** el suelo está húmedo].

Las oraciones causales tienen algunas similitudes con las oraciones finales puesto que ambas expresan relaciones de causa efecto. Sin embargo, es útil diferenciarlas en función del contenido que expresan. Mientras que el contenido de las oraciones finales es prospectivo (He venido [**para** que estudiemos]), el de las oraciones causales es retrospectivo (Tomo la decisión [**porque** su madre le dijo]).

En cuanto a la segmentación de estas unidades, algunas gramáticas sostienen que es preferible que se segmente sintácticamente de la siguiente manera: ([Tomó la decisión **porque** es muy valiente]). De este modo, la estructura resultante es de preposición + oración subordinada sustantiva. Sin embargo, la RAE también acepta como posibilidad la segmentación de conjunción subordinante + oración: (Tomo la decisión [**porque** es muy valiente]). En este caso, mantendremos esta última posibilidad de segmentación.



Tanto durante como luego de la lectura, será necesario que la docente se detenga puntualmente en dos aspectos que pueden ser problemáticos para la comprensión: por un lado, la diferencia entre causales que funcionan como modificadores internos al predicado y las que son externos a él y, por otro, la diferencia entre subordinadas causales y finales. Asimismo, se solicitará al grupo que proporcione ejemplos de oraciones causales y se reflexionará por qué estas subordinadas son importantes para la argumentación.



A continuación, la docente propondrá la siguiente actividad:

- Volver al segundo texto del corpus y extraer de él los argumentos que se presentan a favor de la postura abolicionista. Se deberá confeccionar una lista de argumentos, utilizando subordinadas adverbiales causales al momento de enunciarlos.

De esta forma, los/as estudiantes comprenderán la importancia y la necesidad de incluir y utilizar eficazmente este tipo de construcciones en los textos argumentativos, al mismo tiempo que trabajarán sobre operaciones de reformulación.



Clase 5

Una vez abordada la importancia de las construcciones causales en la argumentación, resulta necesario proveer de instancias de reflexión metalingüística acerca de los contenidos presentados. De este modo, la docente propondrá que, en grupo, se realice un rastreo, en los primeros párrafos del texto “Las trabajadoras sexuales también somos mujeres”, de este tipo de oraciones para analizarlas sintácticamente en conjunto.

Finalmente, se entregará una guía de actividades de consolidación de los contenidos gramaticales.



Actividades de consolidación

1. Reescribí los siguientes fragmentos a efectos de contruir oraciones complejas, especialmente causales, cuando sea posible. (Tener en cuenta el uso de los gerundios y reemplazarlos por verbos conjugados cuando sea posible).
 - a) “Me imagino: una prostituta elige su trabajo. Es su carácter, lo ha elegido. Le gusta ser libre, y es libre. No tiene jefe. No tiene ningún proxeneta. Va a trabajar cuando quiere, y no va cuando no quiere. El sexo le divierte. Le gusta observar las reacciones de unos y otros. Siente una difusa buena voluntad por sus clientes, una especie de compasión. Se esmera por ellos. Como dice, le gusta ofrecer una buena “relación calidad-precio”. Es una profesional y se enorgullece de serlo. Al terminar cada relación, extiende su factura, en la que consta el Iva”
 - b) “Necesitamos un marco regulatorio. Queremos trabajar libres. Necesitamos que se apruebe el proyecto de ley por el trabajo sexual autónomo, a nivel nacional. Esto nos permitiría lograr un marco de derechos. Lograr que se trate esta ley en el Congreso de la Nación no implica promover la prostitución. Lograr que se trate esta ley permite brindar garantías y derechos a quienes estamos trabajando. La tarea de militancia que desarrollamos desde Ammar tiende no solo a mejorar las condiciones de vida de las trabajadoras sexuales, sino a darles herramientas laborales para salir de la prostitución. Hay un Estado ausente que mira para otro lado. En Uruguay, por ejemplo, existe una ley que protege a las compañeras y compañeros. Les permite pagar un monotributo. Les permite pagarlo como cualquier trabajador para hacer aportes jubilatorios y tener obra social. La política en este momento es criminalizar y prohibir. Tiene que haber una política de Estado para el tema. No la hay. Esto significa más negocio y más mafia. A nosotras que nos parta un rayo. Tratamos de hablar con Susana Trimarco cuando estuvo en Córdoba. Cuando estuvo siguiendo el tratamiento de la ley la buscamos para explicarle nuestra posición. No pudimos. Necesitamos que ella nos escuche. Necesitamos que sepa de nuestro compromiso con esta causa. Estamos con ella y la apoyamos.

No estamos del mismo lado de los proxenetas, como quisieron hacer ver algunos legisladores y algunos medios, deslegitimando y desconociendo el trabajo de nuestra asociación”

Eugenia Aravena, entrevista para *Página 12*.

2. Releer los dos fragmentos del punto número uno; ambos forman parte de textos argumentativos; sin embargo, son dos secuencias textuales claramente diferentes. ¿Qué las diferencia? ¿Por qué pueden hallarse ambas dentro de un texto argumentativo?
3. Analizar sintácticamente las siguientes oraciones:
[Los ejércitos de todas las guerras han llevado consigo una legión de esclavas sexuales para contentar a los soldados porque su deseo sexual es irrenunciable].
[Por eso estoy a favor de abolirla, porque la prostitución humilla a todas las mujeres].
[No adhiero a ese argumento porque la legalización legitima el sistema que he expuesto].
[No hubo históricamente en AMMAR ninguna alianza con alguna organización feminista abolicionista porque no se han sentado a discutir con nosotras].

Se solicitará al grupo resolver las consignas de modo individual y luego se pondrán en común las respuestas. Se analizarán las diferentes posibilidades de la reformulación y su pertinencia.

Pasos para el análisis sintáctico de oraciones subordinadas: una propuesta de abordaje

El tipo de trabajo explicativo que se expone a continuación es una propuesta probable para el momento de sistematización de contenidos gramaticales que implica un análisis y una reflexión metalingüística sobre fenómenos propios del sistema de la lengua a fin de que los/as aprendientes puedan comprender la lógica y las formas de construcción de las estructuras sintácticas del español.

En primer lugar, se debe identificar la oración principal. Luego, el nexos subordinante indicará la subordinación y de qué tipo será.

Para efectuar el análisis gráfico, se debe resolver, en la primera instancia, el reconocimiento de funciones sintácticas de la oración principal. Luego, se baja la o las oraciones subordinadas a renglón siguiente y se procede al reconocimiento de las funciones sintácticas presentes en esa oración dependiente de la principal.

En cada paso, se debe realizar el análisis sintáctico completo y especificar qué tipo de oración es.

Las oraciones subordinadas impropias tienen la característica de modificar a toda la oración principal y establecen relaciones lógicas diversas: de causa-consecuencia, de condicionalidad, finalidad, de concesión, entre otras. Por eso, en el primer nivel solamente se marca su rol de modificador de núcleo oracional (MNO) y luego se analiza internamente. En los ejemplos que siguen, se presentan algunas oraciones

que contienen más de una subordinada en su interior. En estos casos, primero, se establece su rol sintáctico y luego, se bajan y se analizan individualmente.

Respecto de las características de los nexos, es necesario destacar que los nexos de las subordinadas adverbiales impropias no cumplen función sintáctica, por lo tanto, no se los incorpora en el análisis sintáctico. Por su parte, el nexo “que” puede o no cumplir función sintáctica. Si es una subordinada sustantiva no tiene rol sintáctico, por ende, no se analiza, como en 2.b., pero en las subordinadas adjetivas sí cumple función, como se observa en 5.b.

Como paso siguiente, resolveremos el análisis sintáctico de las oraciones propuestas a modo de práctica. Se realiza a modo de textualización dados los inconvenientes que plantea el diseño gráfico en este formato. A continuación, presentamos el listado de abreviaturas:

S: Sujeto

St: Sujeto Tácito

P: Predicado

MNO: Modificador del núcleo oracional

O.C.: Oración compleja

O. S. Adv. Impr. causal: Oración Subordinada Adverbial Impropia

O. S. S. OD Oración Subordinada Sustantiva función Objeto Directo

O.S. Adj. Mod Oración Subordinada Adjetiva función Modificador de sustantivo

N: Núcleo

Esp: especificador

Mod: Modificador

OD: Objeto Directo

ADJ: adjunto (circunstancial)

C. Reg: Complemento Régimen

PO: predicativo obligatorio



Resolución del análisis sintáctico

1. [Lo decimos <porque el trabajo sexual consiste en <brindar un servicio sexual a cambio de una remuneración económica preestablecida>>.]

Sujeto: tácito (nosotros)

Predicado: OD (lo) + núcleo (decimos)

Subordinada adverbial impropia causal (en el análisis sintáctico de la oración principal se analiza de manera completa como MNO): (porque) <el trabajo sexual consiste en brindar un servicio sexual a cambio de una remuneración económica preestablecida>

Nexo subordinante: porque

Sujeto: esp. (El) + núcleo (trabajo) + mod. (sexual)

Predicado: núcleo (consiste) + complemento de régimen (en <brindar un servicio sexual a cambio de una remuneración económica preestablecida>).

<brindar un servicio sexual a cambio de una remuneración económica preestablecida>

Subordinada sustantiva sin nexo con infinitivo (consiste en “esto”):

Predicado: núcleo (brindar) + OD (un servicio sexual a cambio de una remuneración económica preestablecida).

2. [Algunos sostienen <que el trabajo sexual es indigno <porque se genera dinero con el cuerpo o los genitales>>.]

Sujeto: algunos

Predicado: núcleo (sostienen) + OD (<el trabajo sexual es indigno porque se genera dinero con el cuerpo o los genitales>)

(que) el trabajo sexual es indigno <porque se genera dinero con el cuerpo o los genitales>

Oración subordinada sustantiva con función OD, está encabezada por el nexo subordinante “que” (Algunos sostienen “esto”, algunos “lo” sostienen).

Dentro de esta subordinada sustantiva, es posible distinguir una estructura oracional de Sujeto + predicado + otra subordinada, en este caso, adverbial impropia causal encabezada por el nexo subordinante “porque”:

Sujeto: esp. (el) + N (trabajo) + mod. (sexual)

Predicado: núcleo (es) + predicativo obligatorio (indigno) + subordinada impropia causal (MNO):

(porque) se genera dinero con el cuerpo o los genitales)

Nexo subordinante: porque

Predicado: marca de pasiva (se) + núcleo (genera) + Adjunto (con el cuerpo o los genitales).

Sujeto: núcleo (dinero).

3. [Los ejércitos de todas las guerras han llevado consigo una legión de esclavas sexuales <para contentar a los soldados <porque su deseo sexual es irrenunciable >>.]

Sujeto: esp. (Los) + núcleo (ejércitos) + mod. (de todas las guerras)

Predicado: núcleo (han llevado) + adjunto (consigo) + OD (una legión de esclavas sexuales).

Subordinada adverbial impropia final:

(para) contentar a los soldados porque su deseo sexual es irrenunciable

Predicado: núcleo (contentar) + OD (a los soldados <porque su deseo sexual es irrenunciable>).

Subordinada adverbial impropia causal (que en la oración principal funciona como MNO):

(porque) su deseo sexual es irrenunciable

Nexo subordinante: porque

Sujeto: esp. (su) + núcleo (deseo) + mod. (sexual).

Predicado: núcleo (es) + predicativo obligatorio (irrenunciable).

4. [Por eso estoy a favor de abolirla, <porque la prostitución humilla a todas las mujeres>.]

Sujeto: tácito (yo)

Predicado: conector o marca discursiva (por eso) + núcleo (estoy a favor) + complemento de régimen (de abolirla) + MNO

Subordinada adverbial impropia causal (MNO):

(porque) la prostitución humilla a todas las mujeres

Nexo subordinante: porque

Sujeto: esp. (la) + núcleo (prostitución)

Predicado: núcleo (humilla) + OD (a todas las mujeres)

5. [No adhiero a ese argumento <porque la legalización legitima el sistema <que he expuesto>>].

Sujeto: tácito (yo)

Predicado: adjunto (no) + núcleo (adhiero) + complemento de régimen (a ese argumento) + MNO.

Subordinada adverbial impropia causal (MNO)

(porque) la legalización legitima el sistema que he expuesto

Nexo subordinante: porque

Sujeto: esp. (la) + núcleo (legalización)

Predicado: núcleo (legitima) + OD (el sistema <que he expuesto>)

Subordinada adjetiva

que he expuesto

Sujeto: tácito (yo)

Predicado: OD (que) + núcleo (he expuesto)

6. [No hubo históricamente en AMMAR ninguna alianza con alguna organización feminista abolicionista <porque no se han sentado a discutir con nosotras>.]

Esta estructura sintáctica es una oración impersonal con verbo haber + OD. Este tipo de construcciones carecen de sujeto, por lo tanto, no se establece relación de concordancia con ningún predicado; se trata de sintagmas verbales que se analizan sintácticamente mediante la identificación del núcleo verbal y sus modificadores.

Estructura del sintagma verbal: Adjunto (no) + núcleo (hubo) + adjunto (históricamente) + adjunto (en AMMAR) + OD (ninguna alianza con alguna organización feminista abolicionista) + MNO (<porque no se han sentado a discutir con nosotras>)

Subordinada adverbial impropia causal:

(porque) no se han sentado a discutir con nosotras

Nexo subordinante: porque

Sujeto: tácito (ellos/ellas)

Predicado: adjunto (no) + núcleo (se han sentado) + complemento de régimen (a discutir con nosotras).



Clase 6

Se entregarán las consignas para realizar la actividad de escritura que cierra la Unidad didáctica.



Actividad de escritura

1. Reúnanse en grupos de dos o tres integrantes.
2. El objetivo final de esta actividad consistirá en producir un texto argumentativo, de no más de dos carillas, que tome posición y argumente en relación al tema visto a lo largo de esta unidad: reglamentarismo o abolicionismo de la prostitución. Para ello debemos:
 - Definir qué posición tomaremos frente a este tema y construir la hipótesis.
 - Releer los textos trabajados y reunir información de otras fuentes respecto del tema.
 - Extraer y construir argumentos que permitan sostener nuestra hipótesis.
 - Confeccionar un mapa argumentativo que sirva a modo de esqueleto de nuestro futuro texto.
 - Al momento de la escritura, es necesario tener en cuenta, por un lado, las estrategias argumentativas que puedan servirnos para sostener y

validar nuestra hipótesis y, por otro, la correcta construcción de las oraciones adverbiales causales que nos permitan expresar la causalidad en nuestro texto.



Enlaces para revisar

Como se ha hablado en las clases, es fundamental tener la mayor cantidad de información posible acerca del tema sobre el que vamos a escribir. Por eso, estos enlaces deberían servir para complementar y ampliar saberes. La lectura de ellos no es obligatoria, pero serán un insumo fundamental a la hora de la escritura. El objetivo es que seleccionen aquellos que les servirán, en función de sus objetivos. Se ofrecen, en la siguiente lista, textos en la más amplia acepción del término: textos argumentativos, informativos, videos, entrevistas, poesías, etc.

“Prostitución y feminismo ¿contradicción o reivindicación de derechos?": <http://www.infobae.com/sociedad/2017/01/21/prostitucion-y-feminismo-contradiccion-o-reivindicacion-de-derechos/>

“Si mi abuela supiera que soy una prostituta, me aplaudiría porque no soy una víctima”: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-05-03/14-voces-contrapuestas-en-torno-a-un-tabu-la-prostitucion_123872/

“La prostitución en debate” <https://www.pagina12.com.ar/40087-la-prostitucion-en-debate>

“El modelo alemán está creando un infierno en la tierra” <https://somoslamitad.wordpress.com/2016/11/14/el-modelo-aleman-esta-creando-el-infierno-en-la-tierra/>

“Me imagino: una prostituta elige su trabajo” <https://es.scribd.com/document/108974019/Me-imagino-una-prostituta-bio-o-trans-elige-su-trabajo-Kim-Joaquina-Perez-Fernandez-Figares>

“En zona roja” <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-7354-2012-07-06.html>

“Abolicionismo, una propuesta desde los derechos humanos” <http://www.marcha.org.ar/abolicionismo-una-propuesta-desde-los-derechos-humanos/>

“Trabajo sexual, negocios o trata de personas” <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=149802>

Desde Twitter, María Riot y un post con un video de Georgina Orellano, referente de AMMAR: <https://twitter.com/riotmaria/status/786013750121730048>

“Ninguna mujer nace para puta”, conferencia de Sonia Sánchez en TED: <https://www.youtube.com/watch?v=28Gt8MIUhUY&t=165s>

“Trabajo sexual en primera persona”, video sobre la vida de la activista, trabajadora sexual y actriz de películas pornográficas, María Riot: <https://www.youtube.com/watch?v=aFnDzozPWhQ&t=191s>

Antes de comenzar el proceso de escritura, es necesario propiciar la organización de la escritura, a través de un modelo de mapa argumentativo que los alumnos tendrán que comenzar a confeccionar en esa misma clase:



Texto argumentativo

Introducción: podemos plantear la situación sobre la que se va a debatir y cuáles son las perspectivas existentes sobre el tema. También aquí se enuncia la hipótesis.

Argumentos: aquí se enunciarán los argumentos que sostendrán nuestra hipótesis. También se pueden incluir los argumentos de la postura contraria y rebatirlos o cuestionarlos.

Conclusión: ¿de qué manera cerraremos el texto? Podemos recapitular la información, resumir lo hasta ahora expuesto o plantear nuevas preguntas a resolver.



Clase 7

Los alumnos y las alumnas entregarán los trabajos finales y se invitará a cada grupo a que relate su experiencia de escritura, qué posición tomó frente al debate, por qué y los argumentos que utilizó en su texto. El objetivo es que se genere un espacio de socialización e intercambio entre todos/as.

2. El texto argumentativo y la problemática del río

Miguel Ángel Lell



Esta unidad trabaja el texto argumentativo desde dos textos que, nacidos en un mismo ámbito social, tienen diferente línea argumental. Uno opera a través de una línea lógica y, el otro, psicológica. Se analizarán esas diferencias para enmarcar el subtipo presentado, además de las herramientas y estrategias que usa el discurso argumentativo. Asimismo, se propone analizar la carga valorativa que poseen sustantivos, adjetivos y verbos y la función que cumple su selección al momento de la escritura. Se propone esta unidad para el trabajo con alumnos/as de tercer año del Ciclo Básico.



Corpus

Esta Unidad Didáctica el *corpus* se compone del discurso de Carlos Campú extraído del texto “Las comunidades ranqueles en Audiencia Pública por el río Atuel”, <https://pampadiario.com/2017/06/16/las-comunidades-ranqueles-en-audiencia-publica-por-el-rio-atuel-por-el-ing-daniel-pincen/>

Y el discurso de Carlos Verna en esa misma Corte: “La Pampa denunció ante la Corte el robo del Atuel”, <http://www.radiokermes.com/index.php/component/k2/item/7314-la-pampa-denuncio-ante-la-corte-el-robo-del-atuel>



Presentación del tema

En principio, el/la docente indagará sobre la problemática del río Atuel para activar conocimientos previos. Luego, se proyectarán, con un dispositivo audiovisual, fragmentos de la Audiencia Pública en la Corte Suprema de Justicia realizada el 14 de junio de 2017 entre la provincia de Mendoza y La Pampa. <https://www.youtube.com/watch?v=atff8MUzPgA> (dar inicio en 53:30, declaración de Carlos Campú). Se verá el video que se corresponde al primer texto del corpus. Son 10 minutos, así que se podría ver solo el principio y el final del discurso para que entiendan el contexto de la situación comunicativa concreta; el resto está casi totalmente desgrabado en el texto del corpus.

Se van a realizar algunas consultas para conocer ideas previas sobre el tema argumentación: ¿Qué tipo de situación es la del video, a qué ámbito social creen que pertenece? ¿Cuál suponen que es la intención de esas personas que hablan? ¿Para qué exponen frente a esa Corte? ¿Hay información en eso que dicen? ¿Hay opiniones del tipo “me parece que...”, “yo creo que...”? ¿Están intentando convencer a alguien de algo? ¿En qué ámbito de sus vidas (de las/os estudiantes) tratan de convencer a otras personas? ¿Cómo lo hacen? ¿Para qué lo hacen, qué objetivo tienen cuando quieren convencer?



Clase 1

Actividades de prelectura

Luego, se dará una copia del texto “Las comunidades ranqueles en Audiencia Pública por el río Atuel”. Se revisará en forma oral los paratextos para anticiparnos a los que se leerá: ¿Sobre qué tema tratará el texto? ¿Qué representa la foto? ¿De dónde habrá sido extraído ese texto?

Actividades de lectura del texto

Se realiza una lectura oral y compartida del texto y se indica al grupo que tengan un marcador o birome en mano para ir señalando algunos aspectos que crean relevantes y las partes del texto que no entiendan o generen dudas (palabras, oraciones o párrafos).



Las comunidades ranqueles en Audiencia Pública por el río Atuel

(adaptado) Publicado: 16 junio, 2017 <https://pampadiario.com/2017/06/16/las-comunidades-ranqueles-en-audiencia-publica-por-el-rio-atuel-por-el-ing-daniel-pincen/>



La historia de la disputa por el agua del Atuel entre dos provincias es larga y tiene una dimensión histórica insoslayable. La Pampa demandó a Mendoza por el daño ambiental que ha provocado en el oeste pampeano debido al corte del escurrimiento de las aguas. Justamente allí donde viven los ranqueles. La demanda fue presentada en la Corte Suprema de Justicia de la Nación por ser una cuestión federal, en la que deberá dirimir la controversia por el daño ocasionado y el uso compartido de las aguas. Mendoza rechazó la demanda y solicitó la nulidad.

La Corte rechazó la presentación mendocina y dio curso a la demanda habilitando para ello una instancia de Audiencia Pública informativa y conciliatoria con la obligatoria participación de las partes. No solo hizo eso, también habilitó una instancia participativa para organizaciones civiles como “amigos del tribunal”. Para participar del proceso se inscribieron un total de 32 organizaciones y la Corte aceptó 3 “amigos” para respaldar la posición de cada una de las partes; es decir, 6 y una más que bien puede considerarse neutral. En este marco los miembros del Consejo Provincial del Aborigen de La Pampa se presentaron como “amigos del tribunal” y fueron aceptados para participar de la audiencia que tuvo lugar en el día de ayer. Sí, justamente los ranqueles que junto a los pobladores del oeste pampeano son los principales afectados por la ausencia del agua.

La voz del lonko che Carlos Campú

La delegación indígena estuvo integrada por Carlos Campú, Pedro Coria, María Inés Canuhé, Oscar Huala y Nazareno Serraino y formó parte de una nutrida “embajada” pampeana encabezada por el gobernador Carlos Verna. El escenario fue por demás imponente, al interior de la sala de techos altos, decorados en sus paredes, con la presencia del Tribunal Supremo y gobernadores en representación de sus intereses. Allí, justamente allí, estaban ellos como salidos de otro tiempo y listos para hacer escuchar su voz.¹

1 En esta parte del texto, hacemos una pausa en la lectura y se les pregunta al grupo si se imaginan qué puede llegar a decir (la idea es que conecten con lo que vieron en el video). Preguntar si algo que se no entiende, si hay palabras que no conocen; primero ver si se pueden deducir por el cotexto. En esta instancia, se explica quiénes son los ranqueles. Preguntar si saben, si conocen ellos algo, si lo vieron en otras materias. Se recupera el contenido sobre las comunidades ranqueles y se puede mostrar un mapa de La Pampa y de Mendoza donde esté marcado el recorrido de los ríos, con el fin de orientar la ubicación del Oeste pampeano que tanto se va a mencionar en los textos.

En primer lugar habló Carlos Campú, “Gobernador Ranquel” en La Pampa. Saludó a los jueces, se presentó como Lonko Che de la Nación Rankulche y comenzó leyendo su discurso. A poco de comenzar, visiblemente nervioso e incómodo por una puesta en escena que nada tiene que ver con su realidad cotidiana, abandonó el papel que tenía entre sus manos. A continuación se quitó sus anteojos y con mucha dignidad dijo ante todos:

“Yo no tengo estudios, poco de lectura sé. Les voy a hablar de lo que yo sufrí y de haber vivido junto a mis familiares muy cerca y hasta muchas veces yendo a buscar el agua al río Atuel. Agua dulce para los animales y hasta para el consumo nuestro, de las personas. De a poco fue desapareciendo.

Teníamos muy buenas pasturas cuando corría el río, muy buenas pasturas para las chivas, para las ovejas que eran los animales que más se tenían. También para los caballos. Después empezó a notarse cada vez más la falta de agua. Yo escuchaba a nuestra gente comentar que no había humedad en el aire y que por eso no iba a llover. Porque la gran humedad que generaban los espejos de agua de los bañados eran las que producían las tormentas, según lo que ellos comentaban. Y esto no era por estudios, sino por su conocimiento natural.

El uso y abuso del agua que se dispuso de manera inconsulta entre Nación y Mendoza, fue un manejo arbitrario que diezmó nuestra comunidad, dañando severamente no solo a nuestra Ñuke Mapu y a nuestros peñis, sino que asestó el terrible golpe que obligaría finalmente a nuestra gente a la desintegración social y cultural. Así se fue perdiendo el Nguillatún, el Choique Purrún, la Chueca y nuestra lengua el Che Dungún. El corte del río no solo convirtió en un páramo a la tierra que habitamos, nuestra madre, sino que también mató de sed a nuestros hermanos animales.

Por eso vengo acá a exponer... un poco a contarles de lo que yo seguí viviendo. Fui creciendo y sigo viviendo en esa zona porque había que estar porque es nuestro lugar. Es nuestra tierra y es nuestra agua que Genechen (Dios) nos dio. ¿Por qué lo tienen que cortar al río?, ¿nada más porque hay técnicas de riego? Muy lindo... a mí me encanta la tecnología, pero para trabajarla bien, de forma ordenada y compartida.

Por eso yo me siento a veces mal, cómo puede ser que tantos hermanos ranqueles se tuvieron que ir. Se tuvieron que ir del lugar porque empezó a faltar el pasto y ya no podíamos tener ni 20 chivas. Los campos ya tenían menos pasto para el consumo de los animales. Los que tenían más animales podían quedarse con más hectáreas y así podían aguantar la falta de pasto. Nosotros no teníamos tampoco propiedad, que sería un documento (título). Nosotros estábamos porque Genechen nos dio esa tierra, desde que existieron nuestros ancestros, con todas sus lagunas y los ríos que tenía. Era más fácil vivir entonces. Después cuando vino el corte y el río se fue convirtiendo en un basurero en vez de ser un río con agua. Y nuestras casas en vez de ser hogares se convierten en taperas y en poco tiempo no queda nada porque son toldos de yuyos.

Nada más que estas pocas palabras quería comentarles. Nosotros queremos con nuestros hermanos ranqueles que el río vuelva a correr por su cauce. Para poder seguir y mejorar nuestra calidad de vida, eso que se habla tanto, el mejoramiento de la calidad de vida. ¿Por qué no podemos tener agua los ranqueles si también tenemos

derecho? ¿Por qué no podemos tener agua dulce, agua buena? El río Atuel tenía un agua muy buena, muy tomable, estando bien crecido. La hervíamos un poco y tomábamos esa agua. Es así que lo único que les voy a pedir es que vuelva el río por su cauce natural como era cuando vivían nuestros ancestros, cuando hacía muchísimos años que ellos poblaban esa tierra y eran sus dueños. Yo creo que no hay derecho, no hay ningún derecho para que nosotros vivamos en un lugar que se ha ido deteriorando por la falta del río. Vuelvo a pedir que vuelva a correr el Atuel por su cauce natural, no tengo muchas palabras. Muchas gracias por habernos cedido este tiempo.”

----oOo----



Actividades de poslectura

Respondé las siguientes consignas:

- a) ¿Cuál es la problemática que presenta el texto?
- b) ¿En qué le afecta a una población no tener agua?
- c) La falta de agua afecta de diferentes formas el ambiente. Explique la siguiente frase: “Yo escuchaba a nuestra gente comentar que no había humedad en el aire y que por eso no iba a llover”.
- d) ¿Quiénes son los principales afectados?
- e) ¿Quién es Carlos Campú? ¿A quién/es representa?
- f) La persona que se coloca frente al estrado para exponer su discurso en público se le llama “orador”. ¿Por qué crees importante que Campú haya sido uno de los oradores frente a la Corte Suprema?
- g) Enumerar las condiciones antes del corte del río y después de este. ¿para qué opone estos dos momentos? ¿con qué fin?
- h) En el párrafo final, Campú habla de un derecho ¿cuál es ese derecho? Explicar ¿cuál es el reclamo concreto que le hace a la Corte Suprema?

Luego de estas actividades, se aborda la Ficha de cátedra 1 sobre la argumentación y se explica el tema. Se lee de forma conjunta la ficha, se anotan en el pizarrón las ideas principales y se interroga si hay dudas a medida que se avanza en la lectura.

Ficha de cátedra 1

La argumentación: utilidad y estrategias

“Más vale maña que fuerza”

El discurso argumentativo tiene como fin persuadir a otra persona y llegar a un acuerdo respecto de un tema en particular. Su objetivo es convencer al interlocutor de que nuestra postura es válida. Implica tomar una posición respecto de un tema que se enuncia y a su vez confrontar con la de otras personas². A diferencia de una simple opinión, argumentar implica desarrollar razonamientos

2 Muchas veces, se usa en el habla cotidiana el que está “en la vereda de enfrente”, es una figura metafórica para referirnos a quién posee una postura totalmente opuesta a la nuestra.

que sostengan esa opinión o postura; es decir, usar *argumentos*. Los argumentos son, entonces, el conjunto de medios o razonamientos que la persona utiliza para defender una postura.

El sujeto que enuncia una argumentación debe cumplir con una condición básica para que sus palabras tengan validez y efectividad (funcione y logre convencer). Esa condición se llama *legitimidad* y se enmarca dentro de los roles relativamente establecidos que los sujetos tenemos dentro de una sociedad. La legitimidad se sustenta en la idea de que las personas están más o menos habilitadas para hablar sobre ciertos temas: se da por supuesto que un carpintero puede hablar sobre el tema “los usos de la madera en diferentes tipos de muebles” y que un dentista sobre “los factores que inciden en la aparición de caries”. Ahora bien, si el carpintero quiere hablar sobre las caries deberá exponer previamente su legitimidad y por qué sabe de este tema (por experiencia propia, porque fue testigo de un caso, porque es autodidacta, etc.). A la hora de convencer y argumentar es fundamental que el sujeto cumpla esa legitimidad ya que, de lo contrario, perdería eficacia su discurso.

La argumentación se utiliza en distintos y variados ámbitos sociales: en los medios de comunicación (en notas de opinión y editoriales), en discursos políticos (en épocas de campaña electoral para convencer de que los voten, en el congreso para aprobar un proyecto), en el mundo jurídico (escritos donde un abogado quiere argumentar a favor de un acusado, un juez que argumenta el porqué de su sentencia), en el campo religioso (en los sermones), en educación (en los actos, en los cambios curriculares), en la publicidad (cuando nos quieren vender un producto).

Generalmente, se emplean dos líneas argumentativas: una lógica que se fundamenta en el uso de razones y pruebas; y una psicológica que se sustenta a través de las emociones. Esta última se apoya en el humor del auditorio, en sus sentimientos y emociones, busca conmoverlo.

La línea lógica se mantiene en el orden de las herramientas que veremos a continuación, un ejemplo claro sería “como nos cortaron el agua, nuestros animales se mueren de sed”; hay una razón concreta de consecuencia debido a un efecto. Se dan por entendidas otras razones intermedias, por ejemplo: “los animales necesitan agua para vivir”. En cambio, la línea psicológica busca no tanto apelar a razones sino a emociones, por ejemplo, hacer un pequeño chiste (relativo al discurso), hablar de cuestiones personales para conmover al público, que el mismo orador se emocione, que se le quiebre la voz, que necesite hacer una pausa para tomar agua, incluso su propio llanto (sea intencional o no) apela a la conmover al auditorio.

Herramientas lógicas para argumentar

En los textos argumentativos, los autores despliegan una serie de procedimientos para argumentar: dan ejemplos, hacen analogías, generalizaciones, hacen concesiones, se apoyan en citas de autoridad, usan definiciones, explicitan

causas, derivan consecuencias, desmienten, realizan ironías, entre otros. A continuación se detallan algunos de ellos.

Dar ejemplos: dar ejemplos es una de las estrategias típicas de la argumentación. Los ejemplos son útiles para ilustrar ciertas regularidades y otorgar credibilidad al argumento. Con este recurso se particulariza y hace concreto un hecho más general: en nuestra provincia tenemos varias luchas por causas ambientales *como por ejemplo* la del corte del río Atuel a los pobladores del oeste o la contaminación por fumigación de campos cercanos a poblaciones en el norte.

Usar definiciones: se utiliza ante la variedad de acepciones que puede tener un término en particular. En este caso, el locutor elige una de éstas sobre la cual fundará sus argumentos. Son comunes las estructuras: “*cuando hablo de agua potable quiero decir* agua que no sea de reúso, agua nueva y no utilizada previamente por otras personas”, “*entiendo por «exilio obligado»* al destierro que debieron hacer los puesteros por la falta de agua en su lugar de origen”, “por pobladores *me refiero* exclusivamente a los pobladores afectados por el corte del río”.

Hacer concesiones parciales: este recurso implica admitir (conceder) una parte de lo debatido con el fin de refutarlo posteriormente. Se introduce con formas como: “*si bien es cierto que* corre un poco de agua por el cauce, es agua de muy mala calidad”, “*me parece bien que* Mendoza quiera negociar *pero* deberían ceder en alguno de los puntos de debate”, “*es verdad que* en estos momentos hay agua en el río *sin embargo* no sabemos hasta cuándo”.

Incorporar la voz de “otros” en el discurso: quien argumenta introduce a otra persona en su propio discurso para reproducir sus palabras -a través de discurso directo o indirecto- con el fin de reproducirlas. El fin de esa incorporación es apoyarse en esa otra voz para otorgarle mayor fuerza argumentativa al discurso propio o bien para oponerse y refutar el planteo de ese “otro”. Se utilizan las formas: “*tal como dijo...*”, “*retomo las palabras de...*”. Se llama discurso directo cuando se cita tal cual un fragmento del discurso ajeno (se utilizan comillas): retomo las palabras del gobernador: “nos han robado un río y vienen por otro”. Discurso indirecto es cuando se explica con las propias palabras lo dicho por otro (se sintetiza): retomo las palabras del gobernador cuando hablé del robo del río y anticipó que nos robarán otro.

Hacer analogías: comparar un caso con otro para establecer alguna similitud entre ambos. Por ejemplo: “por decisión de Mendoza, en el oeste nos quedamos sin agua cada tres días, *al igual que* en Santa Rosa cuando se rompe el acueducto. No tenemos agua ni para lavar los platos”.

Emplear relaciones de causa/consecuencia: es el razonamiento lógico de correlación entre un hecho y un efecto. Puede aparecer en los textos con formas como: “nos cortaron el río *es por eso que* los animales se nos mueren de sed”, “los animales mueren *porque* no tienen agua”, “la economía está en crisis *como resultado* de la práctica de apropiarse de nuestras aguas”, “los pastos se secan *en consecuencia* nuestros animales no tienen para alimentarse”, etc.



Para reflexionar:

Releé el refrán popular con el que inicia esta ficha ¿Qué conexión podés establecer entre el refrán y el tema que estamos trabajando?

A continuación, se dan actividades para articular los conocimientos del tema nuevo con el texto leído. Se sugiere leer en voz alta entre todos/as para ver si surgen dudas.



Respondé en grupo de no más de 3 integrantes las siguientes preguntas:

1. ¿En qué tipo de ámbito social se enmarca la argumentación presentada? ¿Por qué? ¿Qué elementos del texto permiten identificar el ámbito?
2. ¿El sujeto que enuncia posee “legitimidad” para argumentar frente a la Corte Suprema sobre la problemática? ¿Por qué? ¿Quién le otorgó legitimidad?
3. Localizá en el texto los siguientes recursos que usa Carlos Campú en su argumentación: concesión parcial, incorporación de otras voces, relación causa/consecuencia.
4. Como vimos, en la argumentación se usan dos líneas argumentativas: la lógica y la psicológica. Extraé del texto al menos dos breves fragmentos en los que el orador apele a la emoción del auditorio (línea psicológica).
5. Según tu visión, en el discurso del Lonko Carlos Campú ¿cuál de las dos líneas argumentativas se destaca más a la hora de persuadir? ¿Por qué?
6. Completá las siguientes oraciones que se corresponden con alguna de las herramientas de argumentación detalladas en la Ficha 1. Indicá también cuál sería esa estrategia:
 - Les cortaron el río _____ los animales murieron.
 - La flora y la fauna se vieron seriamente afectadas, por ejemplo _____
 - No es verdad que _____. Lo cierto es que el río es un recurso natural interprovincial y se debe compartir.
7. Imaginá una situación hipotética: el vecino de tu casa pone una manguera que saca toda el agua de tu casa. No tenés agua ni para tomar, ni para bañarte, ni para desagotar el baño, etc. Vas a reclamarle, pero tu vecino se niega a devolver el agua porque dice que el agua es de todos y que él puso una manguera en la vereda y esta es pública. ¿Cómo le responderías (racionalmente)? Aprovechá alguna/s de las herramientas de argumentación que te haya gustado.



Clase 2

Para trabajar el otro texto propuesto en el *corpus* se proyecta el video del discurso de Verna frente a la Corte. El contexto ya lo conocen, pero el orador es otro.



Actividades de prelectura

Luego del video, se les entrega copia del texto “La Pampa denunció ante la Corte el robo del Atuel”. Entre todos se revisan los paratextos para hacer anticipaciones: ¿Sobre qué tema tratará el texto? ¿Qué representa lo foto? ¿Qué diferencias tiene con el texto anterior? ¿La publicación de la nota habrá sido en La Pampa o en Mendoza? ¿Hay algún indicio para saber eso?

----oOo----



La Pampa denunció ante la Corte el robo del Atuel



(adaptado), publicado Junio 14, 2017. <http://www.radiokermes.com/index.php/component/k2/item/7314-la-pampa-denuncio-ante-la-corte-el-robo-del-atuel>

Se desarrolló este miércoles la audiencia de conciliación en la Corte Suprema de Justicia de la Nación por la demanda de la provincia de La Pampa contra Mendoza por el río

Atuel. El gobernador Carlos Verna repitió varias veces que la provincia cuyana “se robó” el río. El debate marcó dos lógicas diferentes de abordar el conflicto: la postura economicista de Mendoza y el reclamo pampeano para que se respeten los Derechos Humanos.³

Verna habló después de su fiscal de Estado. Leyó el discurso que había preparado con anterioridad:

«Hoy no es un día más para los pampeanos. Nuestra tierra ha sufrido mucho. Todo el oeste de nuestra provincia fue testigo presencial del avance impiadoso del desierto. Han tratado de desalentarnos. Nos fueron empujando al éxodo. Y sin embargo, después de un largo camino de lucha con la misión de hacernos escuchar, llegamos a este momento trascendente, en el que por fin estamos ante la competencia de esta Corte, dispuestos a encontrar una solución a décadas de despojo, de tristeza, de empobrecimiento.

Como quedó plasmado hasta aquí, y cumpliendo con mi responsabilidad política en lo que representa esta causa, tan cara para todos los pampeanos, hoy vengo no solo en representación de los ciudadanos de mi provincia, también estoy aquí como un ciudadano más. Yo soy uno más, entre todos los pampeanos, que ha transcurrido su vida sabiendo que los derechos de su provincia fueron violados. Venimos denunciando y luchando; luchando y trabajando; trabajando con la esperanza de

3 En esta instancia, se hace una primera pausa en la lectura (breve) para saber si hay términos que no comprendieron o si no se comprende algo de lo leído.

recuperar lo que nos robaron. Confiando en un acto de justicia que nos devuelva nuestro río Atuel.⁴

Señores jueces, para mi provincia esto es una cuestión de Estado. Y por eso les hemos pedido a nuestros ex gobernadores de la democracia que nos acompañen. Porque esta situación excede ampliamente una gestión de gobierno.

Vengo sin resquemor alguno, vengo con motivación y con fe a afirmarle a este excelentísimo Tribunal que a La Pampa le robaron un río, le robaron el río Atuel. Vengo de una provincia nueva, que por mucho tiempo fue territorio nacional; quizás por demasiado tiempo. Y esto nos marcó, incluso desde antes de nuestra provincialización. Cuando se fueron constituyendo las provincias colindantes, a medida que avanzaba la organización política de la Nación, nos fueron privando de territorio, somos una provincia construida con retazos que otras provincias no quisieron.⁵

Y yendo puntualmente a lo que nos convoca, queda claro que a los pampeanos, además de territorio, nos quitaron un río; en lo que ha significado el despojo que ocasionó una catástrofe ambiental; además del profundísimo daño social, productivo y emocional, que sufrieron los pobladores del oeste pampeano. Esta catástrofe ambiental, antrópica, causada por el hombre, en un hecho sin parangón en toda la extensión del territorio nacional.

Nuestro oeste, al que yo llamo el oeste profundo de La Pampa, ha sido condenado a la marginalidad de un vasto desierto, por la provincia de Mendoza, con la anuencia del Estado Nacional.

Frente a esta realidad, marcada por la angustia de haber vivido la pérdida de un río, se le suma la imprevisibilidad de no contar con la más mínima información sobre su manejo, que nos permita, al menos, saber cuándo vamos a tener agua corriendo, su cantidad, su calidad, o por cuánto tiempo el cauce va a estar interrumpido y seco, absolutamente seco. Así, es imposible proyectar políticas de Estado de mediano y largo plazo. El daño ambiental que existe actualmente solo puede ser mitigado o re-compuesto con agua potable de calidad, corriendo constante desde la alta cuenca, sin uso previo, es decir, no aceptamos agua de reúso, lo que hoy llega a La Pampa es lo que corre de la napa freática, de la tierra salinizada, que salinizaron quienes riegan por manto. Eso es necesario para volver a darle vida a ese cauce y reparar el daño ecológico ocasionado.⁶

Esta Corte además ya ha determinado que el río Atuel es interprovincial. Por eso se torna fundamental e ineludible la creación de un Comité de Cuenca, para que las provincias condóminas tomemos, en forma conjunta, todas las decisiones referidas al manejo de estas aguas, cogobernando un recurso natural que debe ser indiscutiblemente compartido.

4 Realizamos una segunda pausa en la lectura para anticipar las actividades que siguen ¿Por qué el gobernador es orador? ¿A quiénes está representando? ¿A quiénes les habla, a quién apela en ese párrafo?

5 En este fragmento, habría que reponer cierta terminología, primero ver si las pueden inferir por sí solos según el sentido de la frase, por ejemplo: provincialización y colindante.

6 Conviene recuperar la terminología que escape a su léxico; si es necesario se vuelve a leer. Es importante la explicación del proceso de salinización y preguntar si ellos probaron agua salada alguna vez, que quede claro que este tipo de agua no sirve para vivir, para que se entienda mejor este fragmento.

Por esto hemos venido todos los pampeanos hasta aquí. Para defender nuestros derechos y el derecho humano de acceso al agua potable que le ha sido negado a nuestros pobladores del oeste.

Y yo, en lo personal, vengo a cumplir con esta enorme responsabilidad que mis comprovincianos me han delegado al elegirme gobernador. Como fue expresado a lo largo de toda la exposición de nuestra parte, por los amigos del Tribunal, repito que confiamos en la intervención de esta Excelentísima Corte para llegar a una solución que satisfaga las pretensiones de La Pampa, resolviendo el conflicto sistémico ante el que nos encontramos. Teniendo como meta la preservación y recomposición del ambiente que nos pertenece a todos como habitantes de la República Argentina, y que desnuda la degradación que sufre La Pampa, por el uso indiscriminado que ha hecho Mendoza del río Atuel, transformando nuestros humedales en desiertos. En efecto, Mendoza para regar 44.000 hectáreas ha generado en La Pampa un desierto de 1.500.000 hectáreas, provocando la diáspora de los habitantes pampeanos asentados en la cuenca del río Atuel, el río, señores jueces, que nos fue robado”.⁷

Luego retomó algunas preguntas que el Tribunal había realizado durante la Audiencia:

“Usted preguntó, presidente, si había soluciones dentro de la cuenca, si las hay, entre el Sosneado y el acceso a Los Nihuales se pierden 15 metros cúbicos por segundo. Si se impermeabiliza esa zona hay agua para todos”.

«Usted preguntó, doctor Maqueda, si la inundación de La Pampa había sido producto de la apertura de Carmensa, no, el último dique «Valle Grande» rebalsó en donde está el vertedero, y Mendoza no nos avisó que se iba llegando al punto de rebalse. Eso demuestra no solo falta de colaboración, sino que es mentira lo que dijeron, de que hay buena voluntad, no hay buena voluntad, cuando faltaban 50 centímetros nos hubieran dicho cuántos centímetros sube por día y nosotros hubiésemos tomado las previsiones del caso. Porque el río es divagante, como el río está por años seco, o por meses, seco, la arena con el viento cubre el curso y el río divaga por nuevos lugares, entonces hay que estar preparado para la creciente y eso Mendoza ni nos anticipa. Es consecuencia de la no existencia de un Comité de Cuenca”.

“En segundo lugar -insistió el gobernador- cuando hablan de la eficiencia de riego, preguntan si se puede aumentar, ellos mismo lo dijeron, dijeron que tienen 5.000 hectáreas con riego presurizado en 54.000 que declararon, es la cuenca del país con más baja eficiencia de riego porque no tiene riego presurizado, no hay aspersión, no hay riego por goteo, hay solo 5.000 en 50.000. Si regasen las 50.000 con riego presurizado, habría agua para llegar a más hectáreas en Mendoza y habría agua para La Pampa”.

----oOo----

7 Se repone información que quizá no sepan, como por ejemplo que Mendoza corta el agua a La Pampa con el fin de usarla para actividades diversas: riego, recreación, etc. (fundamentalmente el riego que es lo que el gobernador discute en esa parte).



Actividades de poslectura

En esta instancia, de modo oral, recuperamos esos conocimientos que pertenecen a la Ficha 1.

Respondé las siguientes consignas:

1. ¿Quién es la persona que enuncia el discurso frente a la Corte Suprema? ¿Qué cargo ocupa? ¿A quién/es representa?
2. Desde el inicio de su discurso el gobernador habla de un “éxodo” ¿a qué se refiere?
3. El gobernador habla de que una posibilidad de solución al conflicto ¿por qué crees que dice esto? ¿quién va a resolver el conflicto? Relacionar con la frase “confiando en un acto de justicia que nos devuelva nuestro río Atuel” (segundo párrafo).
4. ¿Por qué crees que habla de La Pampa como una “provincia nueva”? ¿Qué le quitaron a La Pampa en la época en que se constituyen las provincias?
5. Según lo que conversamos mientras leíamos el texto y la aclaración que realiza el gobernador, ¿a qué se refiere con “contaminación antrópica”? ¿cuál sería la acción del hombre en el caso puntual de este conflicto?
6. El gobernador remarca la idea de que el río es “interprovincial” ¿qué significa esto? ¿para qué es útil en su discurso remarcar esto?
7. Además de la pérdida del río, el gobernador habla de la “imprevisibilidad” sobre el manejo del agua, ¿a qué se refiere?
8. El gobernador argumenta con la intención de hacer dos reclamos puntuales.
 - Uno referido al cauce del río: ¿Cómo debe ser ese cauce? ¿Qué tipo de agua demanda? ¿Qué agua no acepta?
 - Otro referido a la creación de una entidad: ¿Cómo se llama el ente? ¿Para qué serviría? ¿Quiénes lo administrarían? Tenés que responder usando el concepto trabajado en la consigna 6: “río interprovincial”.
9. Extraé del texto alguna frase en la que el orador dé cuenta de su “legitimidad” para argumentar. Justificá tu respuesta.
10. Identificá y extraé del discurso del gobernador al menos tres ejemplos de los procedimientos estudiados (incorporación de voces, ejemplo, causa/consecuencia, etc). Mencioná el nombre del procedimiento y justificá tu elección con las herramientas teóricas de la Ficha 1.
11. ¿Qué línea argumentativa creés que predomina en el texto? ¿La lógica o la psicológica? ¿Por qué? Extraé algunos fragmentos que den sustento a tu respuesta.

Antes de introducir el tema de la Ficha 2, se realiza un rastreo de conocimientos previos del concepto de sinonimia: que expliquen qué son los sinónimos, para qué se usan, y que den ejemplos (se anotarán esos ejemplos en el pizarrón). El objetivo de esto es que luego vean que según el contexto de uso no es lo mismo una palabra que otra.

Ficha de cátedra 2

La selección de las palabras: carga valorativa

Cada vez que hablamos, emitimos un discurso o construimos un texto escrito decidimos acerca de una serie de cuestiones de las que no necesariamente somos conscientes, tomamos las decisiones sin prestar atención, automáticamente. Algunas de ellas se refieren a la selección de las palabras a utilizar. Estas palabras se combinan con otras para lograr un texto o un discurso. Seleccionar una palabra se vincula con la intención comunicativa pretendida. Si queremos caer bien o persuadir, elegiremos determinadas palabras; si queremos confrontar, elegiremos otras. En el uso concreto no hay palabras que sean completamente sinónimas ya que las palabras poseen un peso valorativo diferente según el contexto en el que las usemos. El lenguaje es portador y reflejo de esas valoraciones que las personas traen consigo. Es decir que las palabras no solo tienen significado por lo que dice el diccionario sino también por el contexto en el que son emitidas. Para ver cómo funciona la selección de palabras en las argumentaciones revisaremos las valoraciones en sustantivos y en adjetivos.

Pero antes recuperaremos algunos saberes

¿Qué es un sustantivo? ¿Qué es un adjetivo?

El sustantivo constituye la clase de palabras que sirve para designar las entidades del mundo que nos rodea:

-**Seres y objetos físicos:** árbol, hombre, perro, libro, Facundo, Francia.

-**Objetos psíquicos:** idea, alegría, dignidad, honradez.

-**Hechos o cualidades:** fiesta, caminata, angustia, soledad, belleza, sabiduría, precisión.

El adjetivo es la clase de palabra que funciona como complemento o modificador del sustantivo y que concuerda en género y número con este, por ejemplo: hombre *alto*, árbol *alto*, idea *brillante*, alegría *inmensa*, angustia *grande*.

- **Las valoraciones en los sustantivos**

Cuando seleccionamos un sustantivo estamos sentando una posición valorativa respecto de aquello a lo que designa. Se plantea aquí el problema acerca de qué tipo de valoración hacemos. Puede ser una desvalorización o una valoración de tipo positiva. Está claro que podemos también utilizar sustantivos que no hagan ninguna apreciación personal, que enuncien una propiedad objetiva, por ejemplo: “Él es un gobernador”. Pero, cuando planteamos otras caracterizaciones dejamos marcada nuestra posición por lo que decimos: “él es un tonto”, “él es un genio”. En la primera, tenemos una desvalorización o valoración negativa y, en la segunda, una valoración positiva. En ambos casos, hay un juicio respecto de un sujeto.

Sufijos: ciertos sustantivos pueden cambiar su significado con el agregado de una terminación al final de la palabra (sufijo). Estos finales de palabra pueden poseer una carga de significado negativa (sufijos despectivos):

-**acho/a:** pueblo---poblACHO, vino---vinACHO, común---comunACHO

-**ete:** viejo---vejETE

-**ucho/a:** casa---casUCHA, animal---animalUCHO

Otros sufijos: los aumentativos (-azo/a) y diminutivos (-ito/a) también se utilizan para valorizar o desvalorizar: árbolAZO, perrAZO, pueblITO, casITA, viejITO.

El significado en sí mismo de cada palabra

Existe una distancia en las valoraciones entre los términos ya que, como vimos, no hay sinónimos exactos: mansión, casa y rancho indican tres formas de hacer valoraciones, desde la más positiva (mansión) a la más negativa (rancho). Elegir una palabra en lugar de otra también dependerá de aquello que queramos expresar y de la intención comunicativa que tengamos.

El uso de las valoraciones en la argumentación

Los discursos argumentativos poseen valoraciones que se ubican en alguno de estos dos polos, ya sea positivo o negativo. Este último se usa para desacreditar la postura opuesta a la nuestra; en cambio, la valoración positiva (elogiosa) se emplea para hacer más atractivo aquello de lo que estamos hablando (por ejemplo, en la publicidad cuando nos quieren vender un producto). En la argumentación, cuando nos excedemos en una valoración negativa, podemos caer en lo que llamamos injuria o insultos. Por ejemplo, el procedimiento argumentativo de desmentir puede ser utilizado de diferentes modos:

-“Lo que usted dice es contrario a la verdad”: este enunciado se puede comprobar y argumentar por qué falta a la verdad. Sería un proceder con corrección y adaptado a un debate formal. Es el menos negativo.

-“Usted es un mentiroso”: en este caso, se valoriza negativamente al otro sujeto y no se ataca el argumento; además de ser una injuria, es el más negativo de todos. Argumentar implica atacar/confrontar argumentos, no personas. Si caracterizamos a una persona, en un debate argumentativo, solo debe ser de una manera que se pueda comprobar. En los ejemplos que ya vimos en esta ficha, “tonto” y “genio” son valoraciones –una negativa, la injuria; y una positiva, el elogio– improbables; “gobernador”, en cambio, es fácilmente comprobable.

En el medio de estas dos selecciones “lo que usted dice es contrario a la verdad” y “usted es un mentiroso” tenemos otras opciones que podemos utilizar: “al decir eso usted está mintiendo”, “sus palabras no se corresponden con la verdad de los hechos”, etc.

La valoración en los adjetivos

De la misma manera funciona la valoración en los adjetivos. Estos se pueden clasificar en calificativos, relacionales y gentilicios.

Los **calificativos** denotan propiedades del nombre, la mayoría son graduales (más o menos: bonito, bello, precioso, hermosísimo) y tienen valores opositivos (lindo/feo). Manifiestan propiedades físicas, sensaciones, actitudes humanas, estados. Por ejemplo: pesado, hostil, gentil, sano.

Los **relacionales** vinculan al sustantivo con un determinado ámbito de referencia. Al no indicar propiedades, no indican gradación ni valores opositivos. Respecto de su formación, derivan de sustantivos y NO pueden anteponerse al nombre que modifican: novela *policial*, y no *policial* novela. Los gentilicios, que indican lugar de origen o procedencia (por ejemplo: pampeano), son parte de los relacionales.



Actividades para trabajar las valoraciones

1. Escribí sinónimos de los siguientes sustantivos, podés buscar en un diccionario si no se te ocurren: persona, comunidad, casa, desierto, sustracción, emigración.
2. Leé las siguientes oraciones y luego reemplazá el sustantivo por alguno de los que hayas escrito en el punto 1. con el objetivo de que la frase tenga otra valoración. Reflexioná respecto de cuál es el cambio de sentido que opera a partir del cambio en la selección de la palabra.

Esa persona sale muy temprano a trabajar.

Estoy construyendo mi casa.

Considero que hubo una sustracción.

No tuvieron más opciones que la emigración.

3. En la siguiente lista de pares sustantivos/adjetivos, señalá cuáles son adjetivos calificativos y cuáles relacionales. Recordá que los primeros son graduales y tienen valores opositivos, los relacionales no tienen valoración ni gradación. En los que sean calificativos marcá qué manifiestan (propiedades físicas, sensaciones, etc.) y qué tipo de valoración (positiva o negativa) señalan según el contexto del tema tratado.

perro negro - árbol lindo - gato macho - río caudaloso - pared pintada - mujer alta - silla rota - camino extenso - precio caro - sujeto europeo - pasturas buenas - pocas palabras - cauce natural - provincia cuyana - provincia colindante - provincia hermosa - buena voluntad - riego presurizado - río seco - agua potable

4. Seleccioná, en estos fragmentos, entre las dos opciones propuestas, la palabra que creas que se ajuste más a la intención del texto y al contexto en que fue enunciado para marcar una valoración. Marcá si la valoración nueva es más o menos positiva o negativa.

- La carencia/escasez de agua nos está obligando a migrar. Antes del año 1947, el Oeste era un lugar hermoso para vivir y ahora, que nos quitaron el agua, ese lugar hermoso se convirtió en un lugar despoblado/desierto.
 - El pueblo rankulche está inmerso en un desastre/suceso ecológico que afectó a las poblaciones pasadas, afecta a las presentes y sufrirán las futuras. Se corre un serio riesgo de que todo el pueblo indígena desaparezca para que productores chorros/inescrupulosos sigan enriqueciendo sus bolsillos a costa de nuestra agua.
 - Mendoza tendrá que acceder a encontrar una solución buena/adecuada. Los ranqueles y todos lo pampeanos decimos: queremos que nuestro territorio vuelva a ser el que fue; por lo tanto el agua/H2O debe volver. Porque ya no es tolerable/aceptable, en el actual milenio, concebir que se disponga del río de forma unilateral y arbitraria, despojando a todo el pueblo de su derecho más elemental como es el agua.
5. Los verbos también valorizan. Recordamos cuáles son los verbos: son la clase de palabra que designa acción, estado o procesos que realiza el sujeto. En los siguientes fragmentos de los textos trabajados, marcá sustantivos, adjetivos y verbos que veas que funcionan para realizar valoraciones e indicá qué tipo de valoración hacen.

Fragmentos del texto 1

El uso y abuso del agua que se dispuso de manera inconsulta entre Nación y Mendoza, fue un manejo arbitrario que diezmó nuestra comunidad, dañando severamente no solo a nuestra Ñuke Mapu y a nuestros peñis, sino que asestó el terrible golpe que obligaría finalmente a nuestra gente a la desintegración social y cultural. Así se fue perdiendo el Nguillatún, el Choique Purrún, la Chueca y nuestra lengua el Che Dungún. El corte del río no solo convirtió en un páramo a la tierra que habitamos, nuestra madre, sino que también mató de sed a nuestros hermanos animales.

Después cuando vino el corte el río se fue convirtiendo en un basurero en vez de ser un río con agua. Y nuestras casas en vez de hogares se convirtieron en taperas y en poco tiempo no queda nada porque son toldos de yuyos.

Fragmentos del texto 2

Como fue expresado a lo largo de toda la exposición de nuestra parte, por los amigos del Tribunal, repito que confiamos en la intervención de esta Excelentísima Corte para llegar a una solución que satisfaga las pretensiones de La Pampa, resolviendo el conflicto sistémico ante el que nos encontramos. Teniendo como meta la preservación y recomposición del ambiente que nos pertenece a todos como habitantes de la República Argentina, y que desnuda la degradación que sufre La Pampa, por el uso indiscriminado que ha hecho Mendoza del río Atuel, transformando nuestros humedales en desiertos. En efecto, Mendoza para regar 44.000 hectáreas ha

generado en La Pampa un desierto de 1.500.000 hectáreas, provocando la diáspora de los habitantes pampeanos asentados en la cuenca del río Atuel, el río, señores jueces, que nos fue robado.

6. En la siguiente lista de titulares de periódicos publicados en La Pampa y en Mendoza, señalá cuál es el término que contiene la carga valorativa. Indicá si es una valoración positiva o negativa.

Publicados en La Pampa

- La Pampa denunció ante la Corte el robo del Atuel.
- Atuel: histórico fallo a favor de La Pampa.
- Salinidad: ingresan a la provincia 1,7m³ de agua intomable.
- Informe sobre el Río Atuel: Historia de un despojo.

Publicados en Mendoza

- El relato de La Pampa sobre el río Atuel.
 - Más quejas de La Pampa: problemas con el río Salado.
 - La Pampa lanzó una campaña infame contra Mendoza por el Atuel.
 - Sainete por el Atuel: ahora Verna cuestiona a Cornejo.
 - El ataque a Mendoza en el conflicto por el río.
 - Río Atuel: algarabía en La Pampa por el fallo de la Corte.
6. Imaginá una situación hipotética: en un periódico de alcance nacional te contratan para que corrijas los titulares anteriores. Tenés que cambiarles el rasgo de subjetividad y “graduarlos” de manera más objetiva. Elegí al menos 4 titulares del ejercicio anterior y reescribilos haciendo una nueva selección de aquella palabra que sea valorativa. No es necesario que el reemplazo sea por una única palabra.
 7. Imaginemos una situación hipotética: hace un mes, una persona que tiene una empresa de venta de leña y maderas comenzó a cortar y extraer todos los árboles de la ciudad. Todos los días, desde hace un mes, va por todas las cuerdas y deja las veredas sin árboles y se lleva la madera para comercializarla. Algunas personas de la ciudad se organizan para protestar contra el intendente para reclamarle que no saquen los árboles. Entonces el intendente convoca a una audiencia pública para dirimir si permite sacar los árboles para vender la madera o no. Vos sos uno de los convocados para dar tus argumentos y tratar de convencer al intendente. Podés elegir argumentar a favor de la postura del empresario o de la postura de los vecinos. El tiempo para hablar de cada uno es reducido así que el Municipio te da una hoja con un formato preestablecido que tenés que respetar.

Teniendo en cuenta la carga valorativa que tiene la selección de sustantivos y adjetivos, completá la hoja con lo que va a ser tu exposición frente al intendente:

Debate sobre la extracción de árboles en la ciudad de Santa Rosa.

Declara el Sr./a _____.

Postura a favor / en contra de la extracción (tache lo que no corresponda).

Señor intendente, desde hace un mes un empresario _____ comenzó a _____ los árboles de la ciudad.

En un principio _____,

sin embargo, _____.

Eso está provocando que _____.

Si bien es cierto que _____ no hay derecho a _____,

ni a _____.

Por lo tanto, exijo que _____

y que se tome una decisión favorable para _____.

Muchas gracias por escuchar mis argumentos.

3. El texto argumentativo y sus características

Vanina Lenzi



La enseñanza y el aprendizaje de la tipología textual argumentativa permite a los/as estudiantes acceder a una lectura crítica sobre determinados temas de interés general, evaluar las distintas posturas, analizar los argumentos que las sostienen y reflexionar sobre ellos para formar una opinión propia. Nuestros objetivos apuntan a que los/as estudiantes reconozcan un texto argumentativo, identifiquen cada elemento que lo compone y analicen qué función cumplen esos elementos dentro del texto. Este trabajo se puede abordar en un 3er año del Ciclo Básico, o bien en el 4to. año del Ciclo Orientado. El corpus seleccionado trata un tema que, como sociedad, nos interpela y nos hace pensar acerca de las grandes complicaciones que deben afrontar las mujeres cuando deciden abortar. Como docente, el propósito es que los/as estudiantes no solo aprendan contenidos gramaticales, textuales y discursivos, sino que además se interioricen, opinen y razonen sobre problemáticas sociales que nos incumben a todos/as.



Corpus

El corpus de trabajo áulico se compone de dos videos que fueron transcritos y adaptados para el trabajo en clase. Se trata de dos exposiciones, en el marco del debate por la legalización y despenalización del aborto, en el año 2018. El primer texto que se trabajará será el del médico y docente en Bioética de la Facultad de Medicina en la UBA, Adrián Darío Gindin (<https://www.youtube.com/watch?v=WpMhVIVn808>) y luego se continuará con el del Licenciado en Filosofía y docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Darío Sztajnszrajber (<https://www.youtube.com/watch?v=DbiK0w4eCA0>).



Al inicio de la clase, la profesora presentará el tema que se trabajará durante los próximos encuentros: el texto argumentativo. Luego, hará una presentación del asunto que tratan los discursos seleccionados: despenalización del aborto. La introducción al tema se realizará a partir de un debate con el objetivo de rastrear las ideas previas:

¿Saben qué es el aborto? ¿Escucharon hablar del tema alguna vez? ¿Leyeron alguna noticia o vieron algún programa de T.V que lo haya tratado? ¿Saben por qué se quiere despenalizar el aborto? ¿Qué opinan sobre el aborto?

Después del rastreo, la profesora utilizará el pizarrón para anotar los aspectos centrales que abordan los textos:

- Vulnerabilidad de la mujer ante una situación de aborto.
- Clandestinidad del aborto.
- Persecución penal de la mujer que aborta.
- Liberación del cuerpo femenino.
- Intervención del Estado, la política y la justicia ante la realidad social que gira en torno del aborto.
- Libertad de elección.
- Seguridad y protección por parte del Estado.
- Despenalización del aborto.

Antes de entregarles el primer texto del corpus, la profesora les brindará información general del texto. El objetivo de esto es que, cuando los/as estudiantes inicien con la lectura, centren su atención en determinados aspectos que los ayudarán en el abordaje.

La profesora expondrá lo siguiente: la lucha por la despenalización del aborto en Argentina no es reciente, sino que se inició en la década del 1970 con el primer grupo de mujeres que exigía el aborto legal ante un gobierno que prohibía los métodos anticonceptivos. El tema en cuestión ganó cada vez más espacio a nivel social y, a medida que pasaron los años, más mujeres y hombres se unieron a la lucha y al reclamo. El proyecto para despenalizar el aborto nunca fue tratado por el Congreso de la Nación (el Congreso es el ámbito en el cual los Diputados y Senadores debaten

los proyectos y se decide si serán ley o no) hasta el 14 de junio de 2018. Semanas antes que llegara el día de debatir el proyecto en la Cámara de Diputados, expositores de distintas áreas de la ciencia, relacionados al derecho, profesores, militantes políticos, etc. presentaron sus discursos a favor o en contra de la despenalización y legalización del aborto. El texto que trabajaremos a continuación es uno de los discursos y expone las problemáticas que conlleva el aborto clandestino, por qué algunos están en contra de la despenalización y otros a favor y cuáles serían los beneficios de que la ley de despenalización se haga efectiva.

Lectura del texto

La profesora repartirá a cada estudiante una copia del discurso de Adrián Gindin y hará una breve presentación del expositor. Les dirá que se trata de un profesor de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Además, les explicará que la Bioética es una disciplina relativamente nueva que se enfoca en cómo el ser humano trata todo aquello que tenga vida, desde las plantas, los animales y, por supuesto, las personas. Cuando decimos “trata” nos referimos al mal trato o al buen trato que hace de ellos, a lo que está bien o está mal, por eso la relación con la ética, que, según la RAE, se refiere al conjunto de normas morales que rige la conducta de las personas.

Antes de leer el texto, la docente hará preguntas de manera oral que ayudarán al abordaje del texto y a la comprensión: si tenemos en cuenta el enfoque desde el que parte el expositor, es necesario saber qué es la biología y qué es la ética; en qué se enfoca cada disciplina; por qué creen que se debate sobre la despenalización del aborto desde un enfoque bioético, si pensamos en la interrupción de un embarazo o aborto y qué es el aborto, entonces ¿qué puntos de contacto podríamos pensar entre la biología y la ética? La profesora anotará en el pizarrón todos los puntos importantes que surjan de este debate y los/as estudiantes tomarán nota. Los apuntes serán útiles para el proceso de lectura y comprensión.

La clase continuará con la lectura de manera oral, comenzará leyendo la profesora y luego irán tomando la voz diferentes estudiantes para que todos/as tengan la posibilidad de leer. Luego de que cada uno/a finalice la lectura del fragmento que le tocó, la docente les pedirá que presten atención al párrafo y preguntará a toda la clase si hay alguna palabra cuyo significado desconozcan. El objetivo es comprender lo que se expone mediante la reposición del significado de esas palabras, que se realizará entre todos/as, a través de las otras palabras y oraciones que la rodean o de una segunda lectura; en caso de que el significado no pueda reponerse con la ayuda de los medios mencionados, la profesora será quien intervenga y se los brindará. De esta manera, la docente se asegurará la comprensión del texto por parte de los/as estudiantes. También, formulará alguna pregunta, en caso de que el párrafo lo habilite, que demande una segunda lectura del fragmento para poder responderla y, de esta manera, recuperar las ideas más importantes de cada párrafo.



Exposición a cargo del médico y docente de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Adrián Darío Gindin. Debate sobre la despenalización del aborto (texto transcrito y adaptado).

“Para comenzar con este debate, tengo la intención de buscar como interlocutor a aquellos que no comparten la idea de despenalizar la interrupción voluntaria del embarazo.

Si la Bioética es una disciplina que reflexiona sobre el bien y el mal y se relaciona con la moral y el comportamiento humano en el marco de las acciones de salud y la biología, entonces deberíamos empezar por decir que nunca es bueno que alguien pase por una tragedia y no tengo dudas de que un aborto es una tragedia. Las personas que atraviesan por un episodio así, no lo hacen con alegría y goce. Cuando una persona tiene que tomar una decisión en el marco de una tragedia, seguramente lo hace con el convencimiento de elegir la mejor decisión para enfrentar esa tragedia.

En las cuestiones de salud, y de eso se trata la interrupción voluntaria del embarazo, las tragedias son asuntos que se refieren a afecciones (malestar, dolor, enfermedad, etc.), se ven como amenazas y no como deseos.

Uno no concibe enfermarse, pero sí concibe tener hijos. Entendamos aquí el término “concebir” en su aceptación más amplia y abarcativa: desde la referencia del comportamiento humano, si no se piensa, no se concibe; si no se anhela, no se acciona. No son las cosas que anteceden al embarazo no deseado, no anhelado y no pensado las que aquí estamos tratando. Lo que ahora estamos tratando es qué pasaría frente a la tragedia de una interrupción del embarazo. El problema no es considerar buena o mala la interrupción de un embarazo, sino establecer en qué condiciones es correcto que suceda.

Ninguna mujer que atraviesa por esa experiencia lo hace con dicha, siempre es una decisión tomada en circunstancias que no son deseadas ni buscadas y en un momento dilemático.

Si es moralmente aceptable un aborto frente a un embarazo producto de una violación, frente al riesgo de salud y vida de la madre o por un embrión inviable, entonces orientemos nuestro debate y nuestra reflexión en establecer por qué podría ser moralmente aceptable la interrupción voluntaria de un embarazo y no debería ser perseguida penalmente.

No es moralmente correcto que la interrupción del embarazo ocurra de forma clandestina, sin contención física ni psíquica, bajo una sensación de desprotección y con riesgos de complicaciones que, en muchos casos, pueden ser mortales. Las interrupciones clandestinas dejan una secuela mayor que si ocurren en un ambiente controlado institucionalmente, bajo el amparo y la protección que le permite a la mujer no tener miedo de ser perseguida penalmente e incluso con el derecho al asesoramiento profesional antes de tomar la decisión de abortar.

Despenalizar la interrupción voluntaria del embarazo no es despenalizar un asesinato, porque tampoco es un asesinato abortar en las condiciones que, actualmente,

está despenalizado. La existencia de la figura penal “aborto”, diferente de la de “homicidio”, implica que, si bien el embrión tiene células vivas y merece cierto grado de protección, lo es en tanto forma parte de la concebida, pensada y anhelada unión feto-materno-placentaria.

Me animo a afirmar que la persecución penal de una tragedia no alivia, sino que, probablemente, amplifica la tragedia. Intentamos entender cuál es la mejor manera de defender la vida y la salud de las mujeres, entendiendo que la vida comienza cuando se concreta el deseo de ser madre, y no cuando no hay deseo de las mentes y los cuerpos que produjeron el embarazo.

Las mujeres que se enfrentan a la tragedia de interrumpir un embarazo de forma voluntaria, no dejarán de hacerlo ni lo harán con más frecuencia si se aprueba la despenalización, pero si despenalizamos la interrupción voluntaria, todas las que tengan que atravesar por tan penosa experiencia lo harán contenidas y cuidadas, libres y seguras.

----oOo----



Después de la lectura

Antes de iniciar con el cuestionario, la profesora se referirá al origen de la palabra “tragedia”. Les explicará, con la ayuda del pizarrón, que, según la Real Academia Española, esta palabra proviene originalmente del griego: *tragöidía*. La “tragedia” es un género teatral de la Antigua Grecia (1200 a.C. - 146 a.C.) en el que se relatan las hazañas de uno o más héroes (sus luchas, las batallas que han enfrentado, acciones legendarias). A su vez, esos hechos se centran en el sufrimiento, la muerte, las peripecias dolorosas de la vida humana y siempre tienen un final fatal, desastroso, es decir, trágico.

Mientras la docente explica, irá anotando en el pizarrón algunos aspectos importantes que los/as estudiantes deberán anotar en sus carpetas:

TRAGEDIA: Proviene del griego *tragöidía*

Relata las hazañas de uno o más héroes y se centran en el sufrimiento, la muerte y las peripecias dolorosas. Siempre tienen un final trágico.

Luego de esta pequeña explicación, la docente entregará la guía de preguntas sobre el texto. Este cuestionario servirá para continuar con el proceso de comprensión.



Exposición de Adrián Gindín. Guía de preguntas

Releé el texto y respondé las siguientes preguntas.

1. ¿A qué se refiere el autor con la palabra “tragedia”? ¿Qué intenta exponer cuando hace uso de ella?
2. ¿Por qué despenalizar el aborto no es lo mismo que despenalizar el asesinato? Para responder a esta pregunta, prestá atención a lo que se expone en los párrafos seis, siete y ocho.

3. ¿Qué relación hay entre “tragedia” y “persecución penal”?
4. Explicá la siguiente frase: “Si despenalizamos la interrupción voluntaria, todas las que tengan que atravesar por tan penosa experiencia lo harán contadas y cuidadas, libres y seguras”
5. ¿Cuál es la postura del expositor con respecto al aborto? ¿Por qué?
6. Adrián Gindín menciona explícitamente a quién desea dirigirse. ¿A quién va dirigido su discurso? Leé nuevamente el párrafo ocho ¿Cuál podría ser una de las posturas de ese grupo al que se dirige? ¿Por qué?
7. En el párrafo ocho, el profesor expone que, para él, es imposible comparar un aborto con un asesinato. ¿Por qué? Para responder releé los párrafos seis y siete.

Luego de responder todas las preguntas, se realizará una puesta en común. La docente anotará, en el pizarrón, los aportes más importantes que surjan de cada respuesta y les pedirá a los/as estudiantes que anoten en sus carpetas lo que está en el pizarrón. Esos aportes les ayudarán con la siguiente actividad de comprensión lectora.



Al finalizar la puesta en común, la profesora propondrá otra actividad que ayudará a la comprensión global del texto. La docente les entregará una hoja en la que tienen anotadas las actividades y diez oraciones (una por cada párrafo) y les explicará que cada una expresa, de manera resumida, lo que dice cada párrafo. La actividad es la siguiente:

1. Enumerá los párrafos del texto.
2. Leé atentamente cada una de las diez oraciones.
3. Indicá qué oración resume cada párrafo.
 - a. La interrupción voluntaria del embarazo no es una situación deseada.
 - b. El momento en que una mujer decide abortar es traumático.
 - c. El discurso está dirigido a aquellos que se oponen al proyecto.
 - d. El debate debe orientarse a discutir por qué debería aceptarse que una mujer interrumpa voluntariamente su embarazo sin circunstancias de por medio, como la violación.
 - e. Si no se considera asesinato un aborto por violación, embrión inviable o riesgo de salud y vida de la madre, tampoco debería considerarse asesinato despenalizar la interrupción voluntaria.
 - f. El aborto clandestino es un momento traumático porque la mujer se siente desprotegida, insegura y, además, sabe que corre el riesgo de ir a prisión. El aborto legal representa protección y libertad.
 - g. Legalizar el aborto es proteger la vida de las mujeres, acompañarlas en el proceso.
 - h. Las mujeres que deciden abortar atraviesan por un momento muy doloroso, el aborto representa una tragedia.

- i. Es importante establecer en qué condiciones debe producirse el aborto. Aquí no se debate si está bien o mal que una mujer decida interrumpir su embarazo.
- j. Abortar es una tragedia y saber que se puede ir a la cárcel por hacerlo, hace que la tragedia sea aún peor.

Concluida esta actividad, se realizará la corrección de manera oral. La profesora le indicará a un/a estudiante que inicie con la lectura del primer párrafo y luego todos/as responderán qué oración seleccionaron como la que lo resume, luego tomará la voz otro/a estudiante y se repetirá la secuencia hasta finalizar.



Aspectos estructurales del texto

Finalizado el proceso de lectura y la comprensión del texto, la profesora trabajará con la estructura. Antes de entregarles la ficha de cátedra sobre texto argumentativo, la docente les pedirá a los/as estudiantes que revisen, nuevamente, la guía de preguntas. Realizará algunas preguntas, de manera oral, que se vincularán con el sujeto de la enunciación, el destinatario, las diferentes voces/posturas/opiniones que pueden aparecer en el texto sobre el tema general que trata e irá anotando en el pizarrón aquellos puntos importantes que surjan durante el debate. Las preguntas serán del tipo: ¿Qué temática desarrolla el texto? ¿Quién tiene la voz en este discurso? ¿Qué postura tiene el expositor sobre el tema? ¿A quiénes se dirige? ¿Hay posturas sobre el tema que se contraponen? ¿Cuáles? ¿Aparece, de manera no tan explícita y clara, otra voz que no sea la del expositor? ¿A quiénes representa? ¿Qué opinión tiene? ¿Cuál podría ser el objetivo del profesor al dar esta exposición? ¿Y el objetivo al dirigirse a ese grupo en particular? ¿Tiene alguna intención? Ante estas preguntas es esperable que surjan respuestas de este tipo:

- Temática sobre la que se desarrolla el texto: despenalización del aborto.
- Voz del discurso: Adrián Gindin. Postura: a favor de la despenalización del aborto.
- Se dirige a los que se oponen a la despenalización del aborto.
- Hay dos posturas que se oponen: a) a favor de la despenalización del aborto y b) en contra de la despenalización del aborto.
- Aparece una voz con la que el expositor no está de acuerdo, pertenece a los que se oponen al proyecto de despenalización.
- Los que se oponen sostienen que el aborto es un homicidio cuando las razones para hacérselo no son las establecidas (violación, riesgo de salud y vida de la mujer y embrión inviable).
- El expositor quiere dar su opinión sobre el tema.
- Gindin intenta mostrarles y explicarles a los que se oponen los motivos por los cuales debe despenalizarse el aborto. Trata de convencerlos para que cambien de opinión y, además confronta su opinión con la de ellos.

Los/as estudiantes deberán tomar nota en sus carpetas. El objetivo de esta actividad es que, guiados por la profesora, se aproximen, de a poco, a la estructura del texto argumentativo y sistematicen las características principales de esta tipología textual. Una vez que los/as estudiantes copien en sus carpetas el punteo hecho en el pizarrón, la docente les dictará lo siguiente:

La huella del autor

En los textos con estructura argumentativa aparece, siempre, la postura u opinión del autor, es decir, del sujeto de enunciación, sobre el tema que se trata en el texto.

Lo que se dice está dirigido a un interlocutor específico al que se intenta convencer para que piense de la misma manera o para hacerlo cambiar de opinión, pero también puede tener el objetivo de solo confrontar con otra postura o descalificar lo que otros piensan.

A continuación, la profesora extraerá un ejemplo de la exposición, lo anotará en el pizarrón y les explicará de qué manera se evidencia dicha presencia:

“**No tengo** dudas de que un aborto es una tragedia”.

En este caso, vemos que el verbo *tener* está conjugado en presente, primera persona del modo indicativo (la profesora les explicará que el modo indicativo expresa acciones reales o verdaderas). El uso de la primera persona (puede ser primera persona singular o plural) es uno de los elementos que nos permite identificar el texto como argumentativo, porque a través de la primera persona es como se expresa una opinión. En el ejemplo, podemos observar que, para Gindin, no solo se trata de dar su opinión y de afirmar que ‘el aborto es una tragedia’, sino también de no dejar dudas sobre ello, el ‘no tengo dudas’ es una “marca” que evidencia la responsabilidad que asume el sujeto de la enunciación ante lo que dice.

Luego de la explicación, la profesora les dictará la siguiente actividad:

1. Rastreá, por lo menos, dos ejemplos en los que reconozcas la presencia del autor. Luego indicá cuál es el objetivo del expositor al utilizarlos.

El objetivo de la actividad es que los/as estudiantes sepan identificar las marcas de la presencia del autor en textos argumentativos y de qué manera funcionan. Además, sistematizar que este tipo de texto ofrece una opinión sobre el tema en cuestión y se dirige a un determinado público.

Luego de la actividad se hará una puesta en común. La profesora utilizará el pizarrón para anotar aquellos aspectos más importantes que ayuden a los/as estudiantes a sistematizar el concepto.

Por otra parte, indicará que todo texto argumentativo está dirigido a un destinatario o a un grupo de destinatarios (mientras explica, la docente anotará estas cuestiones en el pizarrón para que los/as estudiantes las anoten en sus carpetas) El destinatario puede estar explícito o implícito en el texto. En el caso del discurso de

Gindin, el destinatario aparece mencionado en el primer párrafo, la profesora les dictará el párrafo para que lo copien en sus carpetas:

“Para comenzar con este debate, tengo la intención de buscar como interlocutor a aquellos que no comparten la idea de despenalizar la interrupción voluntaria del embarazo”.

Finalmente, la profesora les explicará a sus estudiantes que, en algunos casos, pueden encontrarse verbos en primera persona plural que no solo refieren a la opinión del sujeto de la enunciación, sino a la de todo un grupo que opina igual que él. Anotará en el pizarrón un ejemplo de la exposición para poder explicar más claramente, los/as estudiantes anotarán en sus carpetas.

“Lo que ahora estamos tratando es qué pasaría frente a la tragedia de una interrupción del embarazo”.

Presente, primera persona plural, modo indicativo. Se refiere a él y a otros que opinan de la misma manera.

Estamos: primera persona plural, se trata de un “nosotros” que involucra a un “yo + tu”. Este tipo de “nosotros” se denomina “nosotros inclusivo”, el sujeto de la enunciación “yo” incluye en su discurso a un “tu” singular o plural. En este caso *estamos* se refiere al enunciador, es decir Adrián Gindin, y a aquellos que opinan como él.

Una vez finalizada la explicación, la profesora les repartirá una copia de la ficha de cátedra sobre texto argumentativo y la leerán en voz alta. Comenzará la lectura del primer párrafo la profesora y luego tomará la voz otro/a estudiante (cada uno leerá un párrafo). La explicación de la ficha se hará a medida que avance la lectura, con el apoyo del pizarrón. La profesora realizará un esquema para poder explicar la estructura del texto argumentativo y los procedimientos y pedirá que lo copien en sus carpetas.

Se realizará en el pizarrón un esquema conceptual que sintetiza la información contenida en la ficha de cátedra.

Ficha de cátedra

El texto argumentativo

Según la Real Academia Española (RAE), el *argumento* se define como el razonamiento de una persona para demostrar su opinión o posicionamiento ante un determinado tema y, además, el argumento sirve como herramienta para convencer a otra persona de que lo que decimos es ‘la verdad’. Podríamos decir que la argumentación es una acción que realizamos para decir lo que pensamos o intentar persuadir a otra persona para que piense lo mismo.

En el texto argumentativo, el enunciador toma una postura ante un determinado tema, expresa lo que piensa e intenta persuadir a su destinatario de que lo que considera es verdadero, por lo tanto, estamos ante un discurso subjetivo. En la tipología argumentativa encontramos huellas del enunciador que hacen a la subjetividad del texto como el uso de la primera persona y los subjetivemas.

Estructura

La estructura básica del texto argumentativo es TESIS y ARGUMENTOS (los que sostienen la tesis). La tesis es la opinión, pensamiento o idea del enunciador; siempre aparece enunciada de manera asertiva, es decir, como una afirmación, por ejemplo: “el trabajo y la explotación infantil deben ser castigados con un mínimo de veinte años de prisión”. Los argumentos son las razones o los motivos de por qué el enunciador cree que el trabajo infantil debe castigarse con un mínimo de veinte años de cárcel y, a través de ellos, intentará convencer a sus destinatarios de que tiene razón. Los argumentos también pueden hacer que una persona cambie su opinión sobre un determinado tema y evalúe la situación desde un punto de vista diferente.

Procedimientos de la argumentación

Los *procedimientos* son herramientas discursivas de las que se vale el enunciador para poder sostener y validar sus argumentos (es importante aclarar que el enunciador no hace uso de todos los procedimientos en un mismo texto). Algunos de ellos son: cita de autoridad, ejemplificación, analogía, comparación, refutación y concesión. A continuación, nos referiremos a los más utilizados.

Cita de autoridad

En este caso, el autor del texto agrega discursos elaborados por otras personas a efectos de otorgar mayor validez y solidez a la hipótesis y a los argumentos. Las citas no siempre aparecen de manera explícita en el discurso, es decir, a través de la transcripción textual de una oración, un fragmento o un párrafo, sino que pueden aparecer de manera implícita o indirecta, es decir, parafraseando o reformulando lo que otro enunciador dijo. Por ejemplo:

- Cita directa: Darío Sztajnszrajber dijo: “no pueden convivir la democracia y los absolutos, no pueden convivir la democracia y la verdad”.

En los casos de discurso directo, es necesario separar el discurso citado del discurso citante (el texto). Esta separación se hace mediante el uso de los dos puntos y las comillas.

- Cita indirecta: Adrián Gindin dijo que, indudablemente, el aborto es un episodio trágico y de mucho dolor.

En este caso, observamos que no hay una separación mediante comillas ni uso de los dos puntos. En los textos, no encontraremos marcas que separen un discurso de otro, sino que hay un proceso de reformulación de lo que otro dijo.

Ejemplificación

A través del uso de ejemplos, se justifica un argumento general. Por ejemplo, si la hipótesis es “la despenalización del aborto y su práctica dentro de ambientes controlados, que garanticen la seguridad física de la mujer, reducirá el número de muertes” puede argumentarse con las estadísticas oficiales de otros países que muestran que las muertes por aborto han disminuido desde su legalización.

Comparación

Se trata de poner atención a dos o más objetos y establecer las diferencias o las semejanzas entre ellos. En muchas ocasiones, se utilizan comparaciones por oposición, es decir, se comparan dos fenómenos que se oponen, pero también se utilizan comparaciones entre dos fenómenos similares. Por ejemplo: “las personas que ingieren entre dos y tres litros de agua al día, pierden peso más rápidamente que aquellas personas que consumen menos de un litro de agua por día”. Esta hipótesis puede comprobarse a través de un estudio durante un periodo en cual se compare cuál de los dos grupos pierde peso más rápido.

Refutación

En este caso, el enunciador incorpora a su texto opiniones que se oponen a su tesis para contradecirlas y descalificarlas.

El enunciador

Como dijimos anteriormente, el enunciador deja huellas en su enunciado. Cuantas más huellas aparecen, más subjetivo será el texto. En los textos argumentativos, podemos encontrar construcciones en primera persona como “yo creo”, “yo pienso”, “no tengo dudas”, “mi punto de vista es”, que el enunciador usa para hacerse presente en su texto y asumir la responsabilidad ante lo que escribe.

En conclusión, el texto argumentativo se construye con la intención de opinar y de persuadir a un grupo de interlocutores. El esquema básico de este tipo de texto es el de tesis – argumentos y se completa con el uso de ciertos procedimientos que el enunciador utiliza para dar validez y solidez a los argumentos con los cuales sostiene su tesis. Por último, pero no menos importante, se trata de un discurso en el que las huellas del enunciador son claras y explícitas.

COMPARACIONES:

INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO \neq HOMICIDIO

- Si se acepta en casos de violación, riesgos de salud y vida de la mujer y por embrión enviable, entonces no puede decirse que el aborto es un homicidio.
- Tampoco puede decirse que es un homicidio porque las condenas por asesinato y aborto son diferentes, la figura penal de ambos es diferente.

CLANDESTINIDAD



- la vida de muchas mujeres corre riesgos.
- no tienen contención física necesaria – lugares poco seguros–. Se sienten inseguras y desprotegidas.
- no tienen contención psíquica – las secuelas psíquicas son mayores porque las mujeres tienen miedo de ir a la cárcel–.

DESPENALIZACIÓN

- significaría que los riesgos disminuyan.
- se realizaría en ámbitos controlados institucionalmente como los hospitales.
- las mujeres estarían seguras, protegidas y sin miedo de ser perseguidas penalmente.
- estarían física y psíquicamente cuidadas, las secuelas psíquicas por el aborto serían menores porque estarían más contenidas.

REFUTACIÓN:

Idea que refuta: “Abortar es asesinar”

Por qué la refuta:

1. asesinato y aborto son figuras penales diferentes y tienen diferente condena.
2. si es legal y no se considera homicidio abortar en las condiciones establecidas, ¿por qué sí lo sería en otras condiciones? ¿En algunas condiciones es homicidio, pero en otras no?



Después de la lectura y la explicación de la ficha, la profesora les dictará una actividad.

1. Lean nuevamente la exposición de Adrián Gindin y extraigan la tesis.

Antes de continuar con los argumentos, se realizará una puesta en común para corroborar que todos/as reconocieron la tesis. La profesora la anotará en el pizarrón para que no queden dudas.

Una vez identificada la tesis, se procederá con los argumentos. Para poder extraerlos, lo adecuado es guiar a los/as estudiantes para que puedan reconocerlos; esto se realizará de manera oral, con ayuda de la docente.



La profesora mencionará que, como leyeron en la ficha, el sujeto de la enunciación utiliza uno o más procedimientos argumentativos para sostener y dar validez a su

tesis. Les pedirá que vuelvan a la guía de preguntas y al punteo de ideas sobre la estructura del texto y, de manera conjunta, intentará que los/as estudiantes logren identificar que los procedimientos argumentativos que utiliza el expositor son: A) la comparación y qué comparaciones realiza y B) refutación.

Lo esperable es que los/as estudiantes logren reconocer: A) la comparación que realiza, por un lado, entre interrupción voluntaria del embarazo y el homicidio o asesinato y, por otro lado, entre la interrupción clandestina del aborto, que conlleva a la persecución penal, y la despenalización que implica el amparo del Estado y de Salud Pública para que deje de ser clandestino y B) la refutación de la idea de que abortar es asesinar y por qué sostiene esa idea.

Luego de registrar los procedimientos, la docente anotará en el pizarrón las comparaciones que lograron identificar y la refutación. Los/as estudiantes deberán tomar nota en sus carpetas para que no surjan dudas acerca de las comparaciones.

En caso de que los/as estudiantes no logren reconocer los procedimientos argumentativos, la profesora se los indicará y luego anotará en el pizarrón las comparaciones y la idea que el expositor refuta y realizará el abordaje correspondiente para que tomen nota en sus carpetas.



Una vez que finalice con la explicación, la profesora les pedirá como actividad a sus estudiantes que rastreen los argumentos del expositor para sostener su tesis y las anoten en sus carpetas.

2. ¿Cuáles son los argumentos que formula el sujeto de la enunciación para sostener su tesis?



La actividad concluirá con la puesta en común de los argumentos que lograron identificar para que queden corroborados y corregidos.

Luego, la profesora les hará una pequeña introducción de lo que continuará e iniciará con la siguiente explicación:

La enseñanza de conceptos gramaticales y la reflexión sobre ellos es fundamental para una comprensión total del texto y para la escritura. Por este motivo, luego de enfocarnos en la superestructura del texto y en el sujeto de enunciación, nos detendremos en los aspectos gramaticales tales como sustantivos y adjetivos axiológicos que el sujeto de la enunciación utiliza para reforzar su tesis y la opinión sobre lo que expone. Estos son contenidos que les van a permitir completar la comprensión y los van a ayudar en la actividad de escritura que deberán realizar cuando terminemos con el análisis de los textos.



Recuperación oral de las clases de palabras: sustantivos y adjetivos

La profesora les pedirá a sus estudiantes que releen el primer y segundo párrafo de la exposición de Adrián Gindin y que subrayen, con diferente color, los sustantivos y adjetivos que aparecen. Luego, se hará una puesta en común y se anotará en el pizarrón. Esta pequeña actividad servirá para evaluar qué recuerdan sobre estas clases de palabras. A continuación, la docente les entregará una fotocopia con la definición de sustantivo y adjetivo para que la recuerden.

La docente le indicará a uno/a de los estudiantes que comience con la lectura del primer párrafo de la ficha y se irán turnando la lectura entre ellos/as. A medida que avanza la lectura, la profesora hará interrupciones para hacer anotaciones en el pizarrón de palabras clave como: subjetivemas, sustantivos afectivos y evaluativos, sustantivos axiológicos y no axiológicos, etc. para que sus estudiantes comiencen a sistematizar los contenidos más importantes.

Ficha de cátedra

El sustantivo

Es una palabra que se utiliza para nombrar o denominar a las entidades del mundo. Cuando hablamos de entidades, nos referimos a seres (personas y animales), objetos reales o imaginarios, materiales e inmateriales, estados de ánimo (felicidad, tristeza, soledad), cualidades (inteligencia, canto, baile, escritura). Todos los sustantivos (excepto los nombres propios como Juan, Argentina o Pérez) están acompañados por un artículo (el - la - los - las).

El adjetivo

Permite caracterizar todo aquello que designan los sustantivos. Es un modificador del sustantivo.

Cuando leemos un sustantivo acompañado de un adjetivo decimos que concuerdan en **género y número**. Esto quiere decir que si, por ejemplo, el sustantivo aparece en masculino, el adjetivo también y si el sustantivo aparece en plural, el adjetivo también.

El género de un sustantivo o un adjetivo puede ser femenino o masculino. Sin embargo, hay sustantivos que solo son femeninos o solo masculinos.

Los sustantivos y adjetivos también pueden flexionarse en **número**, puede ser en singular (un solo elemento o entidad) o plural (más de un elemento o entidad). El singular no tiene desinencia o terminación propia, pero el plural se identifica a través de la terminación -s o -es. Igualmente debemos aclarar que algunos sustantivos no varían su terminación ni en singular ni en plural, por ejemplo: el lunes - los lunes (de igual manera sucede con todos los días de la semana excepto sábado y domingo), la tesis - las tesis, el análisis - los análisis.

La subjetividad en el lenguaje. Los subjetivemas

Cuando hablamos o escribimos, al mismo tiempo, informamos sobre objetos específicos o personas específicas, opinamos sobre determinados temas, establecemos y dejamos clara nuestra postura, pero es importante aclarar que cada referencia, cada opinión o caracterización que hacemos es en relación a un punto de vista, nuestro punto de vista particular que puede coincidir o no con el de otra persona.

Toda unidad léxica, es decir, toda palabra es, en cierto sentido, subjetiva porque es un símbolo de nuestro lenguaje, que utilizamos para interpretar el mundo,

para interpretar todo lo que nos rodea. De igual manera, cuando tratamos de producir un discurso objetivo (un discurso en el que nuestra opinión personal no debe verse reflejada) con el objetivo de informar o explicar algo, intentamos borrar toda huella de nuestra existencia, nos esforzamos por eliminar toda opinión que tengamos sobre el asunto abordado. Podríamos esquematizar el peso más o menos subjetivo de las palabras, de esta manera:



La pregunta que podríamos hacernos es: ¿A través de qué elementos dejamos nuestra huella como hablantes o como productores de un texto? Ya sabemos que cada vez que expresamos una opinión propia usamos la primera persona y expresiones del tipo “yo creo”, “yo opino”, “no tengo dudas”, etc., pero, además, utilizamos sustantivos y adjetivos subjetivos, con carga axiológica y no axiológica; se consideran valorativos y afectivos y se denominan subjetivemas. Aquí surgen otras preguntas ¿Qué significa axiológico? ¿Qué quiere decir que un sustantivo o un adjetivo tengan carga valorativa o afectiva?

Sustantivos

Existen algunos sustantivos que se denominan afectivos y evaluativos. Los afectivos se vinculan con nuestra reacción emocional ante un hecho, por ejemplo: “es una ALEGRÍA inmensa verte de nuevo”; los evaluativos implican, justamente, la evaluación del enunciador ante una persona, un objeto o una situación, lo emocional. La evaluación puede ser negativa o positiva, por ejemplo: “esta casa es FEA” o “esta fiesta es DIVERTIDA”.

Por otra parte, podemos encontrar otros tipos de sustantivos, los axiológicos, que pueden ser peyorativos (desvalorizadores) o elogiosos (valorizadores).

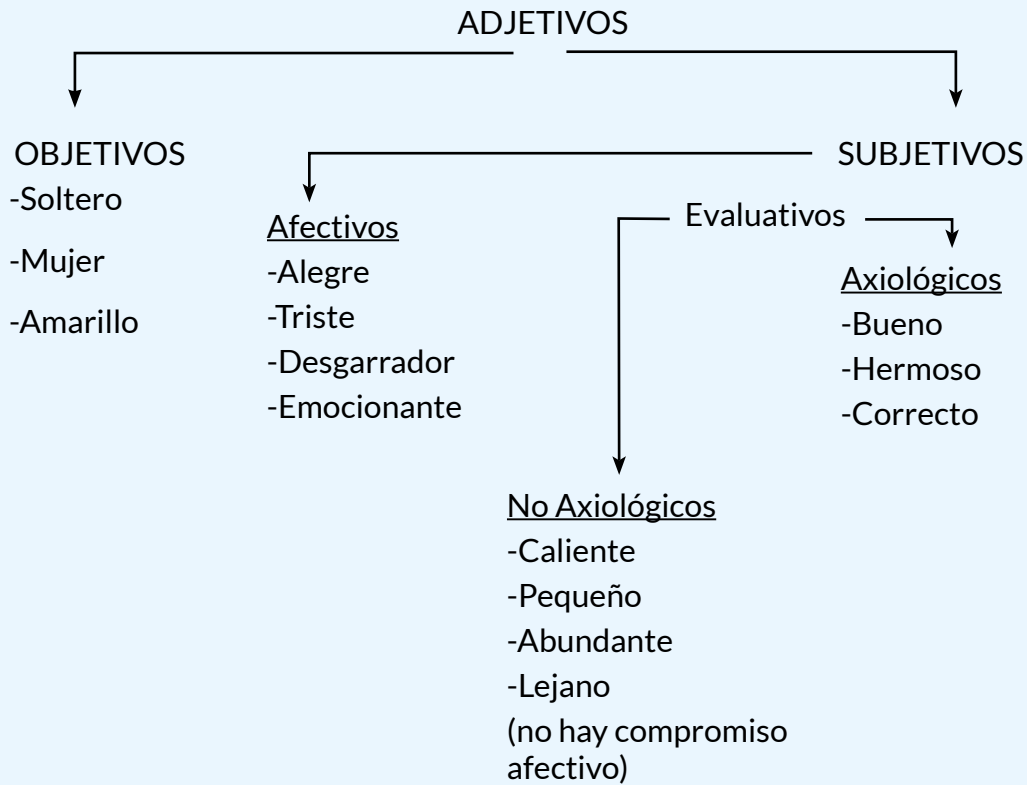
Cuando decimos que un término tiene valor axiológico, nos referimos a que está marcado con una significación positiva o negativa. Hay palabras que tienen una significación negativa o positiva ya establecida, por ejemplo: sexismo, machismo, exterminio. Son palabras que tienen una carga negativa, son términos injuriosos. En cambio, belleza, majestuosidad, sinceridad son términos elogiosos, por ende, cargados positivamente. Otros términos no funcionan de esta manera; la desvalorización o valoración puede depender de quién lo diga y en qué contexto lo diga, por ejemplo: “el rancho”, tiene un valor negativo si se refiere a una casa vieja, deteriorada o en muy malas condiciones, pero puede tener un valor positivo si se lo asocia al espacio rural productivo sinónimo de estancia.

Adjetivos

En el uso de los adjetivos, todo o casi todo es relativo, no podemos establecer verdades absolutas. No es posible darle ciertas características a una entidad y

esperar que todos concuerden con nosotros, por ejemplo: podemos decir que una persona es un empresario y probablemente, muchos opinen lo mismo, pero no podemos decir es un empresario honesto y establecer que eso es verdad, porque otras personas pueden disentir con nuestra opinión y creer lo opuesto.

Si tenemos en cuenta lo dicho, podemos distinguir los adjetivos de la siguiente manera:



Del mismo modo que los sustantivos evaluativos, el enunciador utiliza los adjetivos evaluativos para evaluar una entidad (objeto, persona, situación, etc.); pueden ser axiológicos, es decir que tiene una cierta carga valorativa, pero no es una reacción emocional por parte del sujeto, y no axiológicos, es decir, que no tienen ningún tipo de carga emocional, ni positiva, ni negativa.

A continuación, anotaremos algunas oraciones para ver cómo funcionan estos adjetivos.

Adjetivos afectivos: “usted es un **ignorante** y **maleducado**”, “Es una persona muy **cálida** y **amorosa**”, “El episodio de ayer me causó muchísima **pena**”.

Adjetivos evaluativos NO axiológicos: “Esta casa es **grande** y muy **cómoda**”, “Las cabañas están muy **lejos** y hace demasiado **frío** para caminar”, “Es **temprano** para ir a cenar”.

Adjetivos evaluativos axiológicos: “Este árbol es **hermoso**”, “este día esta **precioso**”, “la comida está **deliciosa**”.

Estas clases de palabras son un recurso muy importante para poder elaborar discursos de manera subjetiva. Se trata de elementos que nos permiten, no solamente dar una opinión o asentar nuestra postura sobre un determinado tema, también nos permiten reflejar con qué tenacidad y fuerza decimos lo que decimos, creemos lo que creemos, nos permiten reflejar la convicción con la que nos manifestamos y dejar en claro la responsabilidad que asumimos.



Luego de la lectura, les explicará algunos aspectos que deberán tener en cuenta para resolver las actividades que se propondrán más adelante. Para esta explicación, utilizará el pizarrón como soporte y los/as estudiantes deberán tomar nota para la sistematización gradual de los conceptos.

Subjetivemas: esquema en el pizarrón

SUBJETIVEMAS SUSTANTIVOS

Los utilizamos para referirnos de manera positiva a una persona u objeto. Por ejemplo, en vez de decir 'ella es **María**', decimos 'ella es mi **amiga**'. Otro ejemplo: en lugar de decir 'mi auto', decimos 'mi joyita'.

Los utilizamos para referirnos de manera negativa a una persona u objeto.

Por ejemplo, en vez de decir 'ese es Pedro', decimos 'ese es un imbécil'. Otro ejemplo: en lugar de decir 'ese auto', decimos 'esa porquería'.

AXIOLÓGICOS

La profesora continuará la explicación con un ejemplo extraído del texto y lo anotará en el pizarrón. Los/as estudiantes deberán copiar en sus carpetas para que logren sistematizar la cuestión valorativa/peyorativa.

Se anotará en el pizarrón: Adrián Gindin, en su exposición, se refiere al aborto como una tragedia. El sustantivo **aborto** se reemplaza por **tragedia**, un sustantivo peyorativo con carga negativa.

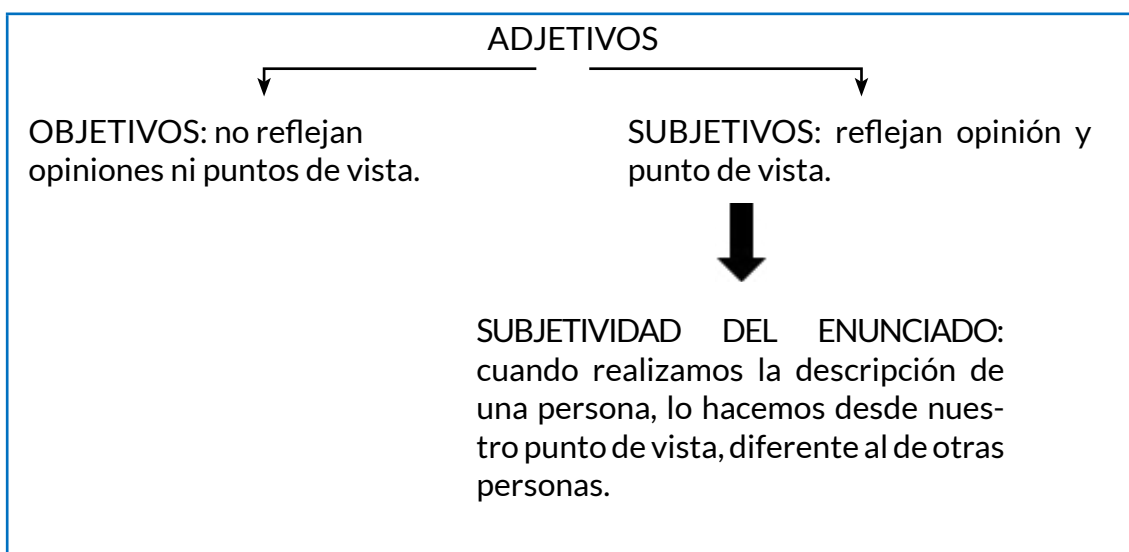
Al finalizar la explicación, la docente les dictará lo siguiente:

¿Para qué y por qué pensamos qué sustantivo elegir?

Este tipo de sustantivos axiológicos es muy funcional a la tipología textual argumentativa. El sujeto de la enunciación elige qué sustantivo usar al momento de dar su opinión con el fin de generar cierto impacto sobre su interlocutor, ya sea para convencerlo de lo que dice, para hacerlo cambiar de opinión o, en caso de que esté indeciso, para que se decida. Además, determinadas elecciones buscan causar cierta impresión en el interlocutor para captar su atención y mantenerlo atento.

Luego del dictado, la docente les explicará que la elección de la palabra “tragedia” no es al azar, Gindin la utiliza con un objetivo específico. Al dirigirse a las personas que no están a favor de la despenalización del aborto, no solo busca hacer que ellos cambien de opinión o, por lo menos, duden de lo que creen, sino que, además confronta con aquellos que no están a favor de la despenalización. Su intención es que esas personas comprendan que una situación de aborto es dolorosa y traumática para la mujer. El impacto que causa la palabra “tragedia” es mucho más significativo que el que causa decir “aborto”.

Cuando la profesora finalice con la explicación sobre los sustantivos, continuará con la de adjetivos y realizará en el pizarrón el siguiente esquema que los/as estudiantes deberán copiar en sus carpetas:



A medida que realiza el esquema, les explicará a sus estudiantes que los adjetivos objetivos son los que no reflejan la opinión o punto de vista del sujeto de la enunciación, y los subjetivos son los que indican las opiniones y puntos de vista. Esto es lo que se denomina subjetividad del enunciado. Les pedirá que anoten en sus carpetas la pequeña definición que les dictará:



Objetividad y subjetividad

La **objetividad** se da cuando no intervienen las ideas, los pensamientos y las opiniones propias al momento de caracterizar una entidad. Por ejemplo, si decimos que: “ese animal es de color **negro**”. El juicio de valor sobre la entidad se basa en la razón, no en lo sentimental.

La **subjetividad** se da cuando intervienen emociones, opiniones o sentimientos al momento de caracterizar una entidad. Por ejemplo “ese gato es **lindo**”. El juicio de valor sobre la entidad se basa en una opinión propia o un sentimiento.

Esto quiere decir que cuando caracterizamos una entidad, podemos hacerlo de manera objetiva (con adjetivos objetivos) o subjetiva (con adjetivos subjetivos).



Para continuar con la explicación sobre la subjetividad del lenguaje, la docente les dictará las siguientes actividades:

1. Léé atentamente las siguientes oraciones:
 - A. “Las interrupciones clandestinas dejan una secuela”. (párrafo 7)
 - B. “El embrión tiene células vivas”. (párrafo 8)
 - C. “Todas las que tengan que atravesar por tan penosa experiencia”. (párrafo 10)
2. Identificá y marcá los adjetivos e indicá a sustantivo modifica.
3. Clasificalos en objetivos o subjetivos, según corresponda y justificá tu elección.

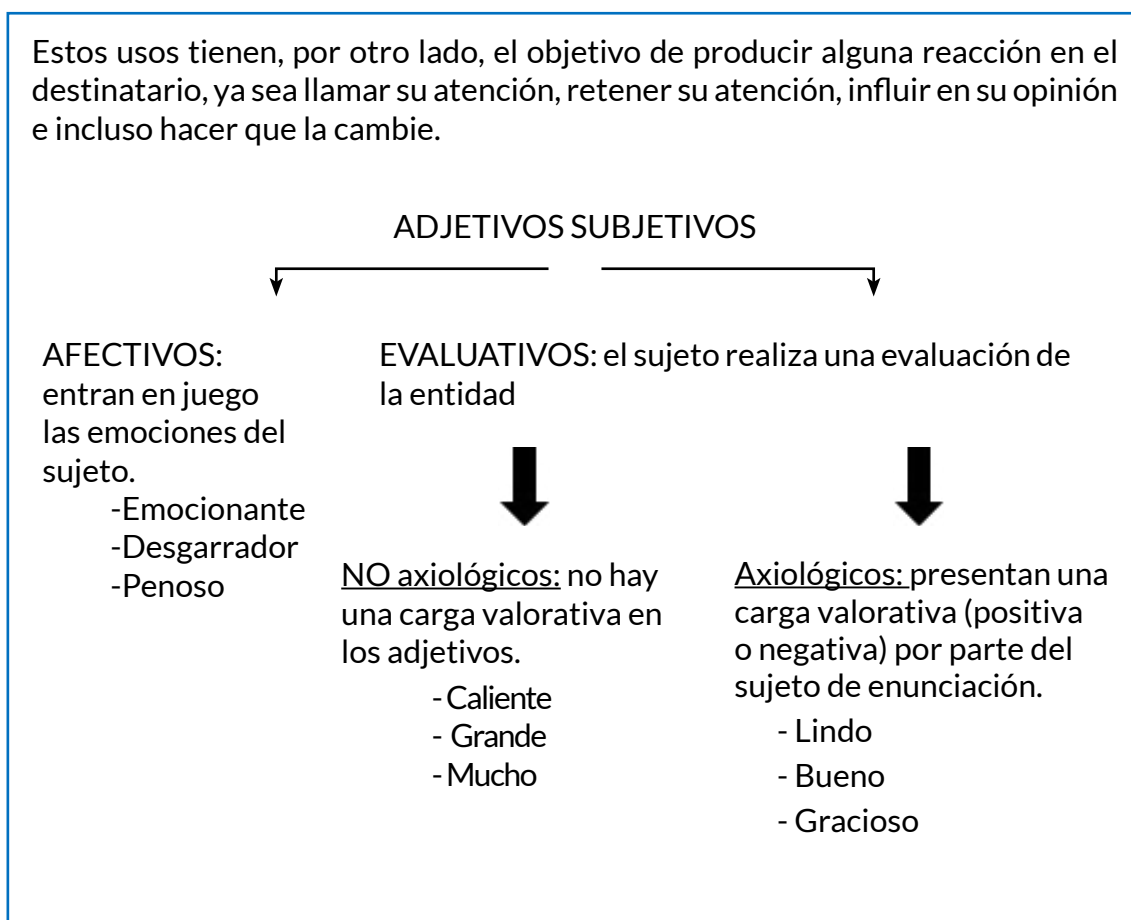
Al finalizar la actividad, se realizará una puesta en común. La profesora anotará en el pizarrón los adjetivos e indicará de qué tipo son a medida que los/as estudiantes lean sus respuestas; además, se harán correcciones en caso de ser necesario. De esta manera, se continuará con el trabajo de sistematización de los conceptos. A continuación, la profesora les dictará lo siguiente:



Adjetivos subjetivos: función

Al igual que los sustantivos valorativos o peyorativos, los adjetivos subjetivos son muy funcionales a los textos argumentativos. El sujeto de la enunciación no los elige al azar, sino que los elige con una intención, para que cumplan una función específica, como modificadores del sustantivo, dentro de su discurso. En algunos casos, se usan para atenuar la caracterización que se realiza de la entidad, por ejemplo: en lugar de decir “feo”, podemos decir “no es muy lindo”. En otras ocasiones, pueden elegirse para intensificar o potenciar la característica del sustantivo, por ejemplo: en lugar de decir “en tu habitación hay un cuadro **lindo**” podemos decir “en tu habitación hay un cuadro **hermoso**” o, en lugar de decir “María colgó un cuadro **feo** en su habitación”, decimos “María colgó un cuadro **horrible** en su habitación”.

Estos usos tienen, por otro lado, el objetivo de producir alguna reacción en el destinatario, ya sea llamar su atención, retener su atención, influir en su opinión e incluso hacer que la cambie.



Para que los/as estudiantes logren una comprensión y sistematización gradual de los contenidos esbozados en el cuadro, la docente extraerá ejemplos de la exposición de Adrián Gindin que anotará en el pizarrón y explicará su función. Los/as estudiantes deberán anotarlos en sus carpetas.

Adjetivo subjetivo afectivo → 'PENOSA' → Modifica al sustantivo 'experiencia'

El sujeto de la enunciación expresa su sentimiento con respecto al aborto. Sus emociones están presentes.

Adjetivo evaluativo NO axiológico → 'MEJOR' → Modifica al sustantivo 'decisión'

El sujeto de la enunciación no expresa ninguna valoración

Adjetivo evaluativo axiológico → 'NO DESEADO' → Modifica al sustantivo 'embarazo'

El sujeto de la enunciación hace uso de un adjetivo con valoración negativa.

Adjetivo evaluativo axiológico → 'SEGURAS' → Modifica al sustantivo 'mujeres'

El sujeto de la enunciación hace uso de un adjetivo con valoración positiva para referirse a la situación en la que se encontraría la mujer en caso de que se legalizara el aborto.

Por último, les explicará que, en algunas ocasiones, la forma de modificar un sustantivo no es únicamente a través de un adjetivo solo. Puede suceder que se necesite o se elija otra palabra que, a su vez, modifique al adjetivo, es decir, de un adverbio, como sucede con “no deseado”. La profesora entregará una fotocopia con una breve explicación de “adverbios” para explicar este caso.

Adverbios

El **adverbio** es una clase de palabra que funciona como modificador de adjetivos. También, puede modificar verbos u otros adverbios. Existen distintos tipos de adverbios: de tiempo (ayer, hoy, mañana, después, ahora, etc.), lugar (aquí, allá, cerca, lejos, etc.), modo (bien, mal, rápido, lento, etc.), cantidad (mucho, poco, algo, bastante, etc.), negación (no, nunca, jamás, etc.), afirmación (sí, claro, por su puesto, cierto, etc.) y duda (tal vez, quizás, es probable, etc.). Las palabras terminadas en **-mente** también son adverbios.

Cuando no existe la forma inversa de un adjetivo, es necesario valerse de los adverbios para construirla, por ejemplo: el opuesto de fumador no existe, entonces decimos **no** fumador. En otras ocasiones, se puede construir a través del prefijo **-in** que significa no, por ejemplo: **insano**, **incurable**, **impropio** (en este último ejemplo está en juego la regla ortográfica mp).

En muchas ocasiones, los adjetivos modificados con el adverbio ‘no’ se utilizan para atenuar el impacto que puede causar en el interlocutor la construcción habitual de ese adjetivo. Observemos un ejemplo en la exposición de Adrián Gindin: “no deseado”. Esta construcción modifica al sustantivo embarazo, la otra construcción posible sería indeseable. En este caso, el expositor elige utilizar no deseado porque la carga peyorativa de la construcción adjetiva es menor; indeseable no significa que no es deseado sino que alude a algo desagradable, por lo tanto, su carga peyorativa es mayor.

Cuando Gindin menciona “embarazo no deseado” lo hace para referirse a un embarazo que no fue buscado, no fue esperado. Su intención no es referirse al embarazo como algo desagradable.

Luego de la explicación de la ficha de cátedra sobre subjetivemas, la exposición sobre adverbios y la ejemplificación, continuará con las actividades.



Actividades sobre sustantivos

La profesora les dictará la siguiente actividad

1. En el párrafo 3 de la exposición, Gindin se refiere al aborto como una tragedia. ¿Cuáles son los otros dos ejemplos que reemplazan el sustantivo ‘aborto’

por otro de carácter peyorativo? ¿Por qué el expositor utiliza esos sustantivos? ¿Cuál es su intención? Explicá en cada caso.

Una vez que terminaron con la actividad se realizará la puesta en común, la docente utilizará el pizarrón para anotar los ejemplos que los/as estudiantes encontraron y los puntos más importantes de las consignas, como la intención del expositor al utilizar esos sustantivos. El objetivo de utilizar el pizarrón es que puedan sistematizar los conceptos y su funcionamiento dentro de la lengua.

La profesora les planteará y dictará otra actividad, esta vez en grupos de dos, para que reflexionen sobre el uso de los sustantivos. Esta actividad se dividirá en dos partes: una más simple, en la que solo deben mencionar si concuerdan o no con una afirmación del expositor que la docente les indicará, la segunda parte es en la que deben reflexionar sobre el uso de los sustantivos que reconocieron en la primera parte de la actividad.

2. Leé la siguiente afirmación del expositor: “Despenalizar la interrupción voluntaria del embarazo no es despenalizar un asesinato, porque tampoco es un asesinato abortar en las condiciones que, actualmente, está despenalizado”
3. Para Gindin “aborto” no es igual a “homicidio” o “asesinato”, no usa los dos sustantivos axiológicos peyorativos para referirse al aborto. ¿Estás de acuerdo con esto? ¿Por qué?
4. Reescribamos la oración con algunos cambios. Quedaría de la siguiente manera: “Despenalizar la interrupción voluntaria del embarazo es despenalizar un asesinato”
5. ¿Qué cambió en este caso?
6. Supongamos que el expositor no hubiese estado a favor de la despenalización del aborto y hubiese escrito eso: ¿Qué hubiese cambiado de su discurso? ¿Cuál hubiese sido su intención? ¿Qué hubiese intentado generar en el interlocutor?

Se realiza la puesta en común de la actividad y se anotarán en el pizarrón los aspectos relevantes.



Actividades sobre adjetivos

1. Marcar en el en el último párrafo, los adjetivos *libres* y *seguras*. ¿A qué sustantivo modifican los adjetivos marcados ('libres' y 'seguras')? ¿Qué tipo de adjetivos son? ¿Por qué? ¿Con qué objetivo los utiliza?

Una vez que los/as estudiantes finalicen con esta actividad, se hará una puesta en común de manera oral para corroborar si comprendieron el concepto de subjetividad.

2. Ubicar, en el texto, el siguiente fragmento: “[...] riesgos de complicaciones que, en muchos casos, pueden ser mortales. Las interrupciones clandestinas dejan una secuela mayor que si ocurren en un ambiente controlado institucionalmente, bajo el amparo y la protección [...]”.

3. Rastrear algún adverbio que modifique a un adjetivo. Marcá con un color e indicá a qué adjetivo modifica.
4. Subrayar los adjetivos axiológicos con un color y los no axiológicos con otro.
5. Con respecto a los axiológicos: ¿a qué sustantivo modifican? ¿Qué tipo de valoración presentan? ¿Con qué objetivo los usa el sujeto de la enunciación?

Se realizará la puesta en común de la actividad y se anotarán, en el pizarrón, las cuestiones claves como la valoración atribuida a los adjetivos y la función desempeñada en el discurso.

Durante la puesta en común, la docente realizará algunas intervenciones (con el apoyo del pizarrón) y los/as estudiantes las anotarán en sus carpetas.

En el caso del adjetivo “mortales”, les explicará que el objetivo es intensificar el efecto que el expositor desea causar a aquellos a los que se dirige y les anotará el siguiente ejemplo en el pizarrón:

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Riesgos de complicaciones <u>peligrosas</u>. - Riesgos de complicaciones <u>graves</u>. | } | <p>No causa el mismo efecto que ‘mortales’.</p> |
|--|---|---|

La profesora les explicará que, si Gindin hubiese usado “peligrosas” o “graves”, el efecto sobre los interlocutores no hubiese sido el mismo. La atención sobre el problema de la no despenalización del aborto no hubiese sido la misma porque la carga negativa del evaluativo axiológico “mortales” es mucho más fuerte que la de “peligrosas” o “graves”.



Al finalizar la actividad, se proyectarán algunas imágenes para analizarlas en conjunto y expresar oralmente qué ideas creen que se transmiten a través de ellas (les pedirá que tengan en cuenta la exposición de Adrián Gindin). Las ideas que surjan se anotarán en el pizarrón y servirán como disparadores para la lectura del próximo texto del corpus.





Luego de que la profesora anote las ideas que surjan de las imágenes, hará una pequeña introducción sobre el texto que van a leer. Les comentará que es otra exposición a favor de la despenalización y legalización del aborto hecha por un Profesor de Filosofía y que, en este caso, se tratarán cuestiones como la libertad de elección, el rol del estado, y la liberación del cuerpo femenino. Al finalizar, la docente entregará el texto de la exposición de Darío Sztajnszrajber.

La profesora les hará una presentación del autor de la exposición y del marco en el que expuso. Les explicará que Darío Sztajnszrajber es Licenciado en Filosofía y Profesor en la Universidad de Buenos Aires. También les mencionará que esta exposición, al igual que la de Adrián Gindin, se dio en el marco de las jornadas por el debate de la despenalización del aborto, en el mes de abril de 2018 y lo que se leerá a continuación en la postura del profesor respecto del tema.

Antes de comenzar a leer, la docente les hará algunas preguntas a sus estudiantes que los ayudarán a aproximarse al texto y saber qué es lo que leerán. Les mencionará

que, así como la exposición de Gindin parte desde una disciplina como la Bioética, la de Darío Sztajnszrajber lo hace desde un poco de vista filosófico. Algunas preguntas pueden ser: ¿alguna vez escucharon hablar de la Filosofía? ¿Saben qué es la Filosofía? ¿De qué se ocupa? ¿Por qué creen que se aborda la despenalización del aborto desde un punto de vista filosófico? La profesora anotará en el pizarrón los puntos más importantes que surjan de este intercambio y los/as estudiantes tomarán nota en sus carpetas.

Lectura del texto

Se realizará una lectura grupal del texto. Comenzará la docente con la lectura del primer párrafo y continuarán los/as estudiantes, por turnos. Al finalizar la lectura de un párrafo, la docente hará preguntas de manera oral para corroborar que comprendan lo que se lee, les preguntará qué dudas tienen y, luego de que el párrafo haya sido analizado y comprendido, se avanzará con la lectura del siguiente y se procederá de la misma manera.

A medida que avanza la lectura, se realizarán intervenciones sobre los aspectos marcados en las notas.

----oOo----



Exposición a cargo del Licenciado en Filosofía y docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Darío Sztajnszrajber. Debate sobre la despenalización del aborto (texto adaptado y citas agregadas)

Cuando estudié filosofía en la Facultad di con un libro de un pensador norteamericano, cercano a la tradición liberal, llamado John Rawls, denominado “Justicia como imparcialidad. Política, no metafísica”.

Siempre me resultó intrigante la segunda parte del título. ¿Qué significa la expresión “política, no metafísica”? ¿Y qué significa en relación a la justicia de una sociedad?

Significa que para ciertas cuestiones que atañen a la vida social en común (y sobre todo a las inequidades o desigualdades del orden social), no sirve discutir posiciones metafísicas ya que nunca nos vamos a poder de acuerdo. ¿Qué es una posición metafísica? Es una palabra que viene del griego y que quiere decir: aquello que está más allá de la física, o sea de la naturaleza. La metafísica es una concepción de las cosas que excede toda posibilidad de comprobación última. Nunca podría haber acuerdo entre posturas metafísicas. Por ejemplo, jamás podría haber acuerdo entre un creyente y un ateo en temas como la existencia de Dios o la existencia del alma, o sobre el origen del universo, pero para peor, tampoco podría haber acuerdo sobre los criterios que posibilitarían un acuerdo: la discusión entre un ateo y un creyente no se dirime sacándole una fotografía a Dios. Es clarísimo el ejemplo del juicio de Galileo, cuando el cardenal Bellarmino lo interroga en el juicio y le saca el telescopio con el que Galileo pretendía probar sus teorías, y mirándolo a los ojos y con el telescopio en la mano, le dice: “usted me va a decir que hay más verdad en este pedazo de lata que en la palabra de Dios”.

Me atrevo a decir que hay ciertas posiciones científicas que también suponen, ocultan, una metafísica: de hecho, la misma experiencia empírica, esto es, lo que

vemos con nuestros ojos de modo inobjetable supone confiar (en la palabra “confianza” está la palabra “fe”) en la transparencia de los sentidos: ¿por qué admito en última instancia que lo que veo es lo que veo y que mis ojos acceden a la realidad tal cómo es?

Esta falta de acuerdo se manifiesta en este debate con la polémica acerca del origen de la vida: ¿cuándo comienza la vida?, ¿cuándo se trata de una persona? ¿Cuánto abraza la vida? ¿Hay vidas más importantes que otras? Cada respuesta a esta pregunta es una posición, una percepción particular de la realidad y una verdad. La respuesta que cada uno como individuo pueda dar a estas preguntas no puede considerarse como la verdad última ni como la única realidad posible, universal.

Por eso, creo que el debate sobre el origen de la vida es un debate que no vale la pena dar, que no vale la pena priorizar frente a las urgencias que día a día nos depara la existencia social del aborto. Creo que es mejor no discutir metafísica para dirimir cuestiones públicas. Dejemos las discusiones metafísicas para nuestra formación existencial, para la elección que hacemos de nuestra forma de vida privada, para definir con quienes queremos forjar amistades; pero para construir el orden social y convivir con la diferencia del otro, hagamos política. Saquemos a la verdad de la cuestión pública, pongámosla entre paréntesis. En nombre de la verdad se han cometido los más grandes exterminios de la historia.⁸ No pueden convivir nunca la democracia y los absolutos, no pueden convivir nunca la democracia y la verdad. Si hay una verdad y alguien cree poseerla, entonces al otro se lo ningunea, se le quita entidad y, automáticamente, se lo convierte en un enemigo o en un ignorante o en un asesino.

El aborto es una cuestión política. Hablemos entonces de política.⁹

Nuestra sociedad tiene que hacerse cargo de las desigualdades sociales que condenan a muchísimas mujeres, en situación de desventaja social, a la práctica de abortos en condiciones infrahumanas. Cada mujer que se desangra por falta de atención médica segura, exige que el Estado intervenga. Necesitamos política, no metafísica.

Nuestra sociedad tiene que hacerse cargo de acompañar el proceso de emancipación del cuerpo de la mujer, históricamente dominado y sometido a través de la

8 Esta afirmación se relaciona con el hecho de que muchas personas creen en una sola verdad o realidad posible, como sucede con la discusión metafísica sobre la existencia de dios, y en nombre de esa verdad, que se cree única y absoluta, se ha llegado a extremos como el exterminio de poblaciones enteras y la eliminación de todos aquellos que se oponen a esa verdad que se considera indiscutible. Un ejemplo de esto es la conquista de América, en nombre de dios y de sus creencias, que consideraban como únicas, verdaderas y civilizadas, los españoles sometieron y exterminaron a todas las poblaciones indígenas que ya habitaban estas tierras y tenían sus propias culturas, creencias, lenguaje y modos de organización.

9 Generalmente, cuando se habla de política, nos referimos al gobierno de un Estado y a aquellos que ejercen el poder para garantizar el bien común en la sociedad. En este caso, cuando el expositor menciona que el aborto es una cuestión política y que debemos hablar de política, quiere decir que este es un tema que debe debatirse dentro del seno político, porque la problemática del aborto clandestino y las muertes a causa de ello son una cuestión que la política debe solucionar. Esto implica que la religión, la metafísica y las opiniones personales acerca de si está bien o no abortar, se dejen de lado. El Licenciado intenta explicar que lo que verdaderamente importa y está en juego es la vida de muchas mujeres y el derecho a poder decidir sobre sí mismas y estas dos cuestiones deben ser debatidas y garantizadas desde la política.

violencia, y naturalizada su expropiación. La naturalización del cuerpo de la mujer como receptáculo reproductor la ha condenado a la desapropiación de su propia autonomía. Una mujer que no decide sobre su propio cuerpo es una ciudadana de segunda. Política, no metafísica.

Nuestra sociedad tiene que hacerse cargo de garantizar que cada cual pueda desarrollar en su vida privada, la concepción metafísica que desee. Lo único que debe resguardar la ley es que nadie imponga su propia concepción de “verdad” como razón de Estado. Cualquier cosmovisión metafísica se vuelve autoritaria cuando se pretende norma universal.

Si se promulgase esta ley de interrupción voluntaria del embarazo, nadie te va a obligar a vos a que abortes, entonces no sigas obligando a muchísimas mujeres a no decidir por sí mismas. Política, no metafísica.

El aborto es una cuestión política. Hagámonos cargo.

----oOo----

Una vez que concluyan con la lectura, la profesora les entregará una guía de preguntas que deben responder en grupos de dos. Estas preguntas contribuirán a una comprensión más profunda del texto.



Preguntas de comprensión lectora. Exposición de Darío Sztajnszrajber

Leé nuevamente el texto y respondé:

1. ¿Qué intenta explicar con el ejemplo de Galileo y el cardenal Bellarmino? ¿En relación a qué hace uso de ese ejemplo? ¿A qué conclusión llega?
2. Explicá la siguiente frase: “Creo que es mejor no discutir metafísica para dirimir cuestiones públicas”.
3. Según Sztajnszrajber, el aborto es una cuestión política ¿por qué?
4. ¿Por qué no es una cuestión metafísica?
5. Para establecer la justicia dentro de la sociedad, el expositor menciona que es necesaria la política y no la metafísica. ¿A qué se refiere con esto?
6. ¿Legalizar el aborto es imponer una realidad o una verdad? ¿Por qué? ¿Qué implicaría no legalizarlo según lo que plantea el expositor?
7. ¿Cuál es la conclusión del expositor?
8. Si tenemos en cuenta esta postura ¿en qué caso la “cosmovisión metafísica se vuelve autoritaria” y “se pretende norma universal”? ¿Por qué?

Luego de que los/as estudiantes finalicen con el cuestionario, se realizará una puesta en común para que las respuestas queden corregidas, se leerán en voz alta y se ajustarán las respuestas si fuere necesario y se resolverán las dudas que surjan.

Para la próxima actividad, la docente les dictará lo siguiente:

9. En grupos de dos, realicen un punteo, que no supere los diez ítems, que contenga las cuestiones más importantes sobre las que hace hincapié Darío Sztajnszrajber.

Se realizará una puesta en común, los/as estudiantes leerán sus punteos, se anotarán en el pizarrón para que incorporen aquellos que no hayan identificado.

A continuación, la profesora les entregará una fotocopia en la que se encuentran escritos cinco enunciados. La consigna es la siguiente:

10. Leé atentamente las siguientes oraciones. ¿Cuál de ellas alude, de manera más directa, a la opinión del autor? Luego explicá por qué elegiste esa opción. Para realizar esta actividad, tené en cuenta el punteo anterior, sobre las cuestiones en las que hace hincapié el expositor.

- Las discusiones metafísicas no tienen sentido porque dos personas con posturas metafísicas diferentes jamás se pondrán de acuerdo. El problema de la metafísica es que intenta imponer una única verdad o realidad sobre cualquier tema que se discuta, como por ejemplo con el tema del aborto.
- El aborto es una cuestión social y en cuestiones sociales, la metafísica no tiene lugar. Si permitimos que la metafísica incida en estos debates, algunas realidades se impondrían sobre otras volviéndose autoritarias. En el caso del aborto, se le prohibiría a la mujer la libertad de poder elegir sobre su propio cuerpo.
- La sociedad y el Estado deben hacerse cargo de la desigualdad social que condena a muchísimas mujeres a realizarse abortos de manera clandestina y en condiciones inhumanas en donde su salud física e incluso su vida están en peligro. Además, la sociedad y el Estado deben garantizarle a la mujer el derecho de poder decidir sobre sí mismas y de decidir si quieren ser madres o no, un derecho históricamente negado.
- El tema “aborto” es una cuestión política, los debates metafísicos, en este caso, no tienen sentido. Es una cuestión política porque es el Estado el que debe garantizar la seguridad para que una mujer aborte sin poner en peligro su vida, y es el Estado el que debe garantizar el derecho de todas las mujeres a decidir sobre su propio cuerpo, a liberarlas del histórico mandato que las condena y reduce, simplemente, a un receptáculo reproductor. Legalizar el aborto es brindarle, a todas, la libertad de elegir.
- Es imposible llegar a un acuerdo en lo que respecta a la legalización y despenalización del aborto porque debates como ¿cuándo comienza la vida? o ¿cuándo se trata de una persona? empañan el punto principal de la cuestión que tiene que ver, por un lado, con la desigualdad social que condena a muchísimas mujeres a realizarse abortos clandestinos y, por otro lado, con las mujeres que mueren a causa de ello.

Cuando los/as estudiantes terminen con la consigna, se realizará una puesta en común, para corroborar que hayan escogido la opción adecuada, se expondrán los motivos por los cuales eligieron cada opción.

Luego de comprender el texto globalmente y en profundidad, es necesario enfocarnos en aspectos estructurales. La profesora les dictará la siguiente actividad:

11. Releé nuevamente el texto y marcá al menos tres ejemplos que den cuenta de la opinión o postura del sujeto de la enunciación. Anotálas en tu carpeta. Luego explicá por qué hace uso de esas construcciones.

Finalmente, la profesora propondrá una puesta en común para verificar si pudieron resolver la consigna. Utilizará el pizarrón para anotar los ejemplos que identificaron para que queden establecidas y corroborar las marcas que indican la presencia del expositor.

Es preciso que realicen solos la actividad, sin la intervención de la docente, para verificar si logran identificar las marcas del sujeto de enunciación y si logran explicar qué función cumplen dentro del texto. La puesta en común de la actividad servirá para corroborar si la consigna se resolvió con éxito, corregir algún error y sistematizar, por un lado, qué lugar ocupa el sujeto de la enunciación en los textos argumentativos y, por otro, qué marcas de esa presencia son habituales y con qué objetivo aparecen.

12. Ubicar, en el párrafo once del texto, el siguiente fragmento: “Nadie te va a obligar a vos a que abortes, entonces no sigas obligando a muchísimas mujeres a no decidir por sí mismas” ¿A qué tipo de destinatario en particular se dirige Sztajnszrajber en el fragmento que acabamos de seleccionar? ¿Con qué objetivos se dirige a ese grupo?

Luego de que respondan, la profesora les explicará que, en algunos casos como este, dirigirse a un destinatario particular (las mujeres que se oponen al aborto legal) dentro de los destinatarios generales (los que están en contra de la despenalización del aborto), tiene un fin específico. El expositor, no busca solamente convencer a los que se oponen (hombres y mujeres), sino que busca generar empatía de las mujeres por otras mujeres, de mujeres que pueden pasar por las mismas situaciones que otras mujeres que debieron abortar por diferentes motivos. El objetivo es que las mujeres comprendan a otras mujeres y ‘se pongan en el lugar’ de ellas para convencerlas de que si ellas se oponen al aborto legal también se oponen al derecho de poder elegir sobre su cuerpo, se oponen a liberarse del mandato social que las obliga y las reduce a ser madres por deber, porque son mujeres y biológicamente están preparadas para eso.

Una vez que los/as estudiantes logren identificar las marcas que indican la presencia del expositor y a quién se dirige, la profesora les dictará la siguiente actividad que resolverán con la ayuda de la ficha de cátedra:

13. Identificá la tesis del texto.

Se realizará una puesta en común para que quede establecido cuál es la tesis y no queden dudas al respecto.

A continuación, se trabajarán las estrategias argumentativas, a través de las cuales se logran identificar los argumentos que sostienen la tesis. El trabajo que se realizará será similar al que se llevó a cabo con el texto de Adrián Gindin. Para poder extraer los argumentos del texto, lo adecuado es guiar a los/as estudiantes para que puedan reconocerlos, esto se realizará mediante actividades que ellos/as resolverán.

La profesora les pedirá que ubiquen los siguientes fragmentos en la exposición de Sztajnszrajber:

- ¿Qué significa la expresión “política, no metafísica”? ¿Y qué significa en relación a la justicia de una sociedad? (párrafo dos)
- [...] para ciertas cuestiones que atañen a la vida social en común (y sobre todo con las inequidades o desigualdades del orden social), no sirve discutir posiciones metafísicas ya que nunca nos vamos a poder de acuerdo. (párrafo tres)
- Nunca podría haber acuerdo entre posturas metafísicas. Por ejemplo, jamás podría haber acuerdo entre un creyente y un ateo, en temas como la existencia de Dios [...]. (párrafo tres)
- Es clarísimo el ejemplo del juicio de Galileo, cuando el cardenal Bellarmino lo interroga en el juicio y le saca el telescopio con el que Galileo pretendía probar sus teorías, y mirándolo a los ojos y con el telescopio en la mano, le dice: “usted me va a decir que hay más verdad en este pedazo de lata que en la palabra de Dios”. (Párrafo tres)
- Párrafo cinco completo.
- Por eso, creo que el debate sobre el origen de la vida es un debate que no vale la pena dar, que no vale la pena priorizar frente a las urgencias que día a día nos depara la existencia social del aborto. Creo que es mejor no discutir metafísica para dirimir cuestiones públicas. (párrafo seis)
- Dejemos las discusiones metafísicas para nuestra formación existencial, para la elección que hacemos de nuestra forma de vida privada, para definir con quienes queremos forjar amistades; pero para construir el orden social y convivir con la diferencia del otro, hagamos política. (párrafo seis)
- El aborto es una cuestión política. Hablemos entonces de política. (párrafo siete)

Después que marcaron en el texto los fragmentos señalados, la profesora les dictará la siguiente actividad:

14. En grupos de dos, intenten identificar qué estrategias argumentativas utiliza el expositor para sostener su tesis. Para ello tengan en cuenta: los fragmentos que acabamos de marcar, la guía de preguntas (particularmente de la pregunta uno a la cuatro inclusive), el ejemplo al que hace referencia el Licenciado en el párrafo tres y, sobre todo, vuelvan a leer las estrategias argumentativas explicadas en la ficha de cátedra.

Una vez que finalicen con la actividad, se realizará una puesta en común, la profesora utilizará el pizarrón para anotar la estrategia que lograron identificar; los/as estudiantes deberán tomar nota para que les quede asentado en sus carpetas. Es esperable que los/as estudiantes logren reconocer dos procedimientos que Darío Sztajnszrajber utiliza para explicar y sostener su tesis: A) comparación por oposición entre metafísica y política y B) ejemplificación con el caso de Galileo Galilei.

Luego de que las estrategias queden identificadas, se realizará un cuadro comparativo en el pizarrón entre política y metafísica, de manera grupal y con la guía de la profesora. Los/as estudiantes deberán copiarlo en sus carpetas; el cuadro les servirá de apoyo, para poder extraer del texto los argumentos que sostienen la tesis.

Si bien el cuadro puede resultar extenso, es necesario realizarlo para que los/as estudiantes comprendan las diferencias entre política y metafísica. Por otro lado, es necesario que la docente acompañe en la realización porque los aspectos que oponen a ambas disciplinas son un tanto complejos como para que los/as estudiantes puedan resolverlos solos.

METAFÍSICA	POLÍTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene como objetivo conocer la verdad de las cosas. Problema: la universalidad, es decir, el modo en que las personas perciben y piensan la realidad y la conciben como absoluta y única. • No se pueden discutir posiciones metafísicas en relación a ciertas cuestiones sociales, que tienen que ver con el bienestar común. • En las posiciones metafísicas no hay acuerdos porque las posturas son diferentes y las realidades también. • El debate sobre el origen de la vida, qué vida vale más, etc. es un debate metafísico que no vale la pena frente a las mujeres que mueren por abortar clandestinamente. Este es el debate que debe importarnos. • La metafísica se aplica para dirimir cuestiones privadas, de la vida personal de cada uno. • No despenalizar y legalizar el aborto por posiciones metafísicas (como cuestiones religiosas o de cuándo se considera vida y cuándo no) condena a muchas mujeres a seguir abortando de manera clandestina. La concepción de realidad y verdad de algunos se impone y se vuelve autoritaria y la libertad de elección queda trunca. La mujer no puede decidir sobre su cuerpo y se la obliga a abortar de manera clandestina. 	<ul style="list-style-type: none"> • La política se ocupa de los asuntos que afectan a la sociedad y debe resolverlos pensando en el bien de todos los miembros que la integran. • Necesaria para discutir cuestiones de orden social, que tienen que ver con el bien común. • Cuando algo afecta a la sociedad en su conjunto, como las mujeres que mueren a causa de los abortos clandestinos, es necesario resolver el problema a través de la política. • Cuando están en juego los derechos de las personas es necesario apelar a la política. Por ejemplo, el derecho de la mujer, como ciudadana, a elegir sobre su cuerpo es una cuestión política. • La política, las leyes, deben garantizar que la concepción de la realidad de algunos no se imponga sobre la de otros de manera autoritaria. • Un debate político que apruebe la legalización del aborto permite la libertad de elección, es decir, que las que quieran abortar pueden hacerlo de manera segura y las que no desean hacerlo pueden continuar con su embarazo.

Una vez que el cuadro quede completo y la comparación entre ambas disciplinas sea comprendida por los/as estudiantes, la profesora les dictará la siguiente actividad:

15. ¿Cuáles son los argumentos que sostienen la tesis de Darío Sztajnszrajber? Anotalos en tu carpeta.

Al finalizar la actividad, se realizará la puesta en común de manera oral para corroborar que los argumentos son los correctos y para que a los/as estudiantes les quede corregida la actividad.

Al igual que con la exposición de Darío Gindin, la profesora les explicará que para avanzar hacia una comprensión más completa de un texto argumentativo, y de los textos del corpus en particular, y para la escritura, es necesario sistematizar aspectos textuales (superestructura), discursivos (sujeto de la enunciación y destinatarios, axiologización de los sustantivos y adjetivos) y gramaticales (sustantivos y adjetivos).



Actividades sobre sustantivos

A continuación, la profesora les pedirá a los/as estudiantes que identifiquen el siguiente fragmento de la exposición de Sztajnszrajber, que se encuentra en el párrafo nueve. Les dictará la siguiente actividad:

1. Identificá en el siguiente fragmento: “La naturalización del cuerpo de la mujer como receptáculo reproductor la ha condenado a la desapropiación de su propia autonomía” y responder: ¿Cuál es el sustantivo axiológico que aparece? ¿Qué tipo de sustantivo axiológico es? ¿Por qué? ¿A qué refiere? ¿Cuál es la intención del expositor al elegirlo?
2. Identificá en el texto los siguientes enunciados y subrayá los sustantivos resaltados.

“En nombre de la verdad se han cometido los más grandes **exterminios** de la historia.” (párrafo seis)

“Si hay una verdad y alguien cree poseerla, entonces al otro se lo ningunea, se le quita entidad y, automáticamente, se lo convierte en un enemigo o en un ignorante o en un **asesino**.” (párrafo seis)

“Nuestra sociedad tiene que hacerse cargo de acompañar el proceso de **emancipación** del cuerpo de la mujer, históricamente dominado y sometido a través de la **violencia**, y naturalizada su **expropiación**.” (párrafo nueve)

“La naturalización del cuerpo de la mujer como receptáculo reproductor la ha condenado a la **desapropiación** de su propia autonomía.” (párrafo nueve)

Una vez que identificaron los fragmentos, la docente les indicará que los términos “expropiación” y “desapropiación” serán trabajados de manera conjunta, luego de la puesta en común del resto de los sustantivos. La profesora les dictará las siguientes actividades. Las deben resolver de manera escrita y en grupos de a dos:

3. Sabemos que la elección de los sustantivos axiológicos no es azarosa, es decir, el sujeto de la enunciación los escoge con cierta intención. A) Buscá en el diccionario el significado de cada uno de los sustantivos subrayados. B) Teniendo en cuenta el significado de la palabra ¿de qué manera contribuye, cada uno, a la tesis del sujeto de la enunciación sobre la despenalización y legalización del aborto?



Para que se ordenen en la resolución de la actividad, la profesora les indicará que una vez que busquen una palabra en el diccionario, resuelvan el ítem B, y luego repitan lo mismo con el siguiente sustantivo.

El objetivo de que busquen la palabra en el diccionario es que el significado del término, en conjunto con el contexto, la tesis y los argumentos, los oriente y les facilite la resolución de B.

Una vez que los/as estudiantes finalicen la actividad se hará una puesta en común para que la docente verifique si lograron resolverla correctamente y realizar correcciones en caso de que sean necesarias. Además, les hará una aclaración en relación al sustantivo “emancipación”, la profesora les explicará, a medida que apunta en el pizarrón y los/as estudiantes toman nota, que “emancipación” tiene una carga valorativa más fuerte que “libertad” porque refiere, específicamente, a la liberación de un poder que oprime, de una autoridad que subordina a otro. La palabra “libertad”, por otro lado, es más amplia, ser libre no implica estar emancipado, por ejemplo, un niño o adolescente es libre (no se encuentran encarcelados) pero siguen bajo la tutela o dependencia de sus padres.

Luego de esta aclaración, la profesora continuará con la explicación de los términos “expropiación” y “desapropiación”.

Según la RAE, por un lado, “expropiar” significa privar a una persona de la titularidad de un bien, es decir, privar a una persona de tener un objeto que le pertenece; por otro lado, “desapropiar” también significa quitarle a otra persona la propiedad sobre algo. Ambos casos hacen referencia a objetos, bienes, elementos materiales. La elección de estos sustantivos, por parte del sujeto de la enunciación, es deliberada por la significación peyorativa adquirida que tienen los términos. De esta manera, alude a la condición de objeto a la que se ha reducido a la mujer a lo largo del tiempo, considerada solo como un receptáculo (que también refiere a un objeto) que sirve para la reproducción y que, como tal, no tiene derecho a elegir sobre su cuerpo porque su cuerpo “no le pertenece”. Además, quiere poner el énfasis en la cosificación del cuerpo femenino y, a través del uso de estos sustantivos, generar un impacto más profundo en aquellos que no coinciden con su postura.

El objetivo de esta actividad es que, por un lado, los/as estudiantes logren identificar cómo las elecciones de sustantivos axiológicos que realiza el expositor son fundamentales para dar más solidez a su tesis y argumentos y para que su opinión sobre el tema tratado quede firmemente establecida. Por otro lado, que logren percibir cómo esos sustantivos también se eligen para dirigirse a un grupo de destinatarios que se opone a lo que postula el sujeto de la enunciación, a los cuales se intenta convencer de que cambien de opinión o confrontar con lo que opinan para mostrarles una visión diferente.



Actividades sobre adjetivos

1. Ubicar en el texto los siguientes fragmentos:

“Nuestra sociedad tiene que hacerse cargo de las desigualdades sociales que condenan a muchísimas mujeres, en situación de desventaja social, a la práctica de abortos en condiciones inhumanas.” (Párrafo ocho)

“Nuestra sociedad tiene que hacerse cargo de acompañar el proceso de emancipación del cuerpo de la mujer, históricamente dominado y sometido a través de la violencia, y naturalizada su explotación.” (Párrafo nueve)

2. Identificar los adjetivos subjetivos y luego responder: ¿A qué sustantivos modifican? ¿Qué tipo de adjetivo subjetivo es cada uno? ¿Para qué los utiliza el expositor? Primero, respondé todas las preguntas de un fragmento y luego continúa con el otro.

Una vez que los/as estudiantes concluyan la actividad se realizará la puesta en común. La docente anotará en el pizarrón las cuestiones más importantes como el tipo de adjetivo y con qué intencionalidad se usa. De esta manera se irán afianzando los conceptos y los modos de uso.

La profesora propondrá la siguiente actividad para debatir en grupos de dos y resolver de manera oral con el apoyo del pizarrón.

3. ¿Qué carga valorativa tiene el adjetivo subjetivo ‘reproductor’ en la siguiente oración? “La naturalización del cuerpo de la mujer como receptáculo reproductor la ha condenado a la desapropiación de su propia autonomía.” (párrafo 9)
4. ¿Con qué fin se utiliza?

Es posible que la resolución de la actividad resulte compleja. Por este motivo, la docente les indicará que tengan en cuenta de qué ámbito proviene la palabra (la intención es que los/as estudiantes reconozcan que el ámbito es el de la biología y que se relaciona con el sistema reproductor femenino).

Luego del debate de cada uno de los grupos, se dará inicio al debate general, entre todos/as y la profesora intervendrá en caso de que se produzcan confusiones con respecto a la carga valorativa o la funcionalidad que tiene el adjetivo. Es esperable que en el debate surjan ideas como:

- La carga valorativa del adjetivo es **negativa** porque el expositor apunta a resaltar la consideración de la mujer como un ‘objeto’ (noción trabajada con el sustantivo peyorativo ‘receptáculo’).
- El adjetivo proviene del ámbito de la biología y tiene que ver con la capacidad de la mujer de poder embarazarse y gestar durante nueve meses.
- La intención del interlocutor es dirigirse a aquellos que se oponen a la despenalización y legalización del aborto y convencerlos o persuadirlos de la situación de opresión en que se encuentra la mujer.



Al finalizar con el debate, la docente les pedirá a sus estudiantes que anoten en sus carpetas lo apuntado en el pizarrón con el objetivo de que incorporen la nueva información para una comprensión más completa del texto.

Las actividades propuestas sobre adjetivos tienen como objetivo que los/as estudiantes reconozcan que la elección no es azarosa, que el sujeto de la enunciación los elige con un objetivo en particular que responde al deseo de expresar sus ideas y pensamientos, de formular una tesis sobre un tema determinado y apoyarla con distintos argumentos con el objetivo final de dirigirse hacia un grupo que no opina de la misma forma que él, con el que busca confrontar y convencerlo de lo contrario.

Como actividad de cierre de la Unidad Didáctica se les solicitará a los/as estudiantes la escritura de un texto que contemple las semejanzas y diferencias del corpus trabajado. El objetivo de esta actividad es que los/as estudiantes puedan establecer los diferentes enfoques desde los que se aborda un mismo tema. De esta manera, podrán sistematizar el reconocimiento y uso de las distintas categorías que componen el texto argumentativo. No se tratará de una instancia evaluativa, sino de un proceso aprendizaje que contará con el acompañamiento y guía de la profesora.

Antes de iniciar con la actividad de escritura propiamente dicha, la profesora realizará un cuadro de triple entrada en el pizarrón que los/as estudiantes deberán completar con la información más importante de cada uno de los textos trabajados en las clases anteriores. En el cuadro, aparecerá el nombre de los expositores, desde qué campo de trabajo realizan sus aportes, quiénes son los interlocutores, el sujeto de enunciación, la tesis y los argumentos que sostienen cada uno. La realización del cuadro los ayudará a organizar los aspectos más importantes de cada texto.

Se realizará una puesta en común de la información que incluyeron en el cuadro para que quede consensuada por todos los estudiantes y verificada por la docente. Finalmente, esta actividad será el punto de partida para comenzar con la escritura del texto.

DESPENALIZACION Y LEGALIZACION DEL ABORTO	
Nombre y profesión de los expositores	
Área o enfoque desde el que formulan la tesis	
Sujeto de la enunciación	
Destinatario	
Tesis	
Argumentos	

Una vez que completen el cuadro, la profesora les indicará a los/as estudiantes que escriban un texto en el que manifiesten cómo ambas exposiciones se relacionan, apoyan la despenalización y legalización del aborto y llegan a conclusiones similares a través de enfoques diferentes, con tesis y argumentos diversos. Les aclarará que esta actividad no es a modo de evaluación, aunque deberán entregarla en una primera instancia para obtener un 6, porque la escritura es un proceso de aprendizaje que lleva tiempo, que se adquiere de manera gradual y que se debe trabajar para poder perfeccionarla paulatinamente, por eso es posible que deban realizar reescrituras de sus propias producciones.

Ficha técnica sobre los aspectos a tener en cuenta en la escritura

El texto debe estar organizado en **seis párrafos**: el **primero** debe dar cuenta de las profesiones de cada expositor, el **segundo** desde qué enfoque parten para dar su exposición, el **tercero** debe referirse al sujeto enunciación y las herramientas que utiliza, el **cuarto** debe enfocarse en el destinatario de cada uno, el **quinto párrafo** aludirá a la tesis, las estrategias argumentativas y los argumentos de cada texto y cómo se relacionan el tema general que los une (la despenalización del aborto) y el **sexto párrafo** expresará cómo se relacionan las conclusiones a la que ambos expositores llegan.

1. Posibles enunciados de “inicio de párrafo” y “cierre de párrafo” para tener en cuenta al momento de comenzar con la escritura:
 - Primer párrafo: “A lo largo de varias clases se trabajaron dos textos argumentativos con el objetivo de abordar y adquirir contenidos gramaticales, textuales y discursivos. Uno corresponde al Médico [...], y el otro al Licenciado...”
 - Segundo párrafo: “Ambos expositores están a favor de la despenalización del aborto, pero los enfoques desde los que cada uno expone su tesis son diferentes” “Los enfoques de cada expositor apuntan a áreas de investigación distintas, pero desde diferentes áreas aportan sus opiniones a favor de la despenalización del aborto. Gindin trabaja desde...”
 - Como cierre de párrafo: “La contribución desde dos áreas diferentes enriquece el debate sobre la despenalización y legalización del aborto y, a su vez, les brinda mayores sustentos”.
 - Tercer párrafo: “Como se explicó y trabajó en clase, los textos argumentativos expresan opiniones, pensamientos, posturas sobre un determinado tema y se hace a través del uso la primera persona singular o plural. El sujeto de la enunciación recurre a la primera persona para [...]. En los textos analizados se observa que...”
 - Cuarto párrafo: “Por otro lado, otra de las características del texto argumentativo es que el sujeto de la enunciación siempre se dirige a un interlocutor o grupo de interlocutores con el objetivo de [...]. En los textos trabajados se observa que...”
 - Quinto párrafo: “La estructura base de un texto argumentativo es la de tesis – argumentos, pero, además, se utilizan estrategias argumentativas que sustentan y validan los argumentos. En los textos del corpus, la tesis y los argumentos se diferencian por el enfoque de cada expositor, pero...”
 - Como cierre de párrafo: “Los argumentos que sostienen cada tesis se relacionan con el área desde la que expone cada uno, pero en ambos casos ponen el foco en las desventajas de la mujer tanto en el ámbito médico y social como político”.
 - Sexto párrafo: “Por último, a pesar de que los enfoques, las tesis y los argumentos son diferentes, es posible observar que las conclusiones apuntan a un mismo lugar que...”

2. Se recomienda elaborar oraciones cortas que contengan ideas claras, aunque vinculadas entre sí.
3. Atender a la puntuación y a la ortografía.
4. Tener en cuenta la definición de “comparación”: fijar la atención en dos o más objetos, personas, situaciones, etc. y establecer qué diferencias o semejanzas hay entre ellas.

Cuando los/as estudiantes terminen con la consigna de escritura, leerán en voz alta sus producciones con el objetivo de socializar y poner en común de qué manera establecieron la relación entre los textos del corpus.

La profesora se llevará todas las producciones para corregirlas de acuerdo a los parámetros de escritura. La corrección sirve para que luego puedan realizar las re-escrituras teniendo en cuenta esas observaciones y comentarios.

4. La secuencia argumentativa: el discurso polémico en un texto sobre ESI

Paula Mariño



El estudio de la secuencia argumentativa en el Nivel Secundario es muy importante para la formación de los/as estudiantes, tanto en lo que respecta a sus prácticas de lectura como a su competencia comunicativa general. La capacidad de expresar y defender ideas y la habilidad de discernir entre hechos y opiniones son fundamentales para el desarrollo del individuo en su medio social y político. Esta propuesta didáctica, pensada para el Ciclo Básico, aborda el texto argumentativo y sus características fundamentales, con especial atención a: 1- el reconocimiento de la tesis y los argumentos, 2- la diferenciación entre opinión e información, y 3- la importancia de la incorporación de la voz del otro y su funcionalidad en el discurso. Además, el tratamiento de cualquier secuencia textual permite abordar, de forma paralela, diversas estructuras sintácticas de la lengua española. En este caso, el/la estudiante podrá observar, extraer y analizar los diferentes tipos de oraciones coordinadas y algunos tipos de oraciones subordinadas (sustantivas y adverbiales).

Por otro lado, el texto argumentativo permite el abordaje de diversas problemáticas de actualidad, referidas a la cotidianidad de los/as estudiantes. En este caso, se propone un trabajo con un texto acerca de la ley de ESI y su aplicación, tema de gran relevancia social y educativa al que todos los estudiantes deberían tener acceso. Es importante, además, que frente a las grandes polémicas actuales, los/as estudiantes puedan reconocer las opiniones diversas y sus fundamentos, para lograr así construir sus propias posiciones ideológicas.



Corpus

- Minoldo, Sol. “Mejor hablar de ciertas cosas”. *El gato y la caja*, 08 oct. 2018, <https://elgatoylacaja.com.ar/noticias/mejor-hablar-de-ciertas-cosas/>.

El corpus seleccionado para esta propuesta didáctica consiste en una nota publicada en *El Gato y la Caja*, un medio audiovisual de divulgación científica con una marcada presencia en redes sociales. La elección de este texto para el abordaje teórico de la secuencia argumentativa se debe, por un lado, al estilo de escritura accesible y familiar que presentan la mayoría de los textos de *El Gato y la Caja* y, por otro lado, a la temática abordada por la autora, en esta nota particular, en la que se discute la falta de aplicación de la ley de ESI en las instituciones educativas y se defiende el derecho de los estudiantes al acceso a una Educación Sexual Integral sin mediaciones religiosas o sesgos provenientes del binarismo o el determinismo biológico.



I. Primera lectura del texto: estrategias de prelectura y comprensión

Actividades de prelectura

Antes del acceso al texto concreto, el/la docente debe hacer una breve introducción al contenido puramente temático. Primero, sería conveniente consultar con los estudiantes qué información tienen acerca de la educación sexual (en qué consiste, que contenidos abarca, en qué ámbitos podría desarrollarse, etc.) y discutir oralmente las ideas que surjan, haciendo anotaciones en el pizarrón que sirvan de puntapié para crear una idea unificadora. Luego, se explicaría muy brevemente en qué consiste la educación sexual y cuál es el programa educativo que la contempla a partir de un texto explicativo breve, incluido a modo de introducción.¹⁰

Después de esta explicación, sería importante hacer algunas preguntas al grupo clase respecto de sus experiencias concretas con la ESI en la escuela, en todos los espacios curriculares, jornadas, charlas especiales, etc. Por último, se pediría que piensen, con ayuda del/la docente, en el valor de la educación sexual dentro de la institución y en cómo ese contenido educativo podría modificar el espacio concreto del aula (*bullying*, acoso, maltrato, discriminación por orientación sexual o por características físicas, etc.). Además, se les preguntaría cuál es –a nivel social– la importancia de hablar de educación sexual y en qué sentido esa información puede cambiar la forma en que nos relacionamos con los demás. Estas preguntas son el puntapié para abrir un debate. A partir de estas ideas, se puede hacer un punteo en el pizarrón y luego comparar las ideas de los estudiantes con lo desarrollado por la autora en su texto.

Antes de leer el texto, además, el/la docente deberá detenerse en los paratextos y la información que brindan. Habría que indagar si el grupo conoce *El gato y la caja* como medio gráfico, teniendo en cuenta que tiene una fuerte presencia en todas

10 Sería importante que el/la docente recopile información de diversas fuentes para explicar tanto los contenidos de ESI como la información sobre la ley sancionada.

las redes sociales. El/la docente deberá entonces presentar, oralmente, alguna información sobre el medio.¹¹ Por último, a partir de la observación del título (“Mejor hablar de ciertas cosas”), se les pedirá que infieran, de forma oral y conjunta, cuál podría ser la postura de la autora respecto a la enseñanza de ESI: ¿Podríamos suponer que está de acuerdo o en desacuerdo? ¿Por qué? ¿Se puede inferir cómo se titularía la nota desde la perspectiva opuesta?

Lectura del texto: “Mejor hablar de ciertas cosas” de Sol Minoldo para *El gato y la caja*¹²

Se aconseja realizar la primera lectura del texto de forma oral y por párrafos, para que la mayoría del grupo tenga la posibilidad de leer en voz alta y que el/la docente pueda comenzar un diagnóstico individual de cada uno/a. Luego de cada párrafo, se sintetizará brevemente el contenido, se explicarán los conceptos o expresiones de mayor complejidad y se estimularán los aportes de los/as estudiantes. Por último, se les pedirá que efectúen una lectura silenciosa e individual.



Actividades de comprensión

En este primer acercamiento al texto, es recomendable discutir oralmente el contenido temático, con la participación de todo el grupo. Se pueden anotar en el pizarrón las diversas ideas para intentar encontrar una opinión común. Luego habría que volver a las ideas previas sobre el título (en la prelectura) y analizar qué tan acertadas o no fueron esas hipótesis. A continuación, se proponen por escrito algunas consignas de comprensión lectora. La lectura oral y detenida del texto que se realizó al inicio servirá como puntapié para su resolución. Luego, se corregirán oralmente y entre todos.

1. ¿A partir de qué suceso escribe esta nota la autora?
2. ¿Qué dos posturas opuestas respecto de la ESI se desarrollan en el texto? Explicá brevemente en qué consiste cada una.
3. ¿Quiénes sostienen cada una de las posturas, según el texto?
4. Según la autora, ¿quiénes habían tenido una postura similar a la de la campaña anti-ESI actual, pero en 2006? ¿Qué ideas básicas comparten?
5. Explicá el siguiente fragmento: “El Estado no tiene el derecho de brindar educación sexual sino que tiene la obligación de hacerlo y esto no entra en conflicto con el derecho de los padres a enseñar en sus casas lo que les parezca más adecuado”. (Minoldo)

11 El Gato y la Caja es un fenómeno creativo audiovisual de divulgación científica que estalló en 2015, con anclaje en redes sociales e iniciativas de lo más diversas, que incluye un blog (la base de todo), un anuario, varios proyectos propios de investigación no tradicionales asociados con científicos de renombre, un canal de YouTube y pilotos para programas de TV, entre otras ideas. (fuente: <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/efecto-miau-el-boom-del-fenomeno-creativo-el-gato-y-la-caja-nid1866573>)

12 Disponible en: <https://elgatoylajaja.com.ar/noticias/mejor-hablar-de-ciertas-cosas/>. Se recomienda realizar una adaptación de este texto para el trabajo en el aula, que tenga en cuenta los objetivos particulares de la propuesta pedagógica.

6. ¿Qué sostiene el texto respecto al problema de poner al mismo nivel los derechos individuales de los padres y las obligaciones del Estado? Tené en cuenta el impacto de cada uno de esos instrumentos a nivel social.
7. La nota sostiene que: “En CABA, la encuesta a docentes y el censo a estudiantes de 2do a 5to/6to año realizada en 2018 mostró que muchos de los temas de la ESI no se tratan en las escuelas”. (Minoldo) ¿Con que fin la autora plasma estas estadísticas en su texto?
8. ¿Qué responsabilidades le atribuye la autora a la ESI? ¿Por qué sostiene que es importante desprenderse de la idea de que la educación sexual pertenece únicamente al campo de la biología?



II. El texto argumentativo: tesis, argumentos y discurso polémico

En este segundo módulo se abordarán los aspectos relativos al texto argumentativo y sus características centrales a partir de la ficha de cátedra. Se pondrá el acento en la diferencia entre información y opinión, en las distintas voces que aparecen en una construcción argumentativa (la del enunciador y la de los “otros”) y las nociones de tesis, argumentos, contraargumentos (en relación a la voz del “otro” y al discurso polémico) y refutación.

Ficha de cátedra: El texto argumentativo

La argumentación es una acción del lenguaje mediante la cual se busca persuadir, es decir, conseguir a través de argumentos o razonamientos que una persona actúe o piense de un modo determinado. En los textos argumentativos el enunciador –quien habla/escribe– toma determinada postura sobre un tema o suceso y se propone convencer al lector de ese texto, llamado destinatario. Para lograr convencer al destinatario, el enunciador manifiesta su opinión y la confronta con la de otras personas a través de ciertas estrategias. Muchas veces, para comenzar el desarrollo de su argumentación, el enunciador parte de una pregunta –que puede estar escrita o no en el texto– para introducir el tema que va a tratar. Reconocer esa pregunta puede servir para encontrar la tesis del texto que, en general, es una posible respuesta.

Los elementos básicos del texto argumentativo son:

- La tesis → es la idea que el enunciador va a defender.
- Los argumentos → son los razonamientos que sostienen la tesis defendida.
- Contraargumentos → son las ideas que se oponen a la tesis.
- Refutación de los contraargumentos → son los razonamientos que discuten con los contraargumentos para desautorizarlos.

El enunciador

En los textos argumentativos, el enunciador se caracteriza por tener una presencia muy marcada, se siente identificado con lo que sostiene y asume la responsabilidad sobre su opinión y sus ideas. Por ello, el enunciador de un texto argumentativo se diferencia del de un texto científico o de un manual escolar: las palabras o expresiones del enunciador indican que no está transmitiendo las ideas de otra persona, o un conocimiento general o acabado (científico), sino sus propios razonamientos y pensamientos.

La presencia de otras voces

En el discurso argumentativo, el enunciador suele transcribir o referir a las ideas de otras personas respecto del tema que está discutiendo. Esas palabras o fragmentos de “otros” le sirven para construir su propia argumentación y pueden expresar opiniones similares a las del enunciador (cita de autoridad), o ser opuestas (contraargumentos). Si la opinión del otro a la que se hace alusión en el texto se opone a la tesis del autor, se puede hablar de la presencia de un *discurso polémico* en el que quien habla refiere a una idea opuesta a la suya y la discute con argumentos propios.

Hay dos tendencias en el discurso polémico, una que utiliza la discusión con las ideas del adversario únicamente para desarrollar las propias ideas y otra que busca descalificar al adversario al demostrar, a través de los contraargumentos, por qué ese “otro” no tiene autoridad para sostener su idea. En estos casos, se apunta a la persona del contendiente y no tanto a refutar su postura. Como el discurso polémico contiene ambas voces o posturas, la del enunciador y la de su adversario, el lector puede reconstruir, a partir del texto, esas dos líneas argumentales.

Diferencias entre textos expositivos-explicativos y textos argumentativos

Recordemos brevemente que un texto expositivo se caracteriza por hacer saber o conocer algo a su destinatario. Este texto tiene la finalidad de que el lector comprenda, es decir, que pueda entender razones, motivos o causas de un fenómeno, o que conozca cómo es algo. No solo trata de transmitir información, sino que busca el mayor nivel de comprensión posible de parte de quien recibe la explicación (destinatario). Textos expositivos son, por ejemplo: los manuales, los artículos de divulgación científica, instructivos, informes, entre otros.

Es importante tener en cuenta que los textos, en general, no son puros, es decir, no son completamente explicativos o completamente argumentativos. Muchos textos argumentativos incorporan explicaciones y desarrollan gran cantidad de información, que sirve para sostener las distintas posturas.

Sin embargo, para simplificar el reconocimiento de los distintos tipos de texto, podemos pensar las principales diferencias de la siguiente manera:

Texto expositivo – explicativo

- Se presenta la información como un saber construido, legitimado ya socialmente o como un saber teórico.
- Borra las huellas del sujeto, genera una distancia entre enunciador-enunciado para crear un efecto de objetividad.
- Las fronteras entre quien habla (enunciador) y otras voces son nítidas
- Se propone informar.

Texto argumentativo

- Presenta nuevas ideas a partir del desarrollo discursivo del enunciador.
- El sujeto se manifiesta y confronta su opinión con la de los otros.
- Aparecen distintas formas de contaminación de voces.
- Se propone persuadir.



Actividades de reconocimiento

Para explicar con mayor facilidad las nociones teóricas desarrolladas en la ficha, el/a docente podría dibujar un esquema sencillo en el pizarrón, que constituya una construcción argumentativa:

Tesis > Debería permitirse el consumo de mate dentro del aula.

Argumento 1 > Porque es una bebida que se puede compartir y disfrutar entre todos.

Argumento 2 > Porque evita que tengamos sed dentro del aula.

Contraargumento > El mate puede ensuciar los pisos y los bancos.

Refutación del contraargumento > Si tomamos mate en el aula, hay que establecer reglas de limpieza para no dejar nada sucio.

A partir de la teoría, se discutirá, entre todos, la pertenencia del texto “Mejor hablar de ciertas cosas” al polo argumentativo, sin dejar de considerar lo trabajado en las actividades de prelectura y comprensión. Para la construcción de la tesis, dada la complejidad del texto, se discutirán diversas posibilidades con el grupo, se anotarán en el pizarrón, y resolverá en un resultado común.

A continuación, se lee de forma oral el texto y se rastrean, solo en los primeros tres subtítulos, los fragmentos de opinión y los elementos informativos. Luego, en el mismo segmento, se rastrean ejemplos que ilustren las nociones de argumento, contraargumento y refutación. Para esta actividad, el/a docente podría proponer diversas estrategias que faciliten el reconocimiento de esas estructuras. Por ejemplo, podría transcribirse en el pizarrón un párrafo del texto e intentar descartar aquellos que no pertenece a las nociones que queremos ejemplificar:

~~El precedente emerge otra vez. Cuando parecía que en 2006 se iba a aprobar la ESI, la Comisión de Educación Católica elaboró un material dirigido a integrantes de ambas cámaras del Congreso en el que, entre otras cuestiones, se preocupaba por “la sustitución de la familia por parte del Estado en materia educativa”. Además, identificaba el protagonismo estatal con el totalitarismo, y planteaba la tarea educativa como derecho y deber de los progenitores. El rol de la escuela en este marco solo podía ser el de cooperación, a partir de la solicitud y bajo la dirección de la familia. > Presentación del contraargumento~~

~~En este caso, el equívoco consiste en situar la controversia como una contraposición entre derechos de los progenitores y derechos del Estado. El involucramiento del Estado en la educación no se justifica oficialmente como un derecho del Estado, sino en función de los derechos de los niños. Así que, el Estado se involucra en tanto garante de esos derechos. > Refutación (Minoldo)~~

A continuación, se propone que, en grupos, rastreen ejemplos de argumentos, contraargumentos y refutaciones en el resto del texto, para luego realizar una puesta en común y hacer los ajustes correspondientes.

Luego, a partir de las actividades anteriores, se realizan las siguientes de forma individual.



Actividades

1. Sintetizá la tesis que defiende la autora en su texto. Tené en cuenta las posibilidades discutidas previamente.
2. Para sostener su postura, la autora desarrolla los argumentos. Muchos de ellos son explicados mediante el uso de datos estadísticos o información del tipo que aparece en los textos expositivos, es decir, que no consiste en opiniones sino en saberes teóricos ya construidos. Reconocé y transcribí al menos cuatro ejemplos de contenido informativo.
3. A partir del trabajo de rastreo que hiciste en grupo, transcribí los argumentos que la autora utiliza para sostener su tesis. Tené en cuenta que seguramente debas reformular algunos fragmentos que tengan información extra.
4. ¿Se puede detectar la voz de un “otro” que se oponga a la tesis de la autora? ¿Quién es ese “otro”? Transcribir al menos dos ejemplos de contraargumentos y de su refutación por parte del enunciador, que no hayan sido trabajados oralmente.
5. A partir de la respuesta anterior: ¿Se puede afirmar que hay un discurso polémico en el texto? ¿Por qué? ¿Cuál es su tendencia?



III. Estrategias argumentativas. Oraciones coordinadas y subordinadas

En este módulo, se abordarán los contenidos de la segunda parte de la ficha de cátedra. Se tendrán en cuenta las estrategias argumentativas y su relación con la gramática del español. En principio, sería recomendable la lectura detenida de los ejemplos presentes en la ficha, para luego pasar a la etapa de reconocimiento en el texto.

Ficha de cátedra: Estrategias argumentativas

Muchas veces, en los textos argumentativos, se utilizan lo que se llaman argumentos causales, es decir, se combinan dos ideas mediante una palabra que sirve denexo o elemento de unión para explicar las causas y/o las consecuencias de algo. Esta estrategia sirve para explicar y sostener la tesis. Por ejemplo, a partir de dos ideas independientes como:

1. La ESI debe ser aplicada en todas las escuelas del país.
2. La aplicación de ESI es obligatoria en todas las escuelas a partir de una ley sancionada en 2006.

Podemos crear una breve argumentación conectando las ideas con un tipo de palabra que sirve denexo (conjunción) y que explicaremos más adelante:

1. Yo sostengo que la ESI debe ser aplicada en todas las escuelas del país porque esto es obligatorio a partir de una ley sancionada en 2006.
2. La ley de ESI se sancionó en 2006, por lo tanto, debe ser aplicada en todas las escuelas del país.

Otra estrategia para sostener una opinión es incluir diversas posturas que puedan utilizarse luego para explicar o sostener la propia tesis. Para esto, muchas veces, se incluyen ideas o voces de personas, instituciones o grupos. Una forma sencilla de reconocer esta estrategia es buscar un verbo de comunicación (aclarar, afirmar, asegurar, comentar, confirmar, decir, declarar, exclamar, explicar, indicar, manifestar, mencionar, opinar, precisar, proponer, transmitir, responder, señalar, sostener, sugerir, etc.) seguido delnexo “que”. Por ejemplo:

“La ley de 2006 sostiene que la ESI es obligatoria para todos los establecimientos educativos (incluso los de gestión privada).” (Minoldo)

En este caso, la conjunción “que” permite introducir información sobre lo que dice o piensa alguien. En la oración anterior, se utiliza para desarrollar el contenido de una ley, pero también puede usarse, por ejemplo, para explicar lo que sostiene una persona o un grupo de personas, por ejemplo:

“La perspectiva anti-ESI expresa que es la naturaleza la que, de forma ahistórica, establece cómo es (o debe ser) una mujer y cómo un varón.” (Minoldo)

En el siguiente apartado, conoceremos más acerca de esas palabras que funcionan como nexos para unir ideas, desarrollar opiniones, y sostener la propia tesis en una argumentación.

Conjunciones

En cada lengua, las palabras se combinan de determinada manera, siguiendo ciertas reglas. Para estudiar la forma en que se combinan las palabras, podemos dividir los textos en segmentos o fracciones llamados oraciones. Estas están compuestas por palabras o grupo de palabras que se organizan en torno a un verbo. Recordemos que el verbo es una clase de palabra que indica un evento, suceso, acción, proceso

o acontecimiento, que ocurre en el tiempo. El verbo, en general, dice algo acerca de alguien, que es el sujeto de la oración. Todo lo que no es sujeto, es decir, el verbo y los demás elementos presentes en la oración, es el predicado. Por ejemplo, en:

“La Comisión de Educación Católica elaboró un material dirigido a integrantes de ambas cámaras del Congreso en el que se preocupaba por “la sustitución de la familia por parte del Estado en materia educativa.” (Minoldo)

El verbo “elaborar” expresa lo que hizo la Comisión de Educación Católica, que por lo tanto constituye el sujeto de la oración. Todo el resto, incluido el verbo, es el predicado.¹³

Como ya vimos en los ejemplos del subtítulo anterior, en los textos suele ser necesario conectar dos ideas distintas para argumentar o para explicar. Así, cuando se unen dos oraciones distintas se necesita conectarlas a través de una palabra a la que se llama conjunción. Las conjunciones son palabras que se usan para enlazar o unir palabras u oraciones de igual o distinta importancia. Cuando conectamos, mediante una conjunción, dos oraciones de igual importancia, cada una con un sujeto y un verbo propios, se construye una oración coordinada. Cada una de las partes de este tipo de oración es igual de importante, es decir, no hay una relación de jerarquía que establezca que una es central y la otra es secundaria. En el siguiente ejemplo, la conjunción “sin embargo” conecta dos oraciones para oponerlas:

“La aplicación de ESI es obligatoria en todas las escuelas desde 2006, sin embargo, muchas instituciones no cumplen con la ley establecida.”

De esto se deduce que el significado de la conjunción utilizada para unir a las dos oraciones va a determinar el tipo de relación que se establece entre ellas.

En el siguiente cuadro, podemos observar las distintas conjunciones coordinantes –es decir, las que sirven para coordinar oraciones de igual importancia–, su significado, y los tipos de relaciones que establecen entre las oraciones según la conjunción utilizada:

Conjunciones	Significado	Tipo de coordinación	Ejemplo
Y, e, ni	Unión	Copulativa	“Fui a tu casa y no me abriste la puerta.”
Mas, pero, sin embargo, no obstante, sino que	Oposición	Adversativa	“Tengo hambre, pero no me permitieron comer.”
O, u	Elección/ equivalencia	Disyuntiva	“Podríamos jugar un juego acá o podés venir a mi casa.”
Así que	Consecuencia	Consecutiva	“Hoy no nos dieron el almuerzo, así que vayámonos a casa.”

13 El /la docente diagnosticará el conocimiento de los estudiantes sobre la oración simple. En caso de ser necesario, se retomarán más profundamente todos los conceptos pertinentes.

Las conjunciones también pueden unir dos oraciones que no tienen la misma importancia, porque una depende de la otra, es decir, una está subordinada a la otra. Las oraciones que se forman con una oración principal y otra subordinada se llaman oraciones complejas subordinadas. Para unir las dos partes de una oración compleja, se pueden utilizar distintas conjunciones subordinantes. Nos vamos a centrar en las conjunciones que nos permitan reconocer los argumentos causales que hemos explicado anteriormente y en la conjunción “que” cuando está acompañada por un verbo de comunicación.

Conjunciones de causa-consecuencia

Porque, puesto que, ya que: sirven para introducir la causa de algo.

Por ejemplo: “La idea de una determinación biológica absoluta es muy difícil de sostener porque las sociedades presentan una enorme complejidad hacia su interior”

De modo que, por lo tanto, así que: indican la consecuencia que se desprende lo dicho anteriormente.

Por ejemplo: “Las sociedades presentan una enorme complejidad hacia su interior, por lo tanto, la idea de una determinación biológica absoluta es muy difícil de sostener.”

Conjunción “que” con verbos de habla

Como ya vimos en ejemplos anteriores, la conjunción “que” precedida por un verbo de comunicación sirve, por ejemplo, para expresar lo que dice o piensa alguien. Para reconocer la parte subordinada de las oraciones complejas con “que”, simplemente se puede remplazar todo lo que sigue al verbo con la palabra “esto” y ese segmento será la oración secundaria o subordinada. Así, podrás saber qué es lo principal y qué lo secundario.

Por ejemplo:

“La perspectiva anti-ESI expresa que es la naturaleza la que, de forma ahistórica, establece cómo es (o debe ser) una mujer y cómo un varón.”

La perspectiva anti-ESI expresa esto.

Oración principal: La perspectiva anti-ESI expresa

Oración subordinada: que es la naturaleza la que, de forma ahistórica, establece cómo es (o debe ser) una mujer y cómo un varón.

Recordemos que el uso de las conjunciones, sean coordinantes o subordinantes, sirve para conectar distintas ideas. Eso es muy útil a la hora de escribir cualquier texto, sea de tipo explicativo o argumentativo.



Actividades de reconocimiento

Para facilitar la operación de reconocimiento, pueden tomarse como corpus los primeros dos subtítulos de la nota para rastrear, oralmente y entre todos, con la guía del docente, las conjunciones presentes. El/la docente sistematizará, en el pizarrón, las conjunciones encontradas y las clasificará según su función y significado. Se tendrá presente durante esta actividad la diferencia entre información y opinión y su relación con las estructuras sintácticas. Para las conjunciones coordinantes, más sencillas que las subordinantes, podría realizarse el relevamiento en el pizarrón a partir de determinados fragmentos. Por ejemplo, en:

“Se insiste en que cierta información puede pervertir a los más jóvenes; sin embargo, ocurre exactamente lo contrario.”

Conjunción: sin embargo

Tipo: coordinante

Significado: oposición

Relación entre oraciones: adversativa

Luego del reconocimiento de las conjunciones coordinantes y su sistematización, se procede a reconocer algunas estructuras subordinadas. El/la docente deberá guiar la búsqueda y explicar, en cada caso, la jerarquía de la oración compleja y la función que cumple la conjunción. Dada la complejidad teórica del tema, sería conveniente que los/as estudiantes marquen, en sus textos, estas estructuras y luego hagan un trabajo de transcripción, previo a la explicación gramatical, para luego realizar el trabajo de análisis gramatical correspondiente, en la carpeta. Así, les quedará de modelo para futuras actividades.



Actividades

A partir del trabajo en conjunto, se pedirá a los estudiantes que realicen las siguientes actividades en grupos de dos personas:

1. Recordá de qué manera se presenta la voz del “otro” en el texto argumentativo y la función que cumple en la argumentación.
 - a. Revisá los últimos dos subtítulos del texto y reconocé las conjunciones coordinantes.
 - b. Señalá, en cada caso, qué función cumplen las conjunciones respecto a la relación entre las oraciones. Para resolver esta consigna, tené en cuenta los significados de las diferentes conjunciones.
2. Observá las siguientes oraciones complejas. ¿Para qué sirven las conjunciones presentes? Indica cuál es la causa o la consecuencia según corresponda.

Es urgente tener esta conversación de forma informada y colectiva, porque la ESI carga en sus espaldas la responsabilidad de instrumentar una enorme cantidad de derechos.

El involucramiento del Estado en la educación se justifica en función de los derechos de los niños, así que, el Estado se involucra en tanto garante de esos derechos.

3. Reconocé, en la siguiente oración compleja, cuál es la oración principal. Ayudate con la ficha de cátedra y los ejemplos anteriores. ¿Cómo podés darte cuenta de qué parte es la subordinada? (Para realizar esta actividad, los estudiantes tienen disponibles, en sus carpetas, los análisis de oraciones subordinadas realizados con el/la docente al inicio del módulo).

“La campaña anti-ESI no propone que desaparezca la educación sexual de las escuelas, sino que se imparta una determinada educación sexual, cuyos contenidos sean elegidos y supervisados por los padres y no por el Estado.”

4. En la oración compleja del fragmento anterior hay también una oración coordinada. ¿De qué tipo es la conjunción que la introduce?



IV. Actividades de producción

1. A partir de lo discutido en clase y lo leído en el texto: ¿Crees que la educación sexual puede ayudar a disminuir la discriminación y el maltrato en la escuela? Elaborá tres argumentos que justifiquen tu respuesta. Utilizá las conjunciones de causa-consecuencia para construir tus argumentos.
2. A partir del contenido informativo que encontraste en la nota, escribí un texto expositivo breve que contenga y unifique esa información.
3. En grupos, piensen en una problemática relacionada al ámbito escolar (por ejemplo, el uso de uniforme). Elaboren una tesis en una sola oración. Construyan tres argumentos a favor y tres en contra utilizando conectores coordinantes. Refuten los contraargumentos con justificaciones que contengan información.

5. Opinar con sustento: el texto argumentativo

María Rocío Saitúa Popoviez



La argumentación forma parte de muchas de las actividades discursivas de la vida social, ya sea pública o privada. En ese sentido, la enseñanza del texto argumentativo resulta indispensable para que los/as estudiantes tengan la posibilidad de participar en conversaciones y debates sobre diversos temas del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, así como diferenciar opiniones provenientes de distintas fuentes. Dado que la escuela debe formar sujetos críticos y reflexivos, es importante que los jóvenes aprendan a construir una posición personal con respecto a un tema o problema y logren esgrimir argumentos válidos que la sostengan. Para eso, deben poder discriminar entre tesis y argumentos, reconocer los distintos procedimientos empleados en la argumentación, y ponerlos en práctica en sus propias producciones.

El objetivo general de esta unidad didáctica, destinada a alumnos/as de tercer año del Ciclo Básico de secundaria, es enseñar el texto argumentativo como tipología textual. Para eso, se partirá de una práctica verbal, un artículo de opinión adaptado para su uso didáctico. Luego de las actividades de comprensión lectora, se abordarán sus características principales, en vinculación con los contenidos gramaticales que resulten pertinentes. Los objetivos específicos consisten, entonces, en: a- leer y comprender un texto del polo argumentativo, b- abordar los rasgos de la superestructura de este tipo textual, c- distinguir entre información y opinión y d- detectar y poner en uso las relaciones lógico-semánticas establecidas entre proposiciones. Además, se propone aquí un primer acercamiento a las oraciones subordinadas adverbiales impropias, que son de especial importancia en la argumentación porque posibilitan la construcción de argumentos. Cabe aclarar, finalmente, que el tema del artículo seleccionado es la experimentación con animales, tópico polémico y relevante en la sociedad actual. Es preciso concientizar a los jóvenes acerca del respeto hacia los animales y al medioambiente en general.



Corpus

El corpus de trabajo áulico se compone por un artículo de opinión titulado “¿Es justificable la experimentación animal?”, escrito por Eze Páez y adaptado por nosotros para su uso didáctico. El texto fue publicado en enero de 2017 en el diario virtual www.eldiario.es, de España, en la sección “Opinión y blogs, El caballo de Nietzsche”. El artículo completo puede encontrarse en https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/justificable-experimentacion-animal_6_602699753.html



Clase 1

Actividades de comprensión lectora



Prelectura

Proponemos, en principio, algunas actividades destinadas a la recuperación de conocimientos previos. Se espera que los /as estudiantes puedan observar y analizar los elementos paratextuales y realizar predicciones acerca del texto que van a leer. Estas actividades pueden realizarse en grupos y luego ser conversadas entre todos/as, o bien ser directamente abordadas en voz alta. La gestión didáctica se puede realizar del siguiente modo:

Entregar a cada uno/a una fotocopia del texto seleccionado para trabajar. En dicha fotocopia, aparecerán las actividades de pre-lectura, el texto, y las actividades de pos-lectura.

Leer las consignas de pre-lectura en voz alta, explicar y aclarar a dónde apuntan las preguntas y en qué tienen que fijarse para responder.

En pequeños grupos (unos tres o cuatro estudiantes) podrán discutir las consignas de pre-lectura, durante unos 5-10 minutos (en general, las consignas de pre-lectura elaboradas son bastante rápidas de realizar). Luego se comentarán colectivamente, lo que puede llevar unos 10 minutos más.

A. Antes de leer el texto, observar con atención los elementos que lo rodean (el título, la imagen, etc.) y comentar:

1. ¿De qué podrá tratarse? ¿Cuál será su objetivo?
2. ¿Dónde y en qué año fue publicado? ¿Quién lo escribió?

Con respecto a esta pregunta, en particular, será preciso recuperar la referencia acerca de la anécdota de *El caballo de Nietzsche*, que resulta de suma importancia para comprender la temática que trata el artículo y por qué fue publicado en dicha sección del diario virtual. También es interesante recurrir como instrumento didáctico a un video muy corto (2 minutos) en el que aparece relatada la anécdota de manera muy clara. El link del video es https://youtu.be/7g_WpwjWjQk

3. ¿Qué información pueden aportar las referencias bibliográficas que aparecen al final?



Lectura

La lectura está pensada para realizarse en voz alta durante la clase. Para lograr que la clase sea dinámica, una buena idea es que los estudiantes se turnen para ir leyendo un párrafo cada uno. Mientras se realiza la lectura, se pondrá mucha atención a las partes más relevantes del texto y se irá supervisando cada momento para detenerse y explicar todo aquello que genere dudas. Se promoverá que los estudiantes vayan subrayando ideas importantes y aclarando los términos que no se conozcan. El/ la docente deberá conocer de antemano las “zonas de riesgo”, del artículo, es decir, aquellas que pueden resultar ambiguas o más complejas de comprender, por lo que habrá que analizarlas con mayor cuidado. De este modo, se podrá abordar la lectura de manera más eficiente y guiar a los estudiantes para que puedan ir adquiriendo estrategias de lectura propias. Se estima que la lectura en voz alta y todos los comentarios, aclaraciones e inferencias llevará como mínimo 20 minutos.

B. Leer con atención el texto “¿Es justificable la experimentación animal?”

www.Eldiario.es / *Opinión y blogs*. Sección: El caballo de Nietzsche. 17/01/2017

----oOo----



¿Es justificable la experimentación animal?

El autor de este artículo participó en ‘Regueifas de Ciencia 2016’, iniciativa de debates sobre temas de interés social relacionados con la ciencia.

Por Eze Páez

Cada año, más de 115 millones de animales son sometidos a experimentación con el supuesto fin de beneficiar a los seres humanos. Las investigaciones incluyen prácticas tales como obligarles a inhalar gases tóxicos, aplicarles sustancias corrosivas en piel y ojos, e incluso extirparles parte del cerebro. Solemos asociar la experimentación con animales a esfuerzos por aumentar la calidad y duración de las vidas humanas. Sin embargo, como demostraré a continuación, este no es el objetivo perseguido en la mayoría de los casos. Además, aunque así lo fuera, hay razones fuertes para rechazar la actual práctica de experimentación animal, si consideramos que tampoco estaría justificada con humanos.

En primer lugar, la mayoría de los experimentos realizados en animales no tienen finalidad biomédica, es decir, no buscan obtener mejoras en la salud humana. En algunos casos, se trata de pruebas acerca del impacto en el medioambiente de productos químicos. En otros, se trata de examinar la seguridad de productos cosméticos o del hogar. En otras ocasiones, se emplea a diversos animales en la investigación militar. Todos estos casos tienen en común el hecho de que el beneficio que los seres humanos pueden recibir gracias a estas prácticas es irrelevante o inexistente. Pese a ello, se somete a un gran número de animales a daños graves.

Ahora bien, razonar éticamente requiere rechazar toda forma de discriminación basada en características de los individuos que no tengan que ver con su capacidad para ser dañados o beneficiados. No tener en cuenta los daños que los animales padecen

en estos experimentos, o darles una menor importancia, simplemente porque no pertenecen a la especie humana, es un tipo de discriminación arbitraria conocida como “especismo”. Del mismo modo que no respetar a alguien por su color de piel o por su género está injustificado, también lo está no respetarle por su especie. La experimentación con animales con fines medioambientales, cosméticos o militares debe ser, por lo tanto, rechazada. Afortunadamente, parte de estas prácticas ya están siendo prohibidas en algunos ordenamientos jurídicos, como es el caso de la experimentación para productos cosméticos en la Unión Europea o India.

En segundo lugar, aunque una minoría de experimentos con animales sí posee carácter biomédico, debemos comparar el sufrimiento causado a los animales con los beneficios que los humanos obtendrían en caso de éxito en la investigación. El hecho de que esos beneficios no sean triviales puede llevar a pensar que la experimentación con animales es necesaria, pero esto, como veremos a continuación, es un error.

La experimentación con animales se extendió y estandarizó en la comunidad biomédica moderna durante los años 30 y 40 del siglo pasado. Por razones éticas, se pretendió evitar ensayos clínicos riesgosos en seres humanos e impedir el uso clínico de tratamientos no debidamente testados. Dado el estado del conocimiento científico en aquel entonces, se creyó que las similitudes entre organismos no humanos y humanos, a pesar de sus diferencias, eran suficientes para sostener la investigación. Tanto era así, que los científicos pensaron que era posible predecir el efecto en pacientes humanos de, por ejemplo, un determinado fármaco, a partir de su efecto observado en ensayos clínicos con otros animales.

Hoy en día, en cambio, hay fuertes razones, basadas en evidencias de las que no disponíamos en el pasado, para cuestionar el valor científico de la experimentación animal, particularmente en comparación con otros métodos. Sabemos ahora que las similitudes entre los organismos no humanos y humanos son mucho menores de lo que se creía. Quienes defienden la experimentación con animales indican que, aunque métodos como las pruebas en cultivos de tejidos son útiles, es necesario en algún momento pasar a hacer pruebas también en animales no humanos debido a que estos son modelos que muestran cómo funciona un organismo en su conjunto. Pero el hecho es que los organismos de los seres humanos no reaccionan igual que los de otros animales a distintos medicamentos. Incluso pequeñas diferencias genéticas entre individuos de distintas especies pueden causar grandes diferencias en cómo procesan sustancias químicas. Por esa razón, no existe en absoluto garantía de que puedan extrapolarse con éxito los resultados de ensayos en animales no humanos¹. ya que no permiten anticipar de forma fiable cuál será la reacción en humanos. Ello se constata cuando se observa que las predicciones realizadas mediante este método son correctas en un muy bajo porcentaje². Según los investigadores LaFollette & Shanks (1997), solo en EEUU, el 96% de los fármacos que pasaron con éxito ensayos con animales fallaron en los ensayos con seres humanos, por ineficaces, dañinos o ambos³. Asimismo, un gran número de medicamentos comercializados resultaron tóxicos en humanos tras superar las pruebas con otros animales, como fue el caso de la talidomida. Como vemos, el valor científico de la experimentación biomédica con animales es mucho menor del que la gente asume⁴. ¿Y cuáles son las implicancias de esto? Por un lado, supone que los seres humanos que participan en los ensayos de esos fármacos, y quienes los consumen una

vez comercializados, se exponen a recibir daños no detectados en la fase previa de experimentación con animales. Por otro, impide el desarrollo de tratamientos que serían beneficiosos para humanos pero respecto de los que se ha detectado algún efecto dañino en animales. Pues, efectivamente, existen potenciales medicamentos (como la aspirina) que, aunque son gravemente dañinos para los animales, no lo son para los seres humanos.

En la actualidad, existen varios métodos de investigación que no emplean animales: el uso de cultivos celulares y de tejidos, los modelos de órganos o modelos computacionales, entre otros. A pesar de que el valor científico de la experimentación con animales es dudoso, los recursos empleados para desarrollar más en profundidad los diferentes métodos alternativos son mínimos. Por cada euro invertido en ellos se emplean varios miles en la promoción de la experimentación animal. Esto incluye los gastos en propaganda y *lobby* por parte de las empresas que se benefician de la ella. Pienso que carece de toda justificación emplear todos estos recursos para proseguir con esas investigaciones cuando podrían emplearse en formas más eficientes para mejorar la salud humana.

Finalmente, si lo único que nos importara fuera obtener los mayores avances para la salud humana, por encima de las objeciones éticas, entonces el método a seguir no sería la experimentación con animales, sino que deberíamos estar dispuestos a someter a otros seres humanos a tales experimentos, aun contra su voluntad. Si rechazamos el especismo, tampoco podemos creer que este tipo de investigación justifique lastimar a individuos no humanos. Para evaluar éticamente una práctica, es preciso considerar de forma imparcial los intereses de todos los individuos afectados por ella, sin importar la especie a la que pertenezcan.

En síntesis, el dilema que hay que confrontar es el siguiente: o bien aceptamos experimentar con individuos sintientes, o bien lo rechazamos y optamos por otros métodos de investigación. En mi opinión, si nos guiáramos por un criterio de mera eficiencia, deberíamos escoger la primera alternativa, lo que justificaría emplear a seres humanos en los experimentos. Decidir éticamente, sin embargo, nos obliga a escoger la segunda opción, es decir, abandonar los experimentos con animales no humanos e invertir recursos en el desarrollo de otros métodos.

[1] Greek *et al.* (2012). "El Código de Nuremberg subvierte la salud humana y la seguridad, basada en modelos animales". *BMC Ética Médica*, 13:16.

[2] Pound *et al.* (2014). "¿Es la investigación con animales lo suficientemente confiable como para constituir un pilar de la investigación biomédica?" *BMJ*, 348:g3387.

[3] LaFollette & Shanks (1997). "Ciencia bruta: los dilemas de la experimentación animal". New York: Routledge; Shanks & Greek (2009). *Modelos animales a la luz de la evolución*. Boca Raton: Universal Publishers.

[4] Akhtar, A. (2015). "Los defectos y el daño a los humanos producido por la investigación animal". *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 24, 407-149.

----oOo----



Poslectura

Una vez finalizada la lectura conjunta del artículo, se procederá a las actividades de comprensión lectora referidas directamente al contenido del texto. Para eso, se leerán las consignas detenidamente en voz alta y se señalará qué es lo que hay que hacer en cada caso. Estas actividades serán útiles para saber si el texto fue

comprendido realmente, o si es necesario volver sobre alguna cuestión específica del contenido o del tema que no haya quedado clara. Las podrán resolver en pequeños grupos, para estimular el trabajo en equipo, o de manera individual. En total, para responder se necesitarán al menos 40-50 minutos. La puesta en común conviene realizarla en voz alta, compartiendo con la clase las respuestas. En caso de no llegar a terminar las actividades en la clase, las podrán finalizar como tarea.



C. Reflexionar sobre los siguientes conceptos: experimentación animal, biomedicina, ética, medioambiente.

Esta actividad apunta a la construcción colectiva del conocimiento. Esos términos, que son algunas de las palabras clave o conceptos difíciles del texto, se habrán ido anotando en el pizarrón mientras se realizaba la lectura. También se podrán anotar otros términos que a los estudiantes se les ocurran que se pueden vincular con esas temáticas o que también consideren clave. A su vez, son ideas que pueden asociarse con los contenidos socioculturales que atraviesan el texto analizado. También es interesante porque pueden haber hablado o reflexionado sobre estos conceptos en otras materias (en biología, en ética), y tener cierto conocimiento básico del tema (marco conceptual) siempre facilita la comprensión textual.



D. Resolver las siguientes actividades:

1. Responder:
 - a. ¿Cuál es la problemática a la que el autor alude al iniciar el texto? (Prestar atención al primer párrafo).
 - b. ¿Cuáles son las finalidades de la actual experimentación con animales?
 - c. ¿Cuándo y por qué comenzó a realizarse la experimentación con animales, según este artículo? ¿Por qué, desde el punto de vista del autor, actualmente ya no es válida?
2. A partir de la lectura realizada, y teniendo en cuenta los elementos que proporciona el texto, ¿cómo podrías definir “especismo”?
3. Explicar las siguientes frases:

“El valor científico de la experimentación biomédica con animales es mucho menor del que la gente asume”.

“[...] los recursos empleados para desarrollar más en profundidad los diferentes métodos alternativos son mínimos”.
4. ¿A qué conclusión llega el autor?
5. A partir de todo lo analizado hasta aquí ¿cuál podrías decir que es el tema del texto y cuál es la postura del autor al respecto?
6. Realizar una lista con algunas de las ideas principales que el escritor utiliza para desarrollar ese tema.

Para enseñar a los/as alumnos/as cómo construir las ideas principales, primero se recomienda hacer algunas entre todos/as y anotarlas en el pizarrón, de forma tal que luego puedan seguir resolviendo esta consigna con más autonomía.



Clase 2

Antes de seguir avanzando, será preciso trabajar la diferencia entre *información* y *opinión*, con vistas a poder resolver la actividad de la consigna 7, que consiste en la realización de un resumen breve. Se parte aquí del supuesto de que en unidades anteriores ya habremos trabajado con los estudiantes el texto expositivo-explicativo. Por eso, comenzaremos por recuperar sus conocimientos previos al respecto.

Será necesario recuperar saberes previos respecto de los rasgos del texto explicativo a efectos de reflexionar acerca de si esas características se cumplen en el artículo o no y qué diferencias se presentan. Informar es otorgar datos a un interlocutor (lector u oyente) sobre un determinado tema, aspecto o situación. Esos datos deben ser confiables, deben estar ordenados. En las noticias, por ejemplo, el mayor objetivo es ese, narrar cómo ocurrió un hecho, cuándo, quiénes estuvieron involucrados, etc. En los textos que utilizamos en la escuela para estudiar, en los manuales, aparecen textos expositivos donde se informa de algo. Esa información se supone que es verdadera, que tiene fundamentos científicos o comprobables, y que quien la expresa no involucra su propia opinión personal. A partir de la información se puede construir conocimiento. El artículo leído no tiene como función principal informar, sino persuadir. El autor del texto en este caso sí da su opinión acerca del hecho. Esta opinión es subjetiva, es una postura que él trata de explicar y defender, al mismo tiempo que intenta convencer a quienes lo leen. Sin embargo, en el artículo aparece también mucha información y datos comprobados, que le sirven al autor para sustentar su posición. En realidad, ningún texto es “puro”, es decir, no hay textos que sean completamente de opinión o puramente informativos. Para que la explicación no quede “en el aire”, se puede realizar entre todos un cuadro en el que se incluyen datos como los siguientes:

- Información: Presentación de datos fiables; Pretensión de objetividad (no se incluyen valoraciones personales); uso de la 3ra persona gramatical.
 - Opinión: Idea, concepto o juicio valorativo que se construye acerca de un hecho o situación. Subjetividad (el enunciador expresa su postura sobre un tema). En general, se expresa en 1ra personal gramatical.
- ❖ Determinar si las siguientes frases corresponden a información u opinión, y explicar por qué crees que es así:
- El panda gigante come bambú 12 horas al día.
 - Los cachorros de panda nacen ciegos, blancos, y pesan aproximadamente 142 kg.
 - Considero que el oso panda es el animal más lindo del mundo.

- Las tortugas me dan mucho miedo.
 - Las tortugas de mar no pueden meter su cabeza dentro de los caparazones como hacen las terrestres.
 - El Parque Luro es una reserva provincial pampeana, declarada área protegida. Entre las especies nativas que allí habitan se encuentran pumas, zorros, ciervos y gran cantidad de aves.
 - Sería una buena noticia que se prohibiera la cacería en La Pampa.
 - Las autoridades detuvieron a un grupo de cazadores furtivos en el Parque Luro.
- ❖ Buscar en el artículo leído dos enunciados que puedan considerarse como información y dos en los cuales se exprese opinión.
 - ❖ Explicar brevemente como te diste cuenta de ello.

7. Teniendo en cuenta la distinción entre información y opinión, y el tema y las ideas principales que trabajamos en clase, realizar un resumen del texto “¿Está justificada la experimentación en animales?”. Para esta actividad, recordar:

- Será un texto más breve que el original.
- Debe estar escrito en **3ra persona**, sin contener valoraciones personales.
- Recuperar las **ideas principales** del texto (trabajadas en la consigna 6).
- No se trata de un listado de ideas copiadas del artículo, sino que debes elaborarlas con tus propias palabras.
- Omitir (dejar de lado) cierta información no relevante: ejemplos, reformulaciones.
- Puedes seguir la siguiente **organización**: 1er párrafo introductorio, unos o dos párrafos para desarrollar, y luego una breve conclusión que recupere la información presentada.

Esa última consigna, la redacción de un resumen, está pensada como una actividad que permite comprobar si el texto quedó verdaderamente comprendido. Se puede pedir que sea realizada como tarea en sus casas, ya que es probable que este tipo de actividad haya sido abordada con anterioridad. Por otro lado, la corrección implica prestar atención a errores de sintaxis, ortografía y textualización. Para mejorar la ortografía, se clasificarán los errores más comunes según el tipo del que se trate, y se anotarán las palabras más importantes en el pizarrón o bien en afiches para pegar en el aula para que los estudiantes puedan mirarlos cada vez que deban escribir alguna palabra que les genere dificultad.



Abordaje de la tipología textual

Luego de realizar las actividades de pos-lectura y una vez asegurada la comprensión del texto, se procederá a trabajar con las ideas previas que los/as estudiantes puedan tener acerca del texto argumentativo como tipo textual. Ya habremos ido pensando algunos de estos aspectos cuando realizamos, en la clase anterior, la diferenciación entre información y opinión. Es posible formular, en voz alta, algunas preguntas como “Si tuvieran que decir qué tipo de texto es el artículo que leímos, ¿qué responderían?”, de manera tal que el grupo clase, a partir de algunos saberes previos que puedan tener con respecto a la argumentación y teniendo en cuenta la materialidad del texto, puedan realizar hipótesis y explorarlo desde su formato.

Es conveniente anotar las respuestas que surjan en el pizarrón modo de lista o nube de palabras. Esta activación de conocimientos previos resulta útil para que los/as alumnos/as comiencen a involucrarse en el tema. También se podría, antes de presentar los aspectos teóricos, realizar una actividad breve como la siguiente:



- ❖ Marcar con una cruz aquellos tipos de textos que creas que son argumentativos:
 - Publicidad de champú no probado en animales que incita a los compradores a elegir esa marca.
 - Receta de cocina que da instrucciones para hacer una comida libre de productos animales.
 - Una noticia en el diario en la que se relata el descubrimiento de un nuevo medicamento.
 - Artículo de opinión acerca de por qué es mala la cacería.
 - Descripción de un león africano.

Ahora bien, para el abordaje textual y gramatical partiremos de la lectura y análisis de la ficha de cátedra I, dispuesta a continuación. Esta servirá como insumo o punto de partida para explicar qué es el texto argumentativo y, al mismo tiempo, sistematizar cuáles son sus principales rasgos.

Ficha de cátedra I

El texto argumentativo

La argumentación es una de las construcciones discursivas de mayor complejidad, que aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social. En sentido amplio, es una *práctica comunicativa* que se orienta *hacia un lector u oyente*, y que tiene la función de convencerlo o persuadirlo y lograr su adhesión a un punto de vista determinado (*función apelativa*).

Entre los textos argumentativos se pueden reconocer subtipos, como el artículo de opinión, el ensayo, la carta de lector, algunos textos jurídicos, el discurso

publicitario y el debate. Tanto los géneros textuales expositivos como los argumentativos se caracterizan por desarrollar una exposición razonada de un tema o de la solución a un problema. Por eso, más allá de sus diferencias, los discursos razonados considerados de manera individual pueden tender al polo expositivo-explicativo o hacia el argumentativo. En un texto argumentativo puede haber secuencias descriptivas, narrativas o explicativas, que sirvan como argumentos o que refuercen la función dominante persuasiva.

Algunos rasgos que se destacan en los textos argumentativos son los siguientes:

- **Objeto:** cualquier tema que sea dudoso, controvertido, problemático y que admita diferentes maneras de ser tratado. Se puede formular como una pregunta.
- **Locutor (emisor, sujeto de la enunciación):** manifiesta una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Aparece en primer plano y confronta su opinión con la de otros. Exhibe rasgos de subjetividad, cuyas huellas se hacen visibles en el texto o discurso. Esto puede ocurrir mediante la utilización de la primera persona gramatical (que aparece tanto en los pronombres como “yo” o “nosotros” como en las desinencias -la parte terminal- de los verbos conjugados), y también a partir de expresiones conocidas como *subjetivemas*.
- **Carácter del texto:** polémico, dialógico; se basa en la contraposición de posturas. Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, etc.
- **Objetivo (finalidad):** provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o público acerca de la aceptabilidad de una idea o postura sobre el tema que se debate.

Estructura del texto argumentativo¹⁴

El esquema básico de las estructuras argumentativas es la secuencia *hipótesis* (premisa) *argumentos* (justificación-demostración) y *conclusión*. Como bien se mencionó antes, se intenta convencer al interlocutor acerca de la verdad de una aseveración, a través de suposiciones que la confirmen y la hagan plausible. Por eso, el texto argumentativo se vincula estrechamente con el diálogo persuasivo.

El texto argumentativo posee ciertas características que lo diferencian de otros textos. Comúnmente, tiene como punto de partida la presentación del **tema** acerca del cual se va a tratar. A continuación se introduce la tesis, es decir, la idea principal alrededor de la cual se construyen todos los argumentos. La **tesis** puede ser explícita, es decir, aparecer directamente en el texto, o bien puede ser implícita, y en tal caso el lector deberá deducirla sobre la base de lo que se dice o sugiere a lo largo del desarrollo textual.

14 Mientras se lee acerca de la estructura de los textos argumentativos, es posible ubicar en el artículo leído cómo se podrían delimitar estas partes. Será útil señalar cuál es la introducción (1er párrafo del artículo), cuál sería la tesis (ya durante la lectura del artículo la habíamos señalado, aunque sin ponerle el nombre de “tesis”), cómo se realiza el desarrollo de los argumentos, y marcaremos la conclusión (el último párrafo, encabezado por “en síntesis”). Todos esos aspectos requerirán realizar un trabajo en conjunto con los estudiantes y teniendo en mano el artículo y esta ficha.

Una vez presentada la tesis central, debe realizarse la **demostración** o argumentación propiamente dicha, en la que se exponen **argumentos** que sirven como fundamento para defender la visión del emisor. Hacia el final del texto aparece una **conclusión** o cierre, en la que el autor suele resumir lo que explicó y también puede apelar a la emotividad del destinatario, es decir, tratar de conmoverlo.

- Realicemos entre todos este ejercicio¹⁵ :

Leer los siguientes textos breves e identificar(o construir) la **tesis**, es decir, el enunciado a partir del cual se estructura la argumentación, o la mínima expresión de lo que se quiere demostrar.

- a) Con el transcurrir de los años, muchas especies de animales se han ido extinguiendo, incluso desde antes de la existencia de los seres humanos. Sin embargo, hoy en día las especies están desapareciendo a mucha más velocidad, y es nuestra responsabilidad evitarlo. Tenemos que salvar a las especies que se encuentran en peligro de extinción, pues de no hacerlo, se ocasionarán grandes desastres ecológicos en un futuro cercano.
- b) Los animales no pertenecen a los zoológicos: deben estar en libertad. Los zoológicos, en general, consideran que los animales que mantienen son simples mercancías, por lo que los venden, compran y negocian con facilidad. Muchas veces, si la razón para mantenerlos carece de interés económico, se los mata. La vida en cautiverio resulta muy perjudicial y traumática para los animales. Debido al espacio reducido al que se los limita, los animales no son felices en esos ambientes artificiales. Por suerte, hoy en día los zoológicos están cerrando o convirtiéndose en eco-parques y refugios para animales en vías de extinción.

Estrategias discursivas¹⁶

Para poder validar su posición con respecto a determinado tema o problemática, el emisor debe recurrir a ciertos procedimientos lingüísticos que le permiten hacer más eficaz su mensaje. A esos procedimientos se los conoce como estrategias discursivas. El tipo de estrategias que se utilicen dependerán del tipo de texto que se quiera elaborar. En los textos argumentativos, las estrategias más importantes son las siguientes:

Citas de autoridad: Introducción de ideas de autores, especialistas, investigadores reconocidos, estadísticas, opiniones generales, trabajos científicos, etc. Se recurre a esas voces autorizadas o respetables para poder respaldar la perspectiva propia. Las citas pueden ser directas, cuando aparecen entre comillas, o indirectas, cuando el emisor reformula las palabras y las adapta a su texto.

15 Dado que la identificación de la tesis es difícil, realizaremos un ejercicio que se incluye dentro de la misma ficha de cátedra, para identificarla en un par de ejemplos cortos, antes de pasar a intentar entre todos encontrarla en el artículo trabajado.

16 Es importante ir leyendo en voz alta cada una de las estrategias discursivas que se enlistan a continuación. Nos detendremos para leer con atención los ejemplos que aparecen de cada estrategia. Podremos examinar cómo se ponen en juego en cada caso, y reflexionar entre todos. Luego de abordar los ejemplos que figuran en la ficha, nos tomaremos unos minutos para regresar al artículo sobre la experimentación en animales y rastreadremos ejemplos del uso de dichas estrategias.

Ejemplos:

- Un estudio llevado a cabo por la Universidad Northeastern y la SPCA (Sociedad de Prevención contra la Crueldad Animal) de Massachusetts encontró que las personas que maltratan a los animales tienen cinco veces más probabilidades de cometer delitos contra los humanos.
- Gerardo Ceballos, investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, admitió que el estudio que publicó acerca de la epidemia global de extinción masiva de animales está escrito en tono alarmista, pero de todas maneras el problema es serio y grave. “Sería poco ético en estos momentos no usar este lenguaje para atraer la atención hacia este problema”, dijo.
- Según los datos de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, publicados por la *National Geographic*, unas 5.200 especies de animales se encuentran en peligro de extinción actualmente.

Enumeración: Se presentan ideas de manera secuenciada, por lo general, separadas mediante el uso de comas, o bien unidas a través de conectores como “además”, “también”, “asimismo”, “y”, etc. Ejemplos:

- La fauna autóctona de La Pampa incluye una gran variedad de aves, roedores, anfibios, reptiles, e insectos de todo tipo.
- La cacería tiene graves consecuencias para la fauna de la selva: la reducción de poblaciones enteras de animales y el sufrimiento que se les causa son las dos que más resaltan. Además, la caza tiene consecuencias para las sociedades humanas más vulnerables, que se ven alteradas ante las modificaciones en los ecosistemas que repercuten en las condiciones naturales de un determinado lugar. Asimismo, varían las dinámicas de polinización y aumenta el riesgo de incendios.
- Las marcas de cosméticos y maquillajes libres de crueldad animal más conocidas en Argentina son Natura, Biferdil, Biogreen, Weleda, y Veganis.

Concesión: Esta estrategia ocurre cuando el sujeto enunciador (el emisor) recupera y reconoce otros puntos de vista como válidos, es decir, admite el punto de vista de otros, pero a continuación lo descalifica o lo rechaza.

- Hoy en día tenemos suficientes avances científicos y éticos como para cuestionar la experimentación en animales, aunque años atrás muchas técnicas de cirugía hayan sido perfeccionadas con esos experimentos.
- A pesar de que muchos defensores de la caza afirman que es necesaria para mantener el equilibrio en los ecosistemas, no hay que olvidar que la naturaleza tiene sus propios medios para lograr el equilibrio, y es posible que la intervención del ser humano solo empeore la situación.
- Si bien existen leyes que penalizan la crueldad contra los animales, las personas no siempre las cumplen.

Reformulación: Se utiliza para aclarar una proposición, concepto o idea anterior del texto, diciendo lo mismo, pero con otras palabras. Se suele encabezar con nexos como “es decir” y “en otras palabras”. Ejemplos:

- La conservación de la fauna autóctona, *es decir*, de las especies animales que habitan en una determinada región geográfica y son propias de ella, es de gran importancia.
- Por suerte, existen cada vez más centros de rehabilitación de fauna salvaje, *o sea*, lugares destinados a recibir animales silvestres heridos, enfermos o huérfanos, para su cuidado y posterior liberación.
- El reciclaje y la reutilización de elementos plásticos es fundamental para evitar la muerte de varias especies marinas; *en otras palabras*, para no contaminar los océanos y ríos, y dejar de afectar a los seres acuáticos, hay que dejar de tirar a la basura los productos que puedan ser usados de nuevo.

Refutación: Se incluyen voces que opinan de manera contraria a la tesis del enunciador, para discutirlos y contradecirlos. Ejemplos:

- Muchos criadores de galgos afirman que las carreras de galgos son un deporte como cualquier otro, pero esto no es así, dado que se explota y maltrata a esos perros solo por dinero.
- El dueño de un zoológico afirmó que los animales allí encerrados son felices, y eso es una gran mentira: los animales salvajes en cautiverio sufren grandes traumas.
- Los experimentos con animales no son realmente necesarios, como mucha gente tiende a creer. En realidad, la mayoría solo se siguen realizando por cuestiones de ganancias y por conveniencia de las empresas e industrias farmacéuticas.

Preguntas retóricas: Son preguntas que tienen la respuesta incluida de manera implícita y que no esperan ser respondidas por el receptor, sino que solo se lo trata de involucrar en el razonamiento. Ejemplos:

- ¿Los seres humanos tienen, acaso, más valor que los animales no humanos? ¿Acaso no pertenecemos todos al mismo reino?
- Los experimentos con animales son poco éticos y, en definitiva, cabe preguntarnos: ¿Quiénes somos nosotros para permitir que los animales sigan sufriendo?
- La caza ilegal y el cambio climático son dos de las mayores causas que ponen en peligro los ecosistemas donde viven muchos animales en vías de extinción. ¿Por qué, entonces, no alzamos la voz ante esos problemas?

Analogía: Consiste en aclarar algún concepto mediante su comparación con otro similar que resulte conocido por el receptor. Se establece un paralelismo entre una situación o idea que el enunciador defiende y otra situación sobre la que supone que el receptor estará de acuerdo. Ejemplos:

- El planeta Tierra es similar a nuestro hogar: nos ofrece protección, alimento, seguridad. Hay que cuidarlo, mantenerlo limpio, evitar contaminarlo o destruirlo.
- Algunos consideran que cazar animales por diversión es una tradición que se realiza desde muchísimos años atrás, pero eso no es precisamente una justificación válida. De igual manera, años atrás, pegarles a los niños para “educarlos” era considerado algo normal y hoy sabemos que eso es un horror.

- En Indonesia, la deforestación para obtener un poco de aceite de palma implica la pérdida de ecosistemas completos y la muerte de muchísimos orangutanes. Es casi como si para encontrar unas llaves que se nos perdieron en nuestra casa la prendiéramos fuego y buscásemos entre las cenizas.

Definición: Es la expresión del significado de una palabra o de una expresión, a partir de otros conceptos más familiares. Tiene dos términos: un concepto a definir, el verbo “ser” y una proposición en la que se explica el concepto. Ejemplos:

- Un ecosistema es el conjunto de especies de un área determinada que interactúan entre ellas y con su ambiente abiótico.
- Una ONG (Organización No Gubernamental) es una institución sin ánimo de lucro que no depende del gobierno y que realiza actividades de interés social.
- Se denomina “extinción” a la desaparición definitiva de alguna especie animal o vegetal del planeta Tierra.

Ejemplificación: También conocida como especificación, consiste en desarrollar un caso particular o una situación concreta que permita demostrar la validez de una idea general.

- En Argentina, actualmente, funcionan varias ONGs, como es el caso de Greenpeace, organización ambientalista cuyo objetivo es proteger y defender el medio ambiente y la naturaleza.
- Varios tipos de animales, tales como cerdos, ratas y conejos, son utilizados en la experimentación con fines militares.
- Es posible desarrollar modelos científicos más eficaces que no impliquen experimentación animal. Por ejemplo, varios científicos están investigando sobre la metabolización de fármacos en cultivos de hígado humano y los resultados obtenidos son más fiables que en otras especies.

Causas/Consecuencias: Se pone de manifiesto una relación de causalidad entre los hechos o ideas que se están explicando.

- Miles de especies marítimas y de río se ven gravemente afectadas a causa de la contaminación del agua que provoca el ser humano al arrojar basura y desechos industriales.
- Se tiene muy poca información acerca de la investigación militar realizada en animales ya que la mayoría de los experimentos se realizan en laboratorios del gobierno federal, por lo que ninguna administración tiene autoridad para inspeccionarlos.
- Reducir el uso de popotes (bombillas) descartables es necesario, porque así podremos evitar contaminar de manera innecesaria los mares.

Ironía: El emisor hace entender lo contrario a lo que en realidad dice. El receptor, lector u oyente, debe interpretar el contenido no explícito y darse cuenta de que se quiere expresar lo opuesto a lo enunciado.

- Parece que las grandes empresas aman y respetan tanto a los animales que destruyen sus hábitats y los matan.
- Si los árboles dieran WiFi, todo el mundo plantaría árboles. ¡Lástima que solo produzcan el oxígeno que respiramos!

- ¡Qué orgullo que una fiesta nacional consista en pelearse con toros y sacrificarlos sin ningún sentido! ¡Una gran idea!

Para tener en cuenta... Principales conectores utilizados para argumentar

Certeza: Indican que los enunciados que los siguen ya fueron probados por el autor o aceptados por la comunidad. *Es evidente que, es indudable que, está claro que...*

Causa: Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón de los enunciados que los anteceden. *Porque, pues, dado que, puesto que, ya que, por el hecho de que...*

Condición: Indican una condición que debe darse para que se cumpla o no el razonamiento. *Si, cuando, con tal que, siempre que, etc.*

Consecuencia: Aparecen luego de una causa o de una condición. *Luego, entonces, por eso, así pues, por lo tanto, por consiguiente, etc.*

Oposición: Señalan que los enunciados que le siguen contienen una diferencia con respecto a los que le preceden. *Pero, aunque, contrariamente, en cambio, ahora bien, sin embargo, no obstante, mientras que...*



Actividades

El siguiente **trabajo práctico** se puede resolver en grupos pequeños o de manera individual. Mientras los/as estudiantes realizan las actividades, el/la docente resolverá las dudas que puedan surgir. La evaluación como proceso está integrada a cada momento de la unidad didáctica. La puesta en común de las actividades, que se realizará grupalmente, permitirá saber qué conceptos hay que reforzar y cuáles fueron mejor comprendidos.

1. **a)** A partir de todo lo que hemos trabajado, ¿a qué polo pertenece el artículo “¿Es justificable la experimentación animal?”
b) Justificar brevemente la elección teniendo en cuenta el material teórico leído (la ficha I). Para eso, tener en cuenta cuestiones como el objeto (tema), el sujeto de la enunciación, carácter del texto, y objetivo (finalidad).
2. Sintetizar en un cuadro la estructura general del artículo analizado (enunciar la tesis, al menos cuatro argumentos que la sostengan, y la conclusión).
3. **a)** Rastrear en el artículo ejemplos de la utilización de las siguientes estrategias argumentativas: analogía, concesión, cita de autoridad, pregunta retórica, ejemplificación, causa/consecuencia. **b)** Reflexionar acerca de cómo están conformadas esas estrategias discursivas. Para eso, tener en cuenta las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la función de esa estrategia? ¿Qué partes la componen? ¿Qué conectores se utilizan? ¿Por qué la utiliza el autor?

c) Retomar la concesión del punto a) y completar la siguiente reflexión (lo que contesten aquí dependerá de la concesión que cada uno rastree, por lo que puede haber diferentes respuestas):

La concesión que rastree en el texto argumentativo está encabezada por el conector _____.

En dicha oración, el autor admite que _____, pero luego niega esa idea, afirmando que _____.

La concesión es justamente una estrategia discursiva que permite _____.

La actividad de la consigna 3) arriba mencionada servirá como punto de partida para pensar la manera en la que se establecen relaciones lógico-semánticas en el texto argumentativo. Por otro lado, la propia materialidad del artículo analizado dispara, con ese ejemplo en concreto, la necesidad de enseñar las subordinadas impropias, dado que son el tipo de construcciones pertinentes a la hora de entender y armar argumentos.



Clase 3

Será conveniente retomar algunos ejemplos de argumentos que se construyen con subordinadas impropias para ver qué tienen en común desde el punto de vista gramatical y textual. Los estudiantes todavía no saben qué son las oraciones impropias, así que antes de proceder a abordarlas, podemos partir de algunos ejemplos concretos para que quede claro por qué es importante enseñar esos contenidos en particular. Podemos anotar las siguientes frases extraídas del texto en el pizarrón:

- Aunque una minoría de experimentos con animales sí posee carácter biomédico, debemos comparar el sufrimiento causado a los animales con los beneficios que los humanos obtendrían.
- Si sigue habiendo demanda de marfil, muchos elefantes seguirán siendo cazados solo por sus dientes.
- No existe en absoluto garantía de que puedan extrapolarse con éxito los resultados de ensayos en animales no humanos, ya que no permiten anticipar de forma fiable cuál será la reacción en humanos.

Es posible analizar junto al grupo, qué tipo de estrategias discursivas son: una concesión, una condición, una relación de causa/consecuencia. Luego, se podrá conversar acerca de los aspectos que esas frases tengan en común: cada una tiene dos o más verbos, se componen por dos partes separadas por una coma, aparece un nexos (algún conector o palabra que encabeza la oración, en este caso “aunque”, “si” y “ya que”, etc.) Este tipo de oraciones son importantes en un texto argumentativo pues posibilitan la construcción de argumentos válidos y fuertes para sostener una opinión. Por eso, es importante aprender a reconocer esas oraciones, a construirlas y a utilizarlas.

A continuación, se repartirá la ficha de cátedra II, acerca de las oraciones subordinadas adverbiales impropias.

Ficha de cátedra II

Subordinadas impropias

Hemos estudiados anteriormente¹⁷ la oración simple, aquella conformada por un sujeto, un predicado y una serie de adjuntos y complementos. Analicemos sintácticamente entre todos la siguiente oración:

“La semana pasada, unos investigadores de Argentina desarrollaron una vacuna nueva”.

También abordamos las oraciones coordinadas y hemos comenzado a tratar las subordinadas. De estas últimas, la primera que vimos es la subordinada sustantiva: la que desempeña las funciones características de los sustantivos o de los grupos nominales. Un ejemplo de oración subordinada sustantiva es el siguiente:

“Los científicos pensaron <que era posible predecir el efecto en pacientes humanos de un determinado fármaco>”.

¿Recuerdas cómo analizarla? ¿Qué función sintáctica cumple la subordinada en ese caso?

Ahora bien, además de las subordinadas sustantivas, existen otras subordinadas, las adjetivas (cumplen las funciones del adjetivo) y las adverbiales (cumplen la función típica del adverbio, es decir, sirven como adjuntos), que ya tendremos oportunidad de aprender más adelante.

Por ahora vamos a centrarnos en un tipo de subordinadas que resultan fundamentales a la hora de redactar un texto argumentativo, ya que son pertinentes para el reconocimiento y la elaboración de argumentos. Esas oraciones son conocidas como **subordinadas adverbiales impropias**. A pesar de ser consideradas como adverbiales, no cumplen la función característica del adverbio, ya que no modifican al verbo sino a todo el conjunto de la oración principal. Se utilizan para manifestar relaciones lógicas (como causa/consecuencia, condición, concesión) entre el sentido de la oración principal y el sentido de la subordinada.

❖ **Subordinadas concesivas:** El escritor o hablante concede que hay un punto de vista que no es el propio, pero lo enuncia para oponerse a él. Los encabezadores más comunes son “aunque”, “aun cuando”, “a pesar de que”, “si bien”, “por más que”, “por mucho que”. La concesión es una estrategia verbal fundamental en la argumentación, ya que el hecho de aceptar lo que otros dicen pero objetándolo es un modo no violento de imponer el punto de vista propio. Veamos algunos ejemplos:

17 Para esta Unidad se considera que los/as estudiantes ya habrán visto la oración simple ya sea el año anterior o en una unidad anterior. Lo mismo ocurre en el caso de las subordinadas, a las que ya habrán tenido un primer acercamiento. De todas maneras, dada la complejidad evidente de estos contenidos gramaticales, habrá que recuperar los conceptos clave.

- <Aunque algunas personas creen que son peligrosos>, los bulldogs son compañeros fieles y amigables.
 - Realizar corridas de toros es crueldad animal injustificada, <por más que quienes lo hacen afirmen que se trata de eventos culturales>.
 - <Aun cuando muchos defensores de la caza afirman que se trata de un deporte>, en los deportes reales quienes participan lo hacen de manera voluntaria.
 - <Por más que la cacería sea legal bajo ciertas condiciones en algunos lugares>, sigue siendo matanza injustificada.
 - La pesca industrial daña los ecosistemas marinos, <a pesar de que las industrias lo niegan>.
 - <Si bien algunos experimentos con animales sirvieron en el pasado>, hoy en día no son realmente necesarios.
 - <Aunque parezca casi imposible>, biólogos y neurocientíficos investigan la manera de que los perros se expresen con palabras, a través de computadoras.
- ❖ **Subordinadas consecutivas:** indican una consecuencia de lo que se dice en la oración principal. Los encabezadores pueden ser las conjunciones “que” y “con que” y frases conjuntivas como “de modo que”, “por lo tanto”, “así que”, etc. Cuando hay subordinadas consecutivas, en la oración principal suelen aparecer adverbios de cantidad como “tanto” (o “tan”), que reciben el nombre de intensificadores. Al igual que en las causales, las consecutivas sirven en la argumentación para que las opiniones del enunciador y sus conclusiones se construyan como consecuencias lógicas de su razonamiento. Por ejemplo:
- Los estudios médicos de hoy en día están tan avanzados <que muchos científicos usan alternativas de experimentación eficientes y libres de crueldad animal>.
 - Los productos probados en animales tienen muchos efectos secundarios en los humanos, <de modo que nada asegura su eficiencia total>.
 - No hay animal tan manso <que atado no se irrite>.
 - Un deporte es una actividad en la que los jugadores participan de manera voluntaria, <así que la caza “deportiva” no debería considerarse como tal>.
 - Los ratones de laboratorio quedan tan dañados luego de experimentar en ellos <que en general deben ser descartados y reemplazados como si fuesen objetos>.
 - “La compasión hacia los animales está tan estrechamente ligada a la bondad de carácter <que quien es cruel con los animales no puede ser buena persona>” (Arthur Schopenhauer).
- ❖ **Subordinadas condicionales:** Enuncian una condición para que se cumpla o no lo que se dice en la oración principal. En general, aparecen precedidas

por la conjunción “si”, y “como”. También pueden estar encabezadas por frases como “con tal que”, “siempre y cuando”, “a no ser que”, entre otras. Entre la oración principal y la subordinada se instaura una relación de causalidad o condicionalidad, que tiene su reflejo en la correlación temporal que debe establecerse entre los verbos conjugados de cada una. La correlación entre los tiempos y modos verbales de la oración principal y la subordinada es una cuestión normativa, a la que se debe prestar mucha atención cuando se construyen argumentos.

En las subordinadas condicionales se pueden diferenciar al menos tres tipos de condiciones:

- Las grandes empresas invierten poco en investigar métodos alternativos <porque la experimentación animal requiere menores gastos>.
- Los conejos son los animales más utilizados en los laboratorios, <ya que se reproducen con rapidez y son más fáciles de conseguir>.
- <Puesto que frases como “matar dos pájaros del mismo tiro” o “tomar el toro por las astas” trivializan la crueldad contra los animales>, la ONG Personas por el Trato Ético de los Animales (PETA) propone utilizar otras expresiones, como “alimentar dos pájaros con el mismo pan” y “tomar la rosa por las espinas”.
- Muchos pingüinos se ven gravemente afectados <dado que se lavan los tanques de buques petroleros en alta mar, y por las pérdidas de combustible desde plataformas submarinas>.
- Miles de animales marinos mueren cada año <por el hecho de que los plásticos que terminan como basura en el mar contribuyen a la contaminación y destrucción de sus hábitats>.

Para tener en cuenta.... algunos tiempos verbales.

Podemos agregar, al final de la ficha, alguna tabla o cuadro en el que estén conjugados los tiempos verbales que resultan más operativos en relación a los modos de construcción del texto argumentativo: del indicativo, presente, futuro, pretérito perfecto simple, imperfecto, condicional simple y compuesto; del subjuntivo, el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto. A los estudiantes les resultará de gran utilidad.



Abordaje didáctico de la ficha de cátedra II

Es preciso realizar una lectura en voz alta de la ficha, como con los textos anteriores. Las subordinadas impropias son un contenido realmente complejo y que, a veces, resulta abstracto, por lo que será necesario ir ampliando de a poco el desarrollo explicativo de la ficha y proporcionar ejemplos concretos de oraciones, para poder analizar cómo están formadas. Será necesario repasar junto con el grupo la manera en la que se desarrolla un análisis sintáctico, es decir, la secuencia de acciones o

pasos a seguir para que resulte más sencillo y ordenado. Cabe aclarar que se les pedirá un análisis sencillo, basado en ubicar los verbos, distinguir entre sujeto y predicado y marcar en el primero el núcleo y modificadores y, en el segundo, algunos de los complementos (OD, OI). Se pondrá especial atención a la delimitación de la oración principal y de la subordinada y a la jerarquía que se establece entre ambas.

Análisis de la oración simple:

1. Leer la oración y localizar el verbo conjugado.
2. Identificar el núcleo del sujeto o sintagma nominal. Esto se logra encontrando el nombre/pronombre/construcción que concuerde con el verbo en número y persona.
3. Ese núcleo, junto con sus modificadores y determinantes (artículo, demostrativo, etc.) será el sujeto de la oración.
4. El resto será el predicado, en el cual puede haber, además del verbo, adjuntos (circunstanciales) o complementos como el OD o el OI.

Análisis de las subordinadas sustantivas:

1. Leer la oración, y localizar los verbos conjugados presentes en ella.
2. Identificar cuál de los dos es el verbo principal.
3. Marcar el nexos subordinante que señala el comienzo de la subordinada.
4. Separar ambas partes de la oración, para evitar confusiones al continuar el análisis. Podés encerrar la subordinada entre <>.
5. Analizar la oración principal siguiendo los pasos de la oración simple.
6. La subordinada sustantiva cumple una función sintáctica dentro de la oración; debemos determinar cuál es. Las más frecuentes son la función de sujeto, de objeto directo o de aposición. Luego, se puede bajar la sub-oración al renglón siguiente para analizarla por dentro siguiendo los pasos de una oración simple.

Luego de repasar esas cuestiones, podremos explicar el procedimiento de análisis sintáctico de las subordinadas adverbiales impropias a partir de los ejemplos que aparecen en la ficha. El/la docente podrá copiar los ejemplos en el pizarrón y los/as alumnos/as deberán anotarlas en sus carpetas:

Análisis de subordinadas adverbiales impropias:

1. Leer la oración y localizar los verbos conjugados.
2. Marcar el nexos que señala el comienzo de la subordinada.
3. Determinar cuál es el verbo principal, es decir, el que se encuentra en la oración principal.
4. Encerrar la subordinada entre <> para distinguirla de la oración principal.
5. Determinar de qué tipo de impropia se trata y colocarle ese nombre.
6. Analizar la oración principal siguiendo los pasos de la oración simple.

Al mismo tiempo, repasaremos los tiempos verbales. Para ello, recurriremos al paradigma de la conjugación de verbos modelos que se les habrá entregado. Para poder pensar cómo funcionan algunos de esos tiempos verbales en las subordinadas impropias, nos fijaremos principalmente en las correlaciones verbales de las oraciones condicionales de los ejemplos, como es el caso de la oración “Si existiera una ley regulada contra la experimentación animal, muchos animales se salvarían”. Allí aparece

un verbo en pretérito imperfecto subjuntivo, dado que se trata de una condición potencial (podría existir, pero no existe) y un verbo en condicional simple, puesto que justamente para que los animales se salvaran necesitarían que existe es ley.

También prestaremos atención a los verbos que aparecen en el artículo de opinión “¿Está justificada la experimentación animal?”. Se puede preguntar: “¿Qué tiempo verbal predomina en el artículo analizado? ¿Qué otros tiempos aparecen?”. Esto implicará volver al texto para marcar algunos verbos y fijarse en qué tiempo y modo están conjugados. Luego reflexionaremos acerca de por qué puede ser así (para lo que resultará importante la ya trabajada distinción entre información y opinión).

Es posible que la lectura atenta y el abordaje didáctico de la ficha II, junto con la explicación, el rastreo de ejemplos concretos en el texto y la enseñanza del análisis sintáctico de las oraciones impropias requiera de, al menos, un módulo completo enfocado a este tema (80 minutos).

Luego, se puede continuar con las actividades del trabajo práctico.

1) a. En las siguientes oraciones, marcar elnexo e indicar qué tipo de subordinada impropia encabeza (concesivas, causales, condicionales o consecutivas).

1) b. Encerrar la subordinada entre <> para diferenciarla de la oración principal.

Aunque algunos científicos lo nieguen, muchos especialistas comprobaron que los animales sienten emociones complejas.

Si no cuidamos a los animales, muchas especies seguirán desapareciendo.

La biodiversidad de nuestro planeta es tan amplia que conocemos un 10% del total de las especies existentes.

Grandes multinacionales invierten millones en la realización de experimentos en animales porque tienen intereses económicos de fondo.

Si bien aún no hay una respuesta definitiva, se está debatiendo promover la ley contra el maltrato animal en Argentina.

Si las personas dejaran de comprar productos cosméticos testeados en animales, muchos conejos y ratones se salvarían.

Un estudio realizado en EEUU señala que los monos pueden razonar en función de las probabilidades de éxito, de modo que ante distintas posibilidades eligen la que más les convenga.

1) c. Analizar sintácticamente las tres primeras oraciones del punto anterior.

1) d. Reflexionar sobre el tipo de relaciones lógico-semánticas que se establecen entre los componentes de dichas oraciones.

Para esto, tener en cuenta aspectos tales como:

- Tipo de subordinada (y tipo de estrategia discursiva que se pone en juego): Si es una concesión, una condicionalidad, causa-consecuencia, etc.
- En la concesión: ¿Qué se reconoce? ¿Qué se rechaza?

- En la condición: ¿es condición real, irreal o potencial? ¿Qué tiempos verbales se utilizan? ¿Por qué será así?
- 2) Completar las siguientes oraciones condicionales con el verbo que aparece entre paréntesis, conjugado en el tiempo y modo que corresponde en cada caso. Reflexionar por qué se utilizan esos tiempos y modos.
- Si no _____ (evitar) el uso de agrotóxicos, las abejas se extinguirán en unos años.
 - Si _____ (haber) leyes contra el maltrato animal muchos años atrás, se habrían evitado miles de casos de crueldad.
 - El mundo _____ (ser) un lugar mejor si no existiera la crueldad contra los animales.
 - Mientras _____ (existir) los zoológicos, algunos leones, cebras y elefantes morirán en cautiverio.
- 3) a. Extraer del texto “¿Está justificada la experimentación en animales?” una oración concesiva, una condicional, una consecutiva y una causal. b. Explicar cómo está conformada cada una (nexo, tiempos verbales, etc.).
- 4) a. En los siguientes casos, combinar las dos oraciones de cada par en una sola, del tipo que se indica entre paréntesis. b. Explicar brevemente el mecanismo utilizado para combinarlas.
- Existen leyes que protegen a los animales en peligro de extinción. Muchos cazadores no las respetan. (Concesiva).
 - Las personas compran productos de belleza probados en animales. Miles de animales sufren en los laboratorios. (Condicional: una real y una potencial).
 - Pequeñas diferencias genéticas entre individuos de distintas especies pueden causar grandes diferencias en cómo procesan sustancias químicas. Por esa razón, no existe en absoluto garantía de que puedan extrapolarse con éxito los resultados de ensayos en animales no humanos. (Causal).

5) Actividad de producción escrita

La actividad de escritura requiere de la realización de un párrafo breve de opinión sobre algún tema de los que se proponen más abajo. Para eso, se pedirá que primero anoten dos argumentos a favor y dos en contra sobre el tópico que elijan, luego que escriban el texto, para finalmente reflexionar sobre las estrategias usadas y debatir oralmente con sus compañeros/as.

Para que esta actividad compleja se pueda orientar de manera más eficaz, sugerimos realizar antes un ejercicio similar al que se les pide, pero entre todos y utilizando otro ejemplo. Se puede partir de un disparador como el siguiente: “¿Creen que somos dependientes del teléfono celular?”

Surgirán varias respuestas o comentarios posibles al respecto. Se sugiere dividir en dos el pizarrón: de un lado escribir “A favor”, y del otro “En contra” y pensar en conjunto dos argumentos a favor y dos en contra de la idea “los celulares nos hacen dependientes”.

A partir de esos contenidos pensados entre todos, se puede guiar en la reflexión acerca de cómo armar algunos argumentos usando estrategias

discursivas como las ya trabajadas. Por ejemplo, se podría crear una concesión como la siguiente: “Aunque los celulares tienden a aislar a las personas, ya que en muchos casos la gente presta más atención al teléfono que a la vida real, permiten generar vínculos amistosos de manera virtual”.

Una vez finalizada esa breve actividad colectiva, se procederá a leer las consignas del práctico.

a. Pensar y anotar dos ideas a favor y dos en contra para cada uno de los siguientes tópicos:

1. El uso de las redes sociales.
2. La importancia de una dieta equilibrada.
3. Manipulación genética de los alimentos.

El /la docente podrá tomarse un momento para abordar uno de los ejemplos de la consigna **a)** en voz alta, esta vez dando solo una idea a favor y una en contra, para que se entienda a qué apunta la propuesta. Aquí se busca que piensen y elaboren el contenido que luego deberán usar en la actividad siguiente para redactar una breve argumentación. Una buena idea sería que mientras leemos las consignas vayan pensando algunas posibles ideas entre todos/as.

b. Elegir uno de los temas del punto **a** y redactar un párrafo (10-15 renglones) de opinión propia al respecto, integrando los argumentos propuestos antes.

Utilizar al menos tres de las estrategias discursivas vistas en clase, tomando como modelo los ejemplos que fuimos recuperando en el artículo argumentativo, en las fichas de cátedra y en las actividades del trabajo práctico.

Es necesario que aparezca al menos una subordinada impropia *concesiva*, una *condicional*, una *consecutiva*, y una *causal*.

c. Explicitar qué estrategias utilizaste en la redacción anterior y reflexionar sobre cómo fueron construidas.

d. En grupos de 2-4 integrantes, compartir las respectivas opiniones acerca de los temas y realizar un pequeño debate exponiendo los argumentos ideados. Luego, estos intercambios de opiniones podrán ser puestos en común con el resto de la clase.

Para realizar la corrección de la escritura del párrafo argumentativo y de la explicitación de estrategias discursivas (punto **b** y **c**), deberán entregar al finalizar la clase los trabajos. La corrección se realizará sobre la base de criterios como la coherencia y la cohesión, la utilización apropiada de los tiempos verbales, las relaciones lógico-semánticas que hayan podido establecer, la sintaxis, la ortografía, la adecuación al tipo textual argumentativo y la utilización de estrategias discursivas. Consideramos que deben preverse al menos una o dos instancias de reescritura. Los errores y dificultad generales se pueden compartir en voz alta. Aquellos aspectos de contenido textual (argumentación, estrategias) y gramatical (subordinadas adverbiales impropias) que no hayan quedado claros, serán explicados de nuevo con mayor detenimiento.

El periodismo en el aula de lengua

1. La noticia periodística

Pilar Álvarez Masi



En esta Unidad Didáctica, pensada para un 2do. año del Ciclo Básico, se busca que las y los alumnas y alumnos no solo reconozcan la tipología textual, sino también que puedan construir herramientas para formarse como lectores críticos capaces de identificar las diferentes voces presentes en el texto y de leer entre líneas las políticas editoriales de los diferentes medios de comunicación. En este sentido, se trabajan los siguientes contenidos conceptuales: a- la noticia periodística: superestructura y aspectos paratextuales específicos, b- el verbo en pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo, c- uso de los pronombres y adverbios interrogativos y exclamativos y e- estructura de la oración simple y del sintagma nominal.



Corpus

Para esta Unidad Didáctica se trabajará en clase con la siguiente noticia periodística:

- “La igualdad para las niñas”, escrito por Soledad Vallejos y publicado en el diario *Página 12* en la sección Sociedad, el 15 de septiembre de 2017.



Clase 1



Actividades de exploración de saberes previos y prelectura

1. ¿Sobre qué les parece que tratará este texto? ¿Qué elementos nos permiten realizar estas hipótesis?
2. ¿Qué saben sobre este tema?
3. ¿Dónde está la provincia de Tucumán?
4. ¿Conocen algún otro caso de violencia de género en la provincia de Tucumán?¹
5. ¿De qué tipo de texto se tratará? ¿Cómo pueden darse cuenta?



Actividades de lectura

Primero se realizará una lectura en voz alta por parte de la docente de modo tal que pueda interrumpirse para aclarar puntos conflictivos del texto, por ejemplo, el concepto de medida cautelar, veedor, violencia simbólica, recurso de amparo y tratado internacional de derechos humanos. En esta instancia, se revisarán también las hipótesis surgidas durante la prelectura.

----oOo----



PÁGINA/12 SOCIEDAD

15 de septiembre de 2017

La Justicia rechazó impedir el ingreso de mujeres al Gymnasium

La igualdad para las niñas

Un grupo de padres de alumnos había pedido una medida cautelar para que no se permitiera el ingreso de chicas al tradicional colegio universitario tucumano. Ayer el juez negó el pedido, porque afectaría el acceso a la educación en igualdad.

Por Soledad Vallejos

Luego de la resolución de la UNT, un grupo de alumnos tomó el colegio en protesta.

Imagen: Gentileza La Gaceta de Tucumán

La Justicia federal tucumana rechazó el pedido de una medida cautelar para que el colegio universitario Gymnasium no inscribiera mujeres, con lo que allanó el camino para que doce chicas ya anotadas rindieran el examen de ingreso en ese establecimiento al que hasta hoy concurren solo varones. Conceder una medida que impida el acceso de las mujeres hasta tanto cambie el reglamento

1 Si no surge de las respuestas del grupo clase, la docente puede también traer a colación el caso Marita Verón.

“conllevaría impedir el ingreso de las niñas a dicha institución educativa, lo que podría afectar el derecho a la igualdad al acceso a la educación, sin distinción de sexo”, detalló el juez Daniel Bejas en la resolución que no hizo lugar al pedido de un grupo de padres de alumnos. Por ello, las doce inscriptas para ingreso podrán comenzar el 4 de septiembre las clases.

“Esperemos que la institución garantice un mecanismo de transparencia y veedores para el examen, teniendo en cuenta todas las instancias de oposición al ingreso que encontraron estas niñas, para que puedan competir en igualdad”, dijo a este diario la abogada Soledad Deza, de la Fundación Mujeres por Mujeres, que, cuando alumnos, padres y autoridades del Gymnasium se opusieron a la medida, reclamó públicamente y elevó un petitorio para advertir sobre la violencia machista, simbólica e institucional, que afloraba en la comunidad educativa.

La resolución del juez Bejas respondió el pedido de medida cautelar que un grupo de padres presentó al mismo tiempo que el amparo para evitar que se aplicara la decisión del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) de abrir las puertas del Gymnasium, un colegio tradicional tucumano, a las mujeres. Mientras que el amparo buscaba condicionar el ingreso de mujeres a la aprobación de un reglamento interno, el pedido de cautelar tendía a suspender los efectos de la resolución del Consejo Superior, para que las estudiantes no pudieran inscribirse al cursillo previo al examen de ingreso ni rendir, luego, esa evaluación. Sin embargo, Bejas advirtió que eso lesionaría los derechos de las niñas a la igualdad al acceso a la educación. El magistrado afirmó: “Sustenté la decisión en los tratados internacionales de derechos humanos (art. 75 inc. 22 de la CN) y el reconocimiento de su jerarquía constitucional, en particular, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), en especial el art 10 que obligan al juez a efectuar un análisis más estricto en los casos que, como el de autos, el dictado de una medida judicial pueda ver afectado los principios de igualdad y no discriminación en el ámbito educativo”.

Así, las doce niñas que se inscribieron para el cursillo (sobre 145 anotados) podrán tomar las clases de matemática, lengua, biología, historia y geografía; dar el examen de ingreso y, en caso de aprobarlo, cursar luego los dos años de preparatorio del Gymnasium, cuyo régimen estipula que los alumnos realizan los últimos dos años de primaria allí y luego inician los seis años de educación secundaria. El Gymnasium depende de la UNT y desde su fundación, en 1948, solo admitió varones. En agosto de este año, el Consejo Superior de la UNT aprobó por unanimidad la resolución sobre eliminación de toda forma de discriminación en el ingreso a las instituciones de la casa de estudios. El Gymnasium, señaló el texto, “es en la actualidad la única institución preuniversitaria que mantiene vedado el ingreso a las mujeres”, y que aun cuando “el Consejo Asesor interno de la escuela” se oponía al cambio, la UNT no puede “permitir la perpetración de criterios de selección discriminatorios”.

Texto levemente adaptado para su uso en el nivel secundario.

----oOo----



Actividades de poslectura

Primero se realizarán actividades orientadas a la comprensión lectora (preguntas literales, de piensa y busca y de elaboración personal). Una vez que la docente haya asegurado la comprensión del texto leído, se presentarán actividades vinculadas a

la tipología textual y a los conocimientos gramaticales necesarios para pasar de la lengua en uso al uso de la lengua. Para ello, se trabajará con los conocimientos previos del grupo clase y una vez agotada esta instancia se les entregará una ficha de cátedra sobre la tipología textual trabajada.



Actividades de comprensión lectora

1. Respondan brevemente a los siguientes interrogantes:
 - a. ¿Qué pasó?
 - b. ¿Cuándo pasó?
 - c. ¿Cómo pasó?
 - d. ¿Por qué pasó?
 - e. ¿Dónde pasó?
 - f. ¿Quiénes estuvieron involucrados en el hecho?
2. ¿Cuáles son las dos posturas sobre el conflicto?
3. ¿Cuáles son los argumentos que presenta la justicia a favor de la resolución del caso?
4. ¿A qué fuentes periodísticas recurre Soledad Vallejos para escribir esta noticia?
5. ¿Qué hechos habían ocurrido anteriormente que ocasionaron lo narrado en la noticia?
6. ¿Cuáles pueden haber sido los argumentos presentados por los padres en la medida cautelar?
7. ¿Están de acuerdo con la resolución que tomó el juez? ¿Por qué?
8. A partir de las respuestas a las preguntas 1 a 5 y de lo trabajado en el pizarrón, escriban un resumen del texto leído².

Para la actividad de resumen, primero se realizará la identificación colectiva de las palabras clave que permitan, a su vez, identificar los temas de los distintos párrafos. Luego, se elaborarán oraciones temáticas con cada una de ellas y esas oraciones resultan el insumo básico o materia prima para iniciar la construcción del resumen. Las palabras clave identificadas y las oraciones elaboradas se corregirán en forma oral; se registrarán en el pizarrón algunas de estas respuestas y se volverá a leer en voz alta el texto para poder resaltarlas y recuperar las relaciones lógicas que existen entre ellas.

Como es un texto breve, el resumen también se escribirá en el pizarrón en forma conjunta y se aprovechará para hacer hincapié en tres cuestiones fundamentales:

- Debe estar escrito en tercera persona.
- Debe ser un texto autónomo.
- No necesariamente el nuevo texto tiene que respetar la estructura del texto fuente.

2 Dado que el aprendizaje vinculado a la detección de las ideas principales de un texto y la posterior elaboración de un resumen implica tiempo y ejercitación, esta actividad se plantea como la primera de muchas. Por ello se utilizará como insumo principal para la redacción las respuestas dadas por el grupo a las preguntas básicas del periodismo para que, de esta manera, las consignas previas funcionen a modo de guía para la identificación de las ideas principales. En posteriores unidades didácticas este relevamiento puede comenzar a realizarse sin las preguntas guía pero con el acompañamiento de la docente.



Clase 2

La docente recuperará oralmente lo visto en las clases anteriores a fin de activar saberes previos, actualizar lo trabajado en clase y revisar posibles dudas o confusiones. Luego de este trabajo de reflexión sobre lo aprendido, se presentará la ficha de cátedra que aborda los contenidos conceptuales relativos a la noticia periodística. La lectura se desarrollará de manera colectiva y la docente se detendrá para explicar, desarrollar o despejar posibles obstáculos que pueda presentar el texto.



Activación previa orientada a la tipología textual

A partir de lo estudiado en los años anteriores o de lo conocido por su experiencia lectora, resuelvan las siguientes actividades:

- A) 1. ¿Qué tipo de texto es “La igualdad para las niñas”?
2. ¿Qué elementos de esta tipología textual pueden reconocer? Detallen brevemente las funciones de cada uno.
 3. Identifiquen en qué parte de la noticia está especificado el hecho noticiable.
 4. ¿Qué información aporta el resto del texto?

A continuación, se les entregará la ficha de cátedra y se leerá entre todos hasta el subtítulo “¿Quién habla en una noticia periodística?” La explicación en forma oral de la ficha de cátedra servirá también para corregir las respuestas brindadas hasta este momento.

Ficha de cátedra: la noticia periodística

La **noticia periodística** es un género en el ámbito periodístico cuyo principal objetivo es **informar** sobre un **hecho de la actualidad**. Dicho en otras palabras, la noticia es un **texto informativo** que encontramos en diarios y revistas tanto en papel como en formato digital, aunque no es el único tipo de texto que encontramos en estos medios de comunicación. Su estructura prototípica responde a la llamada **pirámide invertida**: en los elementos paratextuales y en el primer párrafo el periodista colocará lo más importante, aquello que quiere que el lector conozca sí o sí. Esto implica que con una lectura rápida ya podemos acceder al **hecho noticiable**, hipotetizar si nos interesa y decidir si queremos seguir leyendo. Si avanzamos en la lectura, encontraremos también los **antecedentes**, aquellos hechos que sucedieron con anterioridad y que explican las circunstancias actuales detalladas en los primeros párrafos.

Paratextos ¿qué es eso?

Los paratextos son los elementos verbales y no verbales que rodean a un texto. En el caso de la noticia periodística, podemos identificar los siguientes:

- **Título:** es un elemento obligatorio y cumple la función de resumir lo más importante de la noticia. Sintácticamente, pueden estar contruidos como una oración simple (es decir que cuentan con un verbo conjugado, sus modificadores y su correspondiente sujeto) o como un sintagma

nominal (una estructura cuyo núcleo es un sustantivo a la que se le pueden agregar diferentes modificadores directos e indirectos)³.

- **Volanta:** se coloca siempre encima del título y completa la información que este último brinda.
- **Bajada:** forma parte, junto con el título y la volanta, de los llamados elementos de titulación. Consta de unas tres o cuatro oraciones simples que condensan los datos importantes que no fueron colocados antes.
- **Nombre de la sección:** para que los lectores puedan encontrar más rápidamente aquellas notas que les interesan, los diarios tienen diferentes secciones (sociedad, cultura, política, economía, entre otras). Siempre está indicada en el margen superior.
- **Imagen:** ilustra el tema. No es un paratexto obligatorio, sin embargo es un recurso muy efectivo para llamar la atención de los lectores.
- **Epígrafe:** es una breve explicación acerca de la fotografía.

Las seis preguntas del periodismo

Todo periodista sabe que a la hora de escribir debe responder a la mayor cantidad posible de estas seis preguntas básicas sobre aquello que va a contar: ¿**Qué** pasó? ¿**Dónde** pasó? ¿**Cuándo** pasó? ¿**Quiénes** estuvieron involucrados? ¿**Cómo** pasó? ¿**Por qué** pasó? La organización de esta información responde a lo que antes denominamos **estructura de pirámide invertida**.

¿Quién habla en una noticia periodística?

La noticia periodística se escribe siempre en **tercera persona singular**. Esto se debe a que el periodista busca ser lo más **objetivo** posible para narrar los hechos (acontecidos o por acontecer), aunque más adelante estudiaremos que la objetividad es una construcción. Sin embargo, el periodista sí puede darles la voz a los protagonistas del hecho o a diferentes personas que puedan contribuir para comprender lo sucedido y lo hace mediante el recurso de las **citas**. Dicho de otro modo, en la **cita directa**, quien escribe reproduce lo que dijo otra persona y, mediante **comillas**, indica el procedimiento. Para completar este recurso, también es necesario utilizar lo que se llaman **verbos del decir** o **verbos introductores**: *decir, comentar, expresar, explicar, acotar, advertir, revelar, repetir, gritar, opinar, denunciar* entre otros. Estas **fuentes periodísticas** pueden ser personas o documentos (otras noticias, resoluciones, leyes, entre otros).

Podemos encontrar un ejemplo de cita directa en este fragmento de una nota publicada en La Gaceta de Tucumán: “Si bien la decisión del Consejo Superior se opone a lo que votó la semana pasada el Consejo Asesor Interno del Gymnasium, vamos a acatar lo decidido por la autoridad superior y a partir del lunes vamos a recibir a las niñas que quieran inscribirse al cursillo de ingreso. Estamos preparando todo para que este sea un proceso de adaptación a las épocas lo más feliz posible, buscando siempre no perder la identidad, las tradiciones y la excelencia educativa del Gymnasium”, afirmó Bonilla en diálogo con LA GACETA (A partir

3 En el caso de que se detecte que el grupo no está familiarizado con los conceptos de oración simple y sintagma nominal, se procederá a realizar una explicación más profunda.

del lunes se inscriben chicas en el Gymnasium en La Gaceta de Tucumán, 10 de agosto de 2017).

Otra forma de introducir las voces de las fuentes periodísticas es a través de la **cita indirecta**, recurso que estudiaremos más adelante.

Un poco de gramática para entender y escribir una noticia

El uso del pretérito en la noticia periodística

Como ya dijimos, el objetivo principal de este texto es informar sobre un hecho y, para ello, el periodista debe narrar los sucesos de manera tal que el lector comprenda qué sucedió primero y qué después. Vale preguntarnos entonces: ¿cómo hace esto? Uno de los recursos más efectivos es la utilización de diferentes tiempos verbales que le permiten dejar en claro el orden cronológico de lo narrado. En esta ocasión vamos a estudiar cómo contar un hecho que ya ha pasado en momento en el que se escribe.

Los tiempos verbales se organizan en torno a un punto de referencia según tres ejes fundamentales: simultaneidad, anterioridad y posterioridad. En nuestro caso, la referencia es un hecho que ya sucedió, por lo que utilizaremos el **pretérito perfecto simple** (yo amé/yo partí/yo temí) para narrar lo más importante, lo que contestamos a la pregunta ¿qué pasó? Este pretérito nos permite introducir acciones que ya han concluido y, en los textos predominantemente narrativos, lo usamos para marcar las acciones principales.

Sin embargo, también nos vamos a encontrar con que antes de ese suceso que nos sirve de referencia, ocurrieron muchos otros que queremos incluir en nuestro texto y para eso el paradigma verbal del español nos brinda el **pretérito pluscuamperfecto** (yo había amado/yo había temido/yo había partido). En este caso, las acciones que enunciamos se han cumplido con anterioridad a otra acción (aquella que introducimos con el pretérito perfecto simple).

Finalmente, mientras estemos escribiendo puede ser que queramos describir una acción que se prolongó en el tiempo y que sucedió en forma simultánea a esa que consideramos principal. Aquí es cuando entra a jugar un papel importante el **pretérito imperfecto** (yo amaba/yo temía/yo partía), porque es el que nos permite presentar acciones, procesos o estados inacabados o bien coincidentes temporalmente con otra acción pretérita existente en el contexto. En las narraciones, usamos ese tiempo, fundamentalmente, para describir.

Pronombres y adverbios interrogativos

Si revisamos lo que unos párrafos más arriba llamamos “preguntas básicas del periodismo nos encontramos con dos clases de palabras que, entre otras muchas funciones que estudiaremos a lo largo del paso por la escuela secundaria, nos sirven para formular preguntas: qué, quién (**pronombres**), cuándo, dónde, cómo (**adverbios**). Cuando los usamos de esta manera, es decir, para preguntar (y también para exclamar) siempre llevan **tilde**.

Pronombres

Son aquellas palabras que utilizamos para reemplazar al nombre, es decir, al sustantivo. Si bien hay muchas clases de pronombres (algunas ya las estudiamos), hoy nos vamos a centrar en los denominados **interrogativos**, porque son los que nos sirven para formular preguntas tanto directas como indirectas. A los que ya mencionamos podemos agregar el pronombre **cuál**.

Adverbios

Los interrogativos son solo una subclase de la clase de palabras denominada adverbios. Los distinguimos de los pronombres interrogativos porque no sustituyen a un sustantivo sino que piden información acerca de complementos del verbo: dónde ocurrió algo, cuándo ocurrió y cómo ocurrió. Si bien no vamos a estudiarlos en esta unidad, ya podemos mencionar que todos los adverbios se clasifican en adverbios de **lugar**, de **modo**, de **tiempo**, de **cantidad**, de **afirmación**, de **negación** y de **duda**.



Posteriormente a la lectura completa, se volverá a releer en voz alta el apartado “¿Quién habla en una noticia periodística?” de la ficha de cátedra y se recuperará lo trabajado en la consigna número 4 de las actividades de comprensión lectora. A continuación y, con la información leída y explicada en forma oral, se rastrearán, entre todos/as, las citas directas que posee el texto y se buscará identificar a quiénes se les atribuyen y mediante qué verbos de decir.

- B) Según lo analizado en la consigna 4 de las actividades de comprensión lectora y lo leído en la ficha de cátedra, identificamos, en el texto, las citas directas e indicamos a quién está citando la periodista en cada caso.

Como es posible que surjan preguntas en torno a la cita indirecta, se puede realizar en forma oral una breve explicación que aclare las dudas sin desviar el eje de la actividad. Ya que, en esta unidad didáctica, se estudia el uso de los tiempos verbales en pretérito del modo indicativo, se puede pensar en otras unidades didácticas que ahonden en la utilización de los otros tiempos verbales y que permitan introducir el concepto de cita indirecta. De esta manera, los /as estudiantes tendrán las herramientas no solo para reconocerlas en textos ajenos, sino también para la propia escritura.

- C) Hagan un listado con los verbos de decir identificados en las citas directas anteriormente señaladas. Esta lista les servirá de insumo para futuras actividades.
- D) Imaginen que ustedes son el /la periodista que realiza la nota y que tienen la posibilidad de entrevistar a una de las niñas a las que no quieren dejar rendir los exámenes de ingreso. A partir de lo que creen que ella podría decir, construyan una cita directa con la estructura analizada en el punto anterior (sujeto al que se le atribuye la cita + verbo de decir + palabras textuales entre comillas / palabras textuales entre comillas + verbo de decir + sujeto al que se le atribuye la cita). Recurren al listado de verbos de decir que aparece en

la ficha de cátedra y al construido por ustedes luego de analizar el texto y elijan el que les parezca más conveniente.

E) Releemos la parte de la ficha de cátedra referida a los paratextos y comparemos el título de la noticia de Soledad Vallejos con los siguientes titulares sobre el mismo hecho que aparecieron en otros diarios:

- “Un colegio tucumano resolvió aceptar mujeres después de 70 años” (La Gaceta de Tucumán).
- “El ingreso de mujeres al Gymnasium de la UNT” (La Gaceta de Tucumán).
- “En Tucumán tomaron un colegio en rechazo al ingreso de mujeres” (La Voz).
- “Toma para volver al Medioevo” (Página/12).
- “A partir del lunes inscriben chicas en el Gymnasium” (La Gaceta de Tucumán).



Luego, realicen las siguientes actividades:

1. Identifiquen qué titulares responden a la estructura de la oración simple y cuáles a la del sintagma nominal. Incluyan el título de la nota analizada. Luego de que los alumnos hayan realizado la clasificación de los titulares, la actividad siguiente se realizará en el pizarrón y se recurrirá a la ficha de cátedra.
2. Teniendo en cuenta la clasificación anterior, conviertan las oraciones simples en sintagmas nominales y viceversa.
3. ¿Cuál de los modelos de titulares les parece que requiere de mayor atención por parte del lector? ¿Por qué?

Actividades orientadas a los contenidos conceptuales

1. A partir de la lectura de la noticia periodística, ordenen, en una línea de tiempo, los siguientes hechos mencionados en el texto:
 - Resolución del juez Daniel Bejas.
 - Inscripción de las alumnas para rendir el examen de ingreso.
 - Pedido de los padres de algunos alumnos para impedir el ingreso de estudiantes mujeres al establecimiento.

Si bien esta actividad se realizará en forma individual o en pequeños grupos, la corrección se realizará en el pizarrón con el objetivo de utilizar luego esa información como soporte para la lectura del apartado “El uso del pretérito en la noticia periodística” de la ficha de cátedra. En esta primera instancia, se pretende que el grupo comprenda el orden en el que se desarrollaron los hechos para, posteriormente, explicar la correlación verbal (diferencias entre presente, pasado y futuro y utilización del pretérito perfecto, del pretérito imperfecto y del pretérito pluscuamperfecto). Luego de la lectura del material teórico y de la explicación por parte de la docente, se les pedirá que realicen las siguientes actividades:

2. Relean el título, la volanta y la bajada de la noticia periodística. Analicen los verbos subrayados y respondan:
 - a. ¿Cuál es el hecho principal sobre el que informa esta noticia? ¿En qué tiempo verbal está indicado?

- b. Antes de que sucediera este hecho identificado en el punto anterior había ocurrido algo más, ¿qué tiempo verbal utiliza la periodista para dar cuenta de esto? ¿Está de acuerdo con lo leído en la ficha de cátedra? ¿Por qué?



La Justicia rechazó impedir el ingreso de mujeres al Gymnasium La igualdad para las niñas

Un grupo de padres de alumnos había pedido una medida cautelar para que no se permitiera el ingreso de chicas al tradicional colegio universitario tucumano. El juez negó el pedido, porque afectaría el acceso a la educación en igualdad.

- c. Lean el siguiente párrafo extraído del texto analizado e identifiquen los verbos conjugados en pretérito imperfecto.
La resolución del juez Bejas respondió el pedido de medida cautelar que un grupo de padres presentó al mismo tiempo que el amparo para evitar que se aplicara la decisión del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) de abrir las puertas del Gymnasium, un colegio tradicional tucumano, a las mujeres. Mientras que el amparo buscaba condicionar el ingreso de mujeres a la aprobación de un reglamento interno, el pedido de cautelar tendía a suspender los efectos de la resolución del Consejo Superior, para que las estudiantes no pudieran inscribirse al cursillo previo al examen de ingreso ni rendir, luego, esa evaluación.
- d. ¿Con qué objetivo utiliza la periodista este tiempo verbal?
- e. Elaboren un cuadro de doble entrada en el que detallen los usos analizados del pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto. Agreguen ejemplos del texto leído.

Para finalizar, se leerá en voz alta el último apartado de la ficha de cátedra: “Pronombres y adverbios interrogativos” y se explicará su uso y su ortografía de modo tal que los/as estudiantes puedan utilizarlos correctamente en las actividades de escritura y reflexión.

Este apartado en la ficha de cátedra tiene como objetivo, simplemente, introducir el correcto uso de los pronombres y de los adverbios, pero no pretende ahondar ni en la definición ni en la clasificación, dado que se considera que serían demasiados conceptos a abordar en una sola unidad didáctica. Sin embargo, este trabajo breve puede servir de insumo para futuras actividades.



Actividades de escritura y de reflexión metalingüística

1. Lean la siguiente información extraída de una noticia sobre la marcha Ni una menos realizada el 3 de junio de 2019.
 - Marcha Ni una menos: 3 de junio de 2019. Plaza de mayo (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).
 - Cuatro años del surgimiento de Ni una menos.
 - Carteles con imágenes y con los colores representativos del movimiento: verde y violeta.
 - Pedido de aplicación de la Educación Sexual Integral (ESI)

- 17 horas: concentración. 19 horas: marcha.
 - Walter (papá de Carla Soggiu, la joven hallada muerta en enero pasado en el Riachuelo): “Estamos acá para marchar por Carla y estar también en los reclamos del resto, porque todos tenemos cosas que no están atendidas, nosotros no somos los únicos que tenemos dolor”.
 - 28 de mayo de 2019: festival por la presentación por octava vez del proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo.
 - Marchas masivas en La Plata, Salta, Mar del Plata, Jujuy, Tucumán y Córdoba.
 - Lectura del comunicado Ni una menos 2019: “El 3 de junio volvemos a las calles, ahí donde ya experimentamos la potencia de estar juntas transformando nuestros cuerpos ahora mismo, a la vez que inventamos formas de vida feministas a la altura de nuestro deseo de cambiarlo todo”.
2. Con los datos del punto anterior, teniendo en cuenta lo analizado en el texto “La igualdad para las niñas” y lo leído en la ficha de cátedra, redacten el primer párrafo de la noticia y colóquenle título, volanta y bajada. El fragmento que escriban debe contar con, al menos, una cita directa. No es necesario que incorporen todos los datos brindados.
 3. A partir de su propia producción escrita, construyan las preguntas básicas del periodismo recurriendo a los pronombres y adverbios interrogativos analizados y respóndanlas. Recuerden que no es necesario que respondan todas, solo deben asegurarse de haber colocado lo más importante.
 4. ¿Qué modelo de estructura sintáctica utilizaron para construir el titular? Propongan otro título recurriendo a la otra opción analizada.

2. La voz del otro en la nota periodística

Mariana Casado



La presente unidad didáctica está pensada para ser trabajada en los cursos de 3er año y su objetivo principal es la enseñanza del tipo textual “nota periodística”. Los objetivos didácticos generales en los que se focalizará son tres: uno relacionado con la comprensión, otro, con la producción y, en relación con estos, uno de sistematización y reflexión de determinados contenidos gramaticales. Centraremos la atención en las partes de la nota periodística y cómo éstas organizan la información. En particular, se reflexionará sobre los encabezados, ya que sintetizan los datos más relevantes. Entre esos datos, a partir de la nota preseleccionada, trabajaremos el cambio climático como aspecto socio cultural. En relación con este tema de actualidad, se estudiarán los modos de introducir la voz del otro: cómo la nota introduce discursos de otros sujetos. Para ello, se explicarán y ejercitarán los modos directos e indirectos de citar, los verbos del decir y sus correlaciones temporales y los modalizadores. Será necesario, para enseñar a citar otras voces, partir de la enseñanza de las oraciones subordinadas sustantivas y de los tiempos verbales del modo indicativo. Acotaremos el trabajo a este modo verbal porque es inviable el trabajo con todos los modos verbales en una misma secuencia didáctica.



Corpus

Las notas periodísticas que se proponen como corpus abordan el tema del cambio climático que, consideramos, constituyen un debate actual en el que los adolescentes toman parte y tienen -o pueden desarrollar- una opinión formada.

Souza, Rosalía. "Greta Thunberg, la adolescente que desafió y movió al mundo por el clima". *Diario El País*, 14 de abril de 2019, <https://www.elpais.com.uy/domingo/greta-thunberg-adolescente-desafio-movio-mundo-clima.html>

Agencia de Nueva York. "Leonardo Di Caprio, la estrella 'verde' en la Cumbre del Clima". *Diario El Mundo*, 23 de septiembre de 2014, <https://www.elmundo.es/loc/2014/09/23/54218abd268e3e01468b458c.html>

Ambiente y Desarrollo Sostenible de Argentina. "Gases de efecto invernadero". *www.Argentina.gob.ar*, <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/aire/efecto-invernadero>



Clase 1 (80 minutos)

La clase comenzará con la entrega del texto a trabajar. Se abordará de modo oral y colectivo la activación de estrategias de pre-lectura (luego se realizarán actividades de modo individual para registrar sus propias ideas y dejar constancia en papel de lo realizado oralmente). Se estudiarán los paratextos; todavía no se presentarán por su nombre específico sino como dato relevante que anticipa el texto. Se leerá el título y se debatirá sobre lo que realizó Greta. Se relacionará con la información agregada por el copete. Se analizará qué información brinda y por qué es relevante. De allí, se pasará a la sección del diario "Nombres", que presenta historias de personas destacadas. Se observarán las imágenes y se reflexionará sobre su importancia, en especial, para mostrar a la joven Greta en espacios usualmente de adultos. Finalmente, se leerá el primer párrafo. Se detallará que presenta parte de un discurso de Greta, es decir, que son sus palabras e ideas. Se analizarán estas ideas, en especial, la crítica hacia la sociedad que no atiende al calentamiento global. Se detendrá la atención en la frase "por qué decidimos ignorar lo que es obvio". ¿Qué es lo obvio? ¿Creen los/as alumnos/as que se ignora el cambio climático? ¿Por qué? Se explicará lo que son las charlas TEDx. Al finalizar el trabajo oral, se realizarán las actividades de modo individual (siempre se estará dispuesto/a a ayudar a resolver las consignas). Las consignas serán leídas y se orientará al grupo hacia el tipo de trabajo que se espera que realicen.



Actividades de pre-lectura

1. ¿Dónde pudo haber aparecido este texto? ¿A qué considerás que hace referencia la indicación "Nombres" en la parte superior?
2. ¿Quién creés que es la joven que aparece en las imágenes? ¿Dónde crees que está y por qué estaría allí?
3. A partir del título, ¿a quién creés que se refiere con "el mundo"?, ¿a quién desafió y movió Greta?
4. Leé el breve párrafo que está debajo del título. ¿Sobre quién trata? ¿Qué información brinda? ¿Por qué que destaca su edad?
5. ¿Cómo se relaciona el título con ese breve párrafo?

6. ¿A qué pensás que hace referencia el subtítulo “La depresión”?
7. ¿Qué crees que es el “calentamiento global”? ¿Sabés qué lo genera y cuáles son sus consecuencias?
8. ¿Considerás que el calentamiento global es un tema de la actualidad? ¿Por qué?
9. ¿Sobre qué que tratará el resto de la nota?



La corrección será oral: los/as estudiantes leerán sus respuestas. Se debatirá si todos pensaron de modo similar o si hubo casos de respuestas diferentes. No se esperará que todas las respuestas sean iguales, pero sí que hayan logrado una comprensión de los paratextos. En caso de haber respuestas que no son derivadas de los datos de los paratextos, se reorientará la respuesta hacia el camino más adecuado.

Luego, se procederá a una lectura colectiva de la nota completa. Se detendrá la lectura en puntos clave u obstáculos para la comprensión. En ese momento, se trabajará reponiendo la información necesaria o demostrando cómo solucionar el problema de comprensión. Por ejemplo, se explicará lo que es el Acuerdo de París, se descubrirá cuál es la verdad “difícil de enfrentar y fácil de ignorar”.

Una vez leído el texto, se debatirán de modo grupal sus ideas principales. De ser necesario, se releerán fragmentos o frases que no hayan sido comprendidas o generen dudas. Lo mismo sucederá con aquellos apartados que susciten interés en los/as alumnos/as y quieran ser retomados por ellos/as. En primer lugar, se focalizará sobre el cambio climático y las ideas y acciones de Greta. Luego, sobre la depresión y los diagnósticos de Greta sobre su salud. Con respecto al cambio climático se debatirá sobre las ideas de Greta, sobre la falta de atención brindada al tema, sobre las emisiones de gases de efecto invernadero como principal causa. Se detallarán cuáles las actividades que los generan y cuáles son sus mayores consecuencias. Se contará con una breve ficha de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación para basar su explicación. Esta ficha será entregada también a los/as estudiantes.

Se espera que tengan algún conocimiento previo sobre el cambio climático, aunque este solo sea “haber escuchado el nombre”. Según el saber previo del grupo, se evitará repetir lo que ya se sepa. Se empezará por explicar breve y sencillamente el problema del calentamiento global, sus causas y consecuencias: se elaborará un cuadro en el pizarrón (causas y consecuencias que figuran en la ficha y otras propuestas por los/as estudiantes desde su propio saber de mundo y a partir de la lectura de la nota). Se partirá de la mayor causa (las emisiones de gases) y su mayor consecuencia (aumento de la temperatura) y de allí se buscarán las causas y consecuencias particulares. Se presentarán imágenes fotográficas de los cambios del planeta (tierras, glaciares, animales, ríos) debido a este problema. Se mencionarán y explicarán las emisiones de gases dañinos, para que luego pueda ser relacionado con la nota periodística. Se presentará también el papel de la ONU como organización que intenta resolver problemas mundiales a partir de la participación de diferentes países. Se indagará en la relación personal de los/as alumnos/as con el calentamiento global para mostrar que es un problema cercano y de todos. Se preguntará si hacen algo para revertir el cambio climático o si saben de proyectos que lo hagan. Si las respuestas no surgen, se explicitarán diversas opciones de

soluciones domésticas (reciclaje, ahorro de agua o energía, uso de energías renovables, uso de materiales no descartables, separación de residuos, entre otros) para repensar las acciones de la vida cotidiana y facilitar la participación oral.

Lista posible de causas y consecuencias

CAUSAS (acciones del ser humano)	CONSECUENCIAS
Emisión de dióxido de carbono	Aumento de temperatura
Emisiones de otros gases de efecto invernadero	Grandes sequías o lluvias
Tala de árboles / deforestación	Catástrofes “naturales”
Combustión de petróleo y carbón	Pérdida de glaciares
Métodos agrícolas (agrotóxicos)	Extinción de seres vivos
No reciclar (plásticos)	Aumento del nivel del mar

De ser posible, se intentará coordinar, con el/la docente de la materia relacionada a las Ciencias Naturales, el trabajo desde distintas perspectivas sobre el cambio climático. La situación ideal sería que ese/esa docente explicara en profundidad, ya que posee los conocimientos específicos, los aspectos referidos a las emisiones de gases y la combustión de petróleo y carbón (grandes empresas y fábricas que los generan), su daño al medioambiente y también a la salud de los seres vivos, incluidos, por supuesto, los humanos. De no ser eso posible, en Lengua se desarrollará cómo esos gases de combustión afectan la atmósfera y las inminentes consecuencias. Se retomará la idea de que al fabricar, las industrias queman combustibles que generan la falta de oxígeno y emiten una mayor concentración de monóxido de carbono, por ejemplo, que, sumado a los rayos ultravioletas y otros gases forman el *smog* que daña la atmósfera y eleva la temperatura global, lo cual lleva a un cambio en los hábitats y en los factores a los que se deben enfrentar los seres vivos. Por ello, muchas especies se extinguen y otras están cerca de entrar en ese peligro. Este tema será profundizado luego de las actividades de post-lectura, y se cerrará un círculo de comprensión pues serán los/as estudiantes quienes presenten el tema.

Se esperaría que los/as alumnos/as brinden sus propias ideas, sus críticas o coincidencias con lo postulado por Greta. En relación con los diagnósticos médicos, el trabajo se centrará en la inclusión de ese supuesto “otro”. Se revalorizará el trabajo de Greta, no solo por su acotada edad sino por su pertenencia al espectro autista, grupo que suele ser discriminado y subestimado. Este tema se retomará al observar un video de Greta en las charlas Tedx, donde se mostrará su capacidad, específicamente de habla, y se quebrará el prejuicio sobre aquellos que pertenecen al espectro autista. Se intentará revalorizar el lugar de los/as alumnos/as en su propia comunidad, sus ideas y proyectos.



Breve ficha sobre los gases de efecto invernadero

El efecto invernadero está formado por los componentes gaseosos de la atmósfera, tanto naturales como de origen humano, que absorben y remiten radiación infrarroja.

La temperatura media de la superficie terrestre ha aumentado más de 0,6°C desde los últimos años del siglo XIX debido al proceso de industrialización iniciado hace más de un siglo y, en particular, a la combustión de cantidades cada vez mayores de petróleo y carbón, la tala de bosques y algunos métodos de explotación agrícola.

Estas actividades han aumentado el volumen de gases de efecto invernadero (principalmente metano, dióxido de carbono, óxido nitroso, clorofluorocarbonos, hidrofluorocarbonos y hexafloruro de azufre), lo cual genera el incremento de la temperatura del planeta y modifican el clima. En tal sentido, se espera que se produzcan modificaciones en el clima futuro como sequías severas y prolongadas, aumento de precipitaciones en ciertas regiones y disminución en otras, incremento de las temperaturas, aumentos en la frecuencia e intensidad de eventos climáticos extremos, etc. (Ambiente y Desarrollo Sostenible de Argentina)

Breve ficha sobre el Acuerdo de París

En la 21ª Conferencia en París, en 2015, las Partes en la Convención Marco de las Naciones Unidas para el Cambio Climático (CMNUCC) alcanzaron un acuerdo histórico con el objetivo de combatir el cambio climático y acelerar e intensificar las acciones y las inversiones necesarias para un futuro sostenible con bajas emisiones de carbono. El Acuerdo de París se basa en la Convención y, por primera vez, agrupa a todas las naciones bajo una causa común: realizar ambiciosos esfuerzos con el objetivo de combatir el cambio climático y adaptarse a sus efectos, con mayor apoyo para ayudar a los países en desarrollo a que lo hagan. De esta manera, define un nuevo camino en el esfuerzo climático a nivel mundial.

El principal objetivo del Acuerdo de París es reforzar la respuesta mundial a la amenaza del cambio climático y mantener el aumento de la temperatura mundial en este siglo por debajo de los 2 °C con respecto a los niveles preindustriales y proseguir con los esfuerzos para limitar aún más el aumento de la temperatura a 1,5 °C.

En el Día de la Tierra, el 22 de abril de 2016, 175 líderes mundiales firmaron el Acuerdo de París en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Este fue, con diferencia, el acuerdo internacional que más países firmaron en un solo día. Otros también lo han firmado desde entonces. Actualmente hay 184 países que se han sumado al Acuerdo de París. (Organización de las Naciones Unidas)



Clase 2 (80 minutos)

Se repasará la lectura de la clase anterior y se realizará una lista de la/s palabra/s clave de cada párrafo (en el pizarrón y en las carpetas). Se explicará la importancia de encontrar esa/s palabra/s (sustantivo o frase nominal) para descubrir y recordar el tema principal de cada párrafo y, también, del texto. En primer lugar, se explicará que para hallar la/s palabra/s clave de un párrafo debemos pensar en qué

información nueva presenta o qué dato importante expone ese párrafo. A partir de que encontramos esa idea, buscamos una palabra o grupo de palabras que sintetizen esa información. Estas palabras suelen ser sustantivos, es decir objetos, concretos o abstractos, nombres, entre otros, o pueden ser un sustantivo con algunos adjetivos que lo expliquen, como los calificativos, numerales, también puede aparecer con su artículo. Se intentará que se logren palabras clave que cumplan con ser sustantivo o frase nominal, si no surge así del grupo, se considerará la opción verbal y luego se trabajará sobre la nominalización. Se explicará la importancia de esas palabras clave para la comprensión y memorización de un texto, se relacionará con la búsqueda de los elementos más importantes y con la construcción de resúmenes, por ejemplo, para estudiar. Se demostrará que, en un primer momento, uno rastrea la información por párrafo y luego puede, una vez leído el texto en profundidad, buscar las palabras más importantes de todo el texto y no solo de un párrafo. Esas son las palabras que nos ayudan a recordar sobre qué trata el texto, por ejemplo cuando estudiamos para una prueba.

En este momento, se trabajará la progresión temática por párrafo. Al finalizar las actividades individuales, se retomará la construcción de palabras clave, pero ya a nivel global.

Posible lista de palabras clave:

- párrafo 1: charla TEDx – omisión del cambio climático
- párrafo 2: huelga – Acuerdo de París
- párrafo 3: futuro – miedo – verdades
- párrafo 4: ONU – crisis climática – datos
- párrafo 5: emisiones – líderes – fallas – medios
- párrafo 6: pedido – seguridad
- párrafo 7: Foro Económico Mundial – esperanza – miedo
- párrafo 8: padres – “granito de arena”
- párrafo 9: niños y adolescentes – twitter – manifestación mundial
- párrafo 10: ONU – sacrificio – ricos – lujos
- párrafo 11: depresión – cambio climático
- párrafo 12: Asperger – trastorno obsesivo compulsivo – mutismo selectivo – Nobel de la Paz
- párrafo 13: espectro autista – sostenibilidad – peligro existencial – emisiones

Tras el trabajo oral y una vez que esté consolidado un umbral general de comprensión, se entregarán las consignas de las actividades de post-lectura. Se leerán de modo colectivo para asegurar que se entiendan las preguntas.



Actividades de pos-lectura

1. ¿Quién es Greta? Escribir al menos cinco datos de su vida. Buscá estos datos personales a lo largo de la nota.
2. A partir de la lectura del texto y de las fichas sobre el cambio climático, sintetizar qué es el “cambio climático”, cómo se produce y cómo se podría revertir.
3. ¿Por qué al “cambio climático” también se lo llama “calentamiento global”?

4. ¿Cuándo y por qué falta a clases Greta? ¿Qué impacto tiene esta acción?
5. ¿Por qué dice que a los líderes mundiales no les pedirá nada? ¿Qué pide a los medios?
6. ¿Cuándo y dónde dio charlas o discursos? Hacé una lista con una o dos ideas principales de cada charla.
7. ¿Por qué Greta tiene miedo del futuro que “le espera, a ella y a sus hijos y a sus nietos”?
8. ¿Cuál es “una de las verdades más difíciles de enfrentar, y fácil de ignorar”? ¿Por qué Greta lo define de ese modo?
9. ¿Por qué pide que no tengan esperanza sino miedo en su charla en el Foro Económico Mundial?
10. Explicar la siguiente frase de Greta: “Nuestra biosfera se está sacrificando para que las personas ricas en países como el mío puedan vivir en el lujo. Son los sufrimientos de muchos los que pagan por los lujos de unos pocos”
11. ¿Por qué se deprimió Greta?
12. ¿Cómo describe a los que están en el espectro autista como ella? ¿Cómo lo relaciona con su preocupación por el cambio climático?
13. ¿Por qué crees que se resalta que Greta presenta sus discursos con voz firme?
14. ¿Cuáles serían las palabras clave de este texto? ¿Qué información se da de cada una de ellas? A partir de estas palabras e información rastreada, escriban, en un breve párrafo, cuál sería entonces el tema principal de la nota.



La corrección se realizará de modo oral y en conjunto en esta primera instancia. Se irán leyendo algunas respuestas y se propiciará que los/as estudiantes participen presentando sus respuestas o comentando las de sus compañeros/as. Al finalizar la clase, se retirarán los trabajos para corregirlos y se ofrecerá, luego, la posibilidad de que reescriban o revisen lo que hiciera falta.

Como tarea, los/as estudiantes se dividirán en dos grandes grupos, los/as que formen parte de uno deberán buscar información sobre empresas que sean grandes “productoras” de gases de efecto invernadero y los /as del otro grupo, empresas que estén revirtiendo esas emisiones. Si el curso tiene pocos miembros, cada estudiante buscará su información; si es un grupo numeroso, se reunirán en pequeños grupos. Deberán presentar de modo oral para toda la clase la información que hallaron en el siguiente encuentro. Se les pedirá que elaboren, en sus carpetas, una breve guía que presente los temas y conceptos más importantes que expone el texto y que busquen las palabras clave que definen al texto. Como guía para la elaboración de esta tarea, se les entregará una lista orientadora de varias fuentes posibles donde pueden hallar información relevante, sin embargo, no se restringirá la búsqueda a solo ese material.



Posibles fuentes:

- diarios locales y extranjeros
<https://www.eldiariodelapampa.com.ar/>
<https://www.pagina12.com.ar/>

<https://www.nytimes.com/es/>

- revistas dedicadas al medio ambiente
argentinambiental.com/inicio-revista/
<http://argentinambiental.com/inicio-revista/>
- organizaciones locales y mundiales sobre el medio ambiente
<https://www.un.org/es>
<https://www.greenpeace.org>
www.ecologistasenaccion.org
<https://www.vidasilvestre.org.ar>



Clase 3 (40 minutos)

En primer lugar, se entregarán las actividades de pos-lectura corregidas. De haber problemas en el grupo en general, se retomarán esos puntos. Los/as estudiantes preguntarán si tienen dudas sobre la corrección. Si fuese necesario, deberán revisar y rehacer algunas consignas.

Luego, se pasará al momento de exposición oral pautada como tarea. Se intentará que los/as estudiantes se sientan en un ambiente de confianza y respeto. El objetivo de esta tarea, además de consolidar el conocimiento sobre el cambio climático y debatir a partir de datos y de sus propias opiniones, es enriquecer su capacidad de expresión oral.



Clase 4 (80 minutos)

Se les entregará a los/as estudiantes otra nota periodística sobre el cambio climático. Se trabajarán oralmente los paratextos como estrategia de pre-lectura. Esta nota nos será útil no solo para trabajar la superestructura del texto periodístico sino, en clases futuras, para completar el aprendizaje de los discursos referidos.

A partir de un trabajo comparativo con las dos notas periodísticas sobre el cambio climático, se reflexionará sobre el tipo textual y su superestructura. Se realizarán preguntas orales que guiarán al grupo a notar que ambos textos pertenecen por su forma a un mismo tipo de texto, más allá de que el contenido no sea el mismo (como punto más obvio uno presenta a Greta y otro a Di Caprio).



Preguntas guía:

- ¿Qué tipo de texto son estos dos? ¿Cómo se dieron cuenta?
- ¿En dónde pueden aparecer estos textos?
- ¿Conocen sus partes? ¿Cuáles conocen?
- ¿De cuándo son estos textos? ¿En dónde aparecieron? ¿Quién los escribió?
- ¿Por qué hay una frase en un tamaño de letra mayor?
- ¿Por qué hay frases abajo o junto a las fotos?

Según las respuestas, se trabajará sobre los conocimientos previos de los/as alumnos/as. Se compararán qué aspectos comparten ambas notas y en cuáles se diferencian.

Se reflexionará oralmente y de modo grupal, sobre la importancia de la información de los encabezados y se pensará en su funcionalidad. Se espera poder llegar

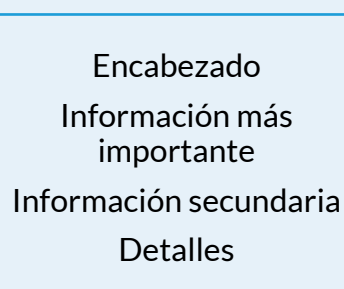
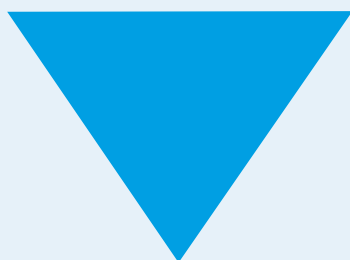
a concluir que, en la primera parte de la nota, está la información más relevante. Se explicará que esta información puede reconocerse a partir de los pronombres interrogativos: quién, qué, dónde, cuándo, por qué.

Se realizará una charla sobre su conocimiento previo del “diario”. Se preguntará sobre qué diarios conocen, si se leen en casa, en qué formato, qué secciones conocen.

Una vez que los/as estudiantes se hayan acercado a la estructura de la nota periodística se les entregará la ficha de cátedra.

Ficha de cátedra: ¿Qué es una nota periodística?

Cada género posee una “superestructura” particular que lo define. La superestructura es el esquema global del texto: la estructura formal, el modo de organizar la información, la disposición de cada parte del texto. No es el tema del texto, sino su arquitectura, su esqueleto, cómo se acomodan las ideas a lo largo del texto. Nos resulta importante conocer la superestructura de un texto porque nos ayuda tanto a producir como comprender los textos. La estructura del texto periodístico está puesta al servicio de que el lector pueda saber desde un principio el tema de la nota. Por lo tanto, al principio estará la información más relevante, aquella que sintetiza lo más importante de la nota. Luego, en el cuerpo de la noticia, se desarrolla esa información, se profundiza y se detalla. Por eso, se propone la comparación con una pirámide invertida:



Las partes más comunes de los textos periodísticos son:

- Titular: debe ser claro, breve y alusivo al tema central.
- Volanta: breve oración que se coloca antes del titular y que introduce el tema.
- Copete o bajada: resumen de lo esencial de la nota, especifica el contenido del título.
- Primer párrafo: explicita los datos del suceso a presentar: el qué, el quién, el dónde, el cuándo y el porqué.
- Cuerpo de la noticia: presenta el hecho completo. Se parte de la información ya expuesta en el primer párrafo y a ella se le añaden detalles, explicaciones, testimonios.

- Imágenes y epígrafes: las imágenes complementan la nota y los epígrafes son la explicación que se coloca debajo de cada imagen.
- Fecha, lugar, autor: datos de la nota, su autor y la fecha y lugar de publicación.
- Diario y sección: datos del lugar de publicación, en qué diario y en qué sección de este.

Ese esquema organizativo pretende que el encabezamiento de la nota sea un resumen del contenido más importante, lo esencial que debe conocer el lector. Luego, en el cuerpo de la nota, se detallan los sucesos, sus causas y consecuencias. Siempre la forma de un texto está relacionada con su función. ¿Para qué leemos noticias? Lo hacemos para informarnos de hechos que suceden. Por eso, la información más relevante debe ir al comienzo. Si solo me interesa saber lo que sucedió, lo sé al leer los encabezados. Si el tema es de mi interés, puedo seguir leyendo y obtener más información.

No necesariamente todas las partes mencionadas deben aparecer en cada nota (puede no tener volanta, o no tener imágenes, por ejemplo).

- Algunas de las características generales de las notas periodísticas son:
 - Informatividad: su principal función es la de informar.
 - Objetividad: se espera que el autor presente los hechos del modo más objetivo, imparcial, posible. No debería expresarse la opinión personal ni realizar valoraciones. Es decir que se borran las huellas del sujeto autor. Esto no siempre ocurre, incluso en el periodismo de nuestros días es más común que las notas presenten la opinión del periodista.
 - Veracidad: se espera que los hechos presentados sean reales y verdaderos.
 - Claridad: los sucesos deben presentarse de modo transparente y ordenado.
 - Brevedad: se presentan los hechos más relevantes y se evitan las repeticiones.
 - Interés: la información debe ser de interés para el público.

En muchas noticias, aparecen testimonios o voces de otras personas a las que el periodista cita. Veremos más adelante los modos posibles para introducir la voz del otro.

En primer lugar, se leerá la ficha de modo grupal, se detendrá la lectura para reforzar, completar y ejemplificar los conceptos. Asimismo, se corroborará la comprensión. Si es necesario, se volverán a explicar conceptos o se revisarán conocimientos que los/as estudiantes ya han trabajado en años anteriores. El primer tema a desarrollar será la superestructura del texto periodístico. Una vez que esté asegurada la comprensión de ese aspecto, se profundizará en las partes de la nota periodística. Para acompañar gráficamente la explicación, se dibujará en el pizarrón el esquema más frecuente de las partes de una nota. Se considerarán la tipografía y el color empleados en los textos del corpus.



Actividades

1. Marquen los paratextos que aparecen en la nota sobre Greta Thunberg.
2. Revisen las características principales de las notas periodística (están en la ficha). ¿Cuáles se observan en esta nota? ¿Por qué? ¿Cómo?
3. La nota no presenta una volanta. Agregúenle una. Recuerden que debe introducir el tema principal y ser breve. Pueden utilizar algunas de las palabras clave que propusieron en las clases anteriores.
4. ¿Agregarían otro/s subtítulo/s? ¿Cuál/es? ¿Dónde lo/s ubicarían?
5. Reescriban nuevos epígrafes para las dos fotos.
6. Releen el primer párrafo. ¿Qué es lo que está marcado entre comillas (“...”) ? ¿Por qué se inicia el primer párrafo si sabemos que debe presentar la información más relevante?
7. ¿Se puede notar la opinión de la autora sobre Greta y sus acciones? ¿Por qué?
8. Si (porque no tuve tiempo o porque no me interesó) solo leí los encabezados de esta nota, ¿qué información obtuve? ¿Cómo me fueron útiles las fotos? Entonces, ¿responden al quién, qué, dónde, cuándo y por qué?
9. Armá una lista con la información que agrega el cuerpo del texto a la que aparece en los encabezados.

La consigna 6 dará lugar a la futura explicación sobre el discurso referido. La misma nota explicita que “lo que está entre comillas” es una cita. Sin embargo, no se espera que todos los grupos utilicen ese término en sus respuestas. Sí se espera que logren reconocer que son palabras que pertenecen a un discurso de Greta y no del periodista.



Clase 5 (80 minutos)

La clase retomará la consigna 6 del trabajo anterior. Se explicará que, a veces, el periodismo tiene la necesidad citar otras voces para dar testimonios, para brindar autoridad y certeza respecto de elementos presentados. Muchas noticias se basan en hechos que son narrados por otras personas, a quienes el periodista debe citar. En nuestro caso, el periodista debe citar, por ejemplo, a Greta pues es ella quien brindó esos discursos que se presentan en la nota. Con ese ejemplo, se revisarán los conocimientos previos de los/as estudiantes sobre el discurso referido. Luego, se abordará la ficha la cátedra “¿Cómo introducir la voz del otro en mi texto?”

Ficha de cátedra

¿Cómo introducir la voz del otro en un texto?

Se llama “discurso referido” a aquel discurso ajeno, es decir, de otra persona, que se introduce en un texto; es la incorporación de un enunciado dentro de otro enunciado. En los textos periodísticos, los discursos de personas que no son el autor de la nota pueden ser fundamentales. Por ejemplo, en una nota policial se cita a los testigos que pueden contar lo que pasó.

Las fronteras o límites entre el discurso citante (el texto base) y el discurso citado (la voz del otro) deben ser claras en los textos periodísticos: el periodista nos hace saber que son frases o palabras de otra persona, que puede ser protagonista o testigo del suceso de la nota. Además, siempre que se cita un discurso, se selecciona un fragmento, es decir, que implica un recorte del discurso citado: no escribimos todo lo que el otro dijo, sino solo la parte que nos interesa destacar. Por ejemplo:

“La humanidad ha mirado al cambio climático como si fuese algo ficticio”, lamentó Di Caprio.

Allí el periodista cita una frase y deja marcas de que esas palabras son de Di Caprio. No cita el discurso completo sino una frase que le parece significativa. Incluso, nos informa de qué modo lo dijo: lo *lamentó*. Es decir que lo dijo de un modo dolorido, triste. Estos verbos se conocen con el nombre de “verbos del decir o verbos del habla”.

Estos verbos sirven para introducir el discurso de otra voz. El más común es “decir”, pero hay muchos otros. Muchos de ellos brindan más información que solo la introducción del discurso, lo modalizan, por ejemplo, el tono (“gritar”), el acto (“prometer”), la posición (“aceptar”), el modo de expresión (“narrar”), o como en el ejemplo anterior, la emoción que transmite (“lamentar”). Estos verbos cumplen, entonces, dos funciones: insertan la voz del otro y dan alguna información o datos sobre cómo se dijo o sobre la intención o emoción del hablante que lo dijo. En cambio, hay otros que simplemente introducen el discurso, podríamos describirlos como neutros porque no brindan información extra. Estos son: expresar, manifestar, decir, entre otros. Veamos algunos ejemplos más:

- “La humanidad ha mirado al cambio climático como si fuese algo ficticio”, **lamentó** Di Caprio. [Lo dijo demostrando que era algo que lo apenaba.]

- El actor estadounidense **exigió** este martes, a los líderes mundiales, acciones urgentes. [Lo dijo a modo de reclamo.]

- Luego **insistió**: “Yo me gano la vida actuando, pero ustedes no”. [Ya lo había dicho y ahora lo repite, lo refuerza.]

- **Subrayó** que las buenas noticias son que el desarrollo de energías renovables no es solo posible, sino que será bueno para la economía. [Lo dijo destacándolo.]

- Unimos con flechas: ¿con qué verbos se podrían reemplazar los de los ejemplos?

Lamentó	rogó, solicitó
Exigió	reiteró, persistió
Insistió	se quejó
Subrayó	resaltó, remarcó

Como hemos mencionado, no solo se brinda información sobre el modo en que se dijo el discurso con los verbos del decir. También pueden agregarse

modalizadores o frases modalizadoras que indican algún dato del aspecto extra-verbal del enunciado. Estos modalizadores suelen ser adverbios de modo, que indican el modo en el que el enunciado fue dicho. Recordemos que los adverbios de modo derivan de adjetivos calificativos, que son los que manifiestan cualidades o características. Por ello, estos adverbios también transmiten esas cualidades o características. Por ejemplo, el adjetivo “apresurada” nos dice cómo es o cómo está la persona, y podemos expresar que habla “apresuradamente”.

Estos modalizadores nos dan esa información que uno percibe cuando estamos en la situación original en que se dijo el discurso. Por ejemplo: dijo eufóricamente / preguntó enérgicamente.

Veamos ejemplos de modalizadores en funcionamiento:

- “Pueden hacer historia o ser vilipendiados”, dijo rotundamente el actor a los líderes mundiales. [Lo dijo de modo tajante, seguro, preciso.]
- Di Caprio expresó enfáticamente que la acción contra el calentamiento de la Tierra es una cuestión de supervivencia. [Lo dijo de modo intenso, enérgico.]

Hay dos modos de referir a un discurso ajeno: el directo y el indirecto. En el directo, se transmite directamente el enunciado del otro; en cambio, en el indirecto, el enunciado es narrado, puede haber cambios.

Estilo directo

En el estilo directo, el discurso del otro se presenta textualmente, es decir, con las mismas palabras que lo dijo en la situación original. Para indicar que se introduce la voz de otro sujeto, se utilizan los denominados “signos auxiliares”, específicamente, se colocan comillas al inicio y al final del discurso citado y, también, dos puntos o una coma separan los dos discursos, el citante (el base, el propio) y el citado (el del otro). Ya que se presentan las palabras exactas del discurso citado, genera en el lector una impresión de fidelidad y lealtad a ese discurso, pareciera que no se le modifica nada, que no hay una interpretación.

- “Pueden hacer historia o ser vilipendiados”, dijo rotundamente el actor (...).
- Luego insistió: “Yo me gano la vida actuando, pero ustedes no”.

En el primer ejemplo, el enunciado de Di Caprio se halla encerrado entre comillas y separado de la voz del periodista por una coma. En el segundo ejemplo, también se encuentra entre comillas y los dos puntos lo separan y lo presentan. El “YO” del discurso de Di Caprio refiere a Di Caprio porque son sus propias palabras. Él dijo “yo”, por lo que ese “yo” es Di Caprio y no el periodista. Ese “ustedes” refiere a los líderes mundiales, no a los lectores. En la situación original, Di Caprio se dirigía a los líderes, no a futuros lectores de diarios.

Estilo indirecto

En el estilo indirecto, no hay marcas de puntuación que separen los dos discursos, pero se introduce el enunciado del otro a partir del uso del “que” o “si” o con los pronombres interrogativos si son preguntas (cuándo, dónde, qué, por qué, quién). No se transmiten las palabras exactas, sino que se hace una propia versión de lo dicho. Por ello, es necesario realizar algunos cambios para que se pueda narrar lo que otra voz había expresado.

- Dijo que él cree que el medio ambiente es el tema más importante de su generación.

Modo directo – Dijo: “yo creo que el medio ambiente es el tema más importante de mi generación”.

Se introduce el discurso de Di Caprio con “que”. Se deben modificar dos palabras para que la oración tenga sentido: un pronombre personal y un adjetivo posesivo. Quien cree que el medio ambiente es el tema más importante es Di Caprio, no el periodista. Por eso, debe utilizar el pronombre personal de tercera persona singular “él” (Di Caprio) y no el de primera “yo” (periodista). Lo mismo sucede con el posesivo “su”: es la generación de Di Caprio y no la del periodista.

- Preguntó si no podrían afrontar la crisis con valor y honestidad.

Modo directo- Preguntó: “¿no podrán afrontar la crisis con valor y honestidad?”

- Cuestionó cuándo los ciudadanos mostrarían mayor compromiso.

Modo directo-Cuestionó: “¿Cuándo los ciudadanos mostrarán mayor compromiso?”

Las preguntas se transforman en oraciones afirmativas, pues se afirma que eso es lo que se preguntó. Es decir que no estamos haciendo la pregunta sino contando que esa pregunta existió. Por eso, no se espera una respuesta. La pregunta se transmite a través del “si” o del “cuándo”. Se cambian los verbos en futuro al condicional.

En el discurso indirecto, los verbos se suelen colocar en un tiempo anterior (excepto el pretérito imperfecto) pues estamos narrando lo sucedido, en este caso, que alguien dijo algo. Es necesario realizar esta modificación para que el discurso citado sea coherente con todo el texto. Por ejemplo:

Estilo directo	Estilo indirecto	Ejemplos
Presente	Pretérito imperfecto	Miran a la crisis como algo ficticio. Dijo que miraban a la crisis como algo ficticio.
Futuro imperfecto	Condicional simple	Mirarán a la crisis como algo ficticio. Dijo que mirarían a la crisis como algo ficticio.

los/as estudiantes armen oraciones oralmente con esos verbos. Luego, se armará grupalmente una lista de verbos en el pizarrón a partir de verbos propuestos por los/as estudiantes. Para lograr que propongan verbos, se plantearán situaciones que guíen hacia algún verbo del habla. Se escribirán esos verbos y los que surjan espontáneamente por los/as alumnos/as. Se anotará cada verbo y una aproximación al tipo de modalización que realiza, oralmente se construirán oraciones en los que estén funcionando. Por ejemplo:

- ¿Si alguien pregunta algo, qué verbo podemos usar para mostrar la respuesta?
- ¿Y si queremos expresar el pensamiento de alguien, lo que piensa sobre un tema?
- ¿Qué verbo podemos usar para decir que alguien se comprometió a hacer una cosa?
- ¿Y para mostrar que lo dijo en un tono muy bajo?

contestar	lo dice como respuesta a una pregunta o comentario
opinar	lo dice expresando su postura sobre el tema
jurar	lo dice comprometiéndose
susurrar	lo dice en tono muy bajo

A continuación, se leerá y explicará la función de los modalizadores propiamente dichos. Se explicará que en su mayoría son adverbios de modo que indican cómo se dijo ese enunciado. Se relacionarán estos adverbios con los adjetivos de los que derivan. Esto demostrará que transmiten el modo en que se realiza una acción al calificarla, al describirla. Se reflexionará sobre la utilidad de su uso en una nota periodística: comparten información de la situación original en la que los lectores no estaban presentes. Se trabajará la búsqueda de ejemplos como ampliación de vocabulario del mismo modo que se trabajó con los verbos del habla. Los/as estudiantes propondrán ejemplos propios, pero para que estos surjan, se propondrán situaciones en los que se puedan utilizar y se construirán oraciones que los contengan. Por ejemplo:

- ¿Cómo expresamos que lo dijo de modo firme?
- ¿Y si lo dijo estando feliz?
- ¿Cómo transmitimos que lo dijo de modo amable?

Luego, se explicarán los dos modos de citar. Se leerá la ficha y se detendrá la lectura para profundizar la explicación, para comprobar que los/as alumnos/as estén comprendiendo. Se armará un cuadro en el pizarrón con los ejemplos de cada modo.

MODO DIRECTO	MODO INDIRECTO
Dijo: "yo creo que el medio ambiente es el tema más importante de mi generación".	Dijo que él cree que el medio ambiente es el tema más importante de su generación.
Preguntó: "¿no podrán afrontar la crisis con valor y honestidad?"	Se preguntó si no podrían afrontar la crisis con valor y honestidad.

Se realizará la actividad breve de transformación de oraciones, conjuntamente. Todavía no se explica que las construcciones son subordinadas sustantivas, sino que se trabaja con el conocimiento previo de los/as alumnos/as y con un fuerte andamiaje docente. Se explicarán los cambios que deben realizarse en los pasos de un modo de citar al otro. Aquellos términos que refieran a la situación original en que se dijo el discurso deben cambiarse, pues la situación cambió. Por ejemplo, las palabras que se refieran al aquí-ahora-yo en que se dijo el discurso ya no corresponden al aquí-ahora-yo del nuevo texto. Por lo tanto, hay que adaptar el discurso citado para poder expresar esos datos sin que sean incoherentes en el nuevo texto.

Finalmente, se trabajará sobre la nota de Greta Thunberg. Se entregarán las consignas y se resolverán colectivamente. El objetivo es poder encontrar la voz del otro en la nota y reflexionar sobre el modo de hacerlo.



Actividades grupales

1. Rodeamos con un círculo en el texto los verbos del decir.
2. Armamos una lista de verbos que además modalicen el discurso. ¿Qué información adicional nos dan esos verbos? Buscamos un sinónimo que pueda funcionar en la nota.
3. Marcamos con un color las citas directas y con otro las indirectas. ¿Cómo distinguimos a cuál pertenecen?
- Subrayamos palabras o frases que modalicen el discurso del otro. ¿Cómo modalizan ese discurso? ¿Qué datos agregan?



Una vez trabajado el texto se observará un video en el que Greta Thunberg da el discurso en la charla TEDx (el discurso citado en el primer párrafo). El discurso está subtulado en español. La velocidad de los subtítulos no es demasiada; sin embargo, de ser necesario, se detendrá el video o se pasará nuevamente. Antes de verlo, se explicará la importancia de observar el modo en que Greta se dirige al público y en el que dice su discurso. La finalidad de esta actividad, además de mejorar la comprensión crítica de discursos orales, es lograr analizar cómo se convierte ese discurso oral en discurso referido y escrito. Una vez visto, se debatirá sobre qué temas les resultaron relevantes, sobre cómo se expresa Greta, si coinciden con la elección de la cita periodística o si creen que hay otras citas para tomar y se pensarán modalizadores que describan su modo de dar el discurso.

Link del video: <https://www.youtube.com/watch?v=a-ljc33n2pw>

Se entregarán actividades para ser realizadas como tarea; se pretende reforzar y sistematizar los conceptos aprendidos en la clase.



Actividades individuales

1. De la siguiente lista de verbos, ¿cuáles indican: acuerdo/desacuerdo, actitud negativa, pedido, suma de información, actitud neutra? Recordá que pueden ser incluidos en más de una categoría.
Negar – añadir – explicar – reflexionar – solicitar – rogar – manifestar – gritar – acordar – insultar – manifestar – exigir – rechazar – aceptar – preguntar – pedir – decir – expresar – afirmar

2. Encontrá los pares de verbos con significados opuestos: preguntar - rechazar - susurrar - gritar - negar - aceptar - acordar - responder
3. Completá las oraciones con uno de los verbos de cada par. ¡Recordá conjugarlos!
 - Di Caprio _____ cuándo se iban a tomar las acciones necesarias.
 - Los líderes _____ la propuesta y no se logró un acuerdo.
 - Los jóvenes _____ a viva voz en la marcha contra el cambio climático.
 - Las empresas _____ reducir las emisiones de gases de efecto invernadero.
4. Revisá la siguiente lista de verbos del habla. ¿Cuáles son apropiados para usar en una nota periodística como la leída? ¿Por qué?
Decir, expresar, manifestar, comentar, responder, balbucear, susurrar, murmurar, gritar, chillar, exclamar, acordar, aceptar, negar, rechazar, censurar, lamentar, prometer, jurar, preguntar, rogar, pedir, solicitar, opinar, sugerir, ordenar, exigir, advertir, amenazar, confesar, revelar, argumentar, narrar, añadir, agregar.
5. Elegí tres citas directas de discursos de Greta y transformalas en citas indirectas.
6. Encontrá las citas del padre de Greta y pasalas al otro estilo de citar.
7. Marcá los cambios que fueron necesarios realizar en las consignas 5 y 6.



Clase 6 (40 minutos)

La clase comenzará con la corrección de las actividades encargadas como tareas domiciliarias. Si los/as estudiantes no las llevaron ya resueltas, se destinará la primera parte de la clase a resolverlas (en pequeños grupos de dos o tres integrantes) pues serán necesarias para el trabajo en esta clase. De las primeras consignas, se corroborará que se haya comprendido el valor semántico de los verbos y que se pueda distinguir cuáles son posibles en el discurso periodístico. La corrección de las últimas actividades permitirá continuar con la explicación de cómo se construyen las oraciones que incluyen la voz del otro. Se estudiará la ficha de cátedra “¿Cómo construir oraciones que introduzcan la voz del otro?”.

Ficha de cátedra: ¿Cómo construir oraciones que introduzcan la voz del otro?

Saber reconocer y utilizar las estructuras sintácticas nos ayuda a producir textos y a comprenderlos. Nos permite comprender no solo su tema sino también cómo se relaciona la información que se presenta.

Las oraciones simples son las más comunes, tienen un sujeto y un predicado con un solo verbo:

Di Caprio **invierte** en el medio ambiente desde hace más de 15 años.

Sujeto	verbo	Predicado
--------	-------	-----------

En cambio, hay otras oraciones que tienen, en su interior, otra oración que depende de la principal y tiene su sujeto y predicado. Estas se llaman complejas

porque poseen un verbo principal y otro secundario, cada uno con su sujeto. En las oraciones de discurso referido, el verbo de habla funciona como verbo principal.

Sujeto	Verbo Principal		Predicado
- Di Caprio	expresó	que la acción contra la crisis es	una cuestión de supervivencia.
		Sujeto	Verbo (de la oración subordinada)

En las oraciones de discurso referido, se debe poder reemplazar el discurso citado por los pronombres demostrativos neutros (esto, eso, aquello):

- Di Caprio expresó **eso**.

También pueden ser sustituidas por el pronombre *lo*:

Di Caprio **lo** expresó.

- Analizamos esta oración:

- **Cuestionó** cuándo los ciudadanos **mostrarían** mayor compromiso.
Verbo Predicado

Sujeto tácito: Di Caprio

Cuestionó **eso**. / **Lo** cuestionó.

Otros ejemplos:

Di Caprio **solicitó** a los líderes **que reduzcan** las emisiones de gases.

Solicitó **eso**.

Se **lo** solicitó.

El actor y activista les **dijo que deberían** pensar en **sus** hijos y nietos.

Les dijo **eso**.

Se **los** dijo.

Les **advirtió que** sus promesas no **serían** suficientes.

Les advirtió **eso**.

Se **los** advirtió.



Actividades

1. Analizar las oraciones de discurso referido indirecto de las consignas 5 y 6 de la clase anterior.



Clase 7 (80 minutos)

Se retomará oralmente el tema del discurso referido y se planteará un trabajo similar sobre un video de un discurso de Greta, pero con mayor profundidad e independencia de los/as alumnos/as. Antes de ver el video, se leerá el discurso de Greta y se abordará para su comprensión lectora. Como activación de estrategias de pre-lectura, se trabajará oralmente sobre la relación entre quién pronuncia el discurso (Greta) y en dónde (Conferencia de la ONU) con el contenido. Se fomentará el debate acerca de su contenido probable. Se espera que el cambio climático y la lucha de Greta sean la opción mayoritaria. Se leerá en voz alta y luego se realizará un pequeño trabajo de actividades de post-lectura.



Actividades

1. ¿Cuál es el objetivo del discurso de Greta? ¿A quién se dirige?
2. ¿Sobre qué hechos nadie habla? ¿Por qué es importante hablar de esos hechos?
3. ¿Por qué compara Greta a los “países ricos” con los “países pobres”? ¿Cuál es su diferencia frente al cambio climático? Relacionalo con lo trabajado en las exposiciones orales sobre las empresas que generan o revierten la contaminación.
4. ¿Qué significa la respuesta que da Greta cuando le piden que estudie en vez de hacer huelgas?
5. ¿Por qué dice Greta que “son las reglas las que tienen que cambiar”?
6. ¿Qué significa que los líderes se comportan “como niños”?
7. Busca las palabras claves de este texto. Recordá que estas son aquellas que transmiten los conceptos más importantes que trabaja el texto.
8. ¿Qué título le pondrías al discurso?

A partir de la selección de las palabras clave, se preguntará qué se dice de ese concepto. De allí surgirán oraciones destacadas del discurso. Esas oraciones serán transformadas en el pizarrón a discurso referido. Por ejemplo:

“(…) nos enfrentamos a una amenaza existencial y no tenemos tiempo para seguir con esta locura”.

Greta dijo que nos enfrentamos/enfrentábamos a una amenaza existencial y que no tenemos/teníamos tiempo para seguir con esa locura.

¿Qué verbo de habla podemos usar?

¿Dejamos los verbos en presente o los cambiamos al pretérito? ¿Por qué?

¿Hay que hacer otros cambios? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Oralmente se reflexionará sobre los cambios que se realizan según cada estilo al que se transforme.

Se retirarán las actividades para corregir.



Clase 8 (80 minutos)

Se explicará que la actividad de esta clase continúa con el discurso ya trabajado la clase anterior. Se mostrará un video del discurso de Greta de diciembre del 2018 en la ONU. Antes de mostrarlo, se explicará qué se realizará con el video y en qué deben centrar su atención. La actividad consistirá en observar en el video cómo se expresa Greta y los aspectos extra-verbales (cómo está vestida, dónde está, quiénes la acompañan). El video será repetido dos veces para que puedan tomar nota de estos datos. En la clase se cuenta con una versión escrita del discurso, no se espera que recuerden exacto lo que dijo sino que atiendan al cómo. Luego de observar el video, se debatirá oralmente sobre qué les generó el discurso, cómo fue presentado y qué aspectos extra-verbales notaron. En ese momento, se entregará la copia completa de las actividades.

Link del video: <https://www.youtube.com/watch?v=1Cve4bLDrIM&t=19s>



Actividades

Primera parte

1. Resaltá en el texto del discurso las ideas más importantes, esas que sintetizan las ideas de Greta.
2. Pensá y escribí modalizadores que indiquen el modo en que Greta presentó esas frases.
3. Escribí oraciones en las que introduzcas la voz de Greta. Recordá usar los modalizadores que ya pensaste.

Segunda parte

1. Escribí los encabezados de una nota que tenga como tema principal el discurso de Greta en la ONU.
2. Escribí el primer párrafo de la nota. Citá fragmentos del discurso. Recordá que ya tenés escritas algunas oraciones que pueden ser útiles, y que este párrafo debe presentar la información más relevante. Para esto, ayúdate con las palabras claves que marcamos la clase pasada. Pensá en los verbos del habla que marcaste apropiados para el periodismo en las clases anteriores.
3. Elegí una imagen y anotá un epígrafe.

La corrección se hará como co-corrección, es decir que cada uno/a revisará el texto de un/a compañero/a. Eso fomentará una nueva reflexión sobre la escritura ajena. Luego, se espera que los/as estudiantes puedan reflexionar sobre el propio texto a partir de esos comentarios de un/a par. Sin embargo, finalmente, se retirarán los trabajos para su corrección. Esta deberá ser cuidadosa y deberá atender tanto a cuestiones discursivas y de la tipología textual como a los aspectos gramaticales y ortográficos.



Clase 9 (40 minutos)

Se devolverán los trabajos corregidos y se propiciará una etapa de reescritura. Luego, se corregirán nuevamente los textos producidos por los/as estudiantes. De ser necesario, se brindará otra instancia de reescritura y su posterior corrección.

3. “Cortito y al pie”: la noticia periodística



Georgina Lastiri

En la actualidad, los *mass media* desempeñan un rol central en la sociedad en la que vivimos, puesto que gran parte de ella accede a la información a través de los medios de comunicación. En este sentido, podemos afirmar que la nota periodística es un tipo textual que debe ser enseñado en el secundario. Se trabajará, entonces, la nota periodística con las características típicas de dicho género, tales como la estructura, el distanciamiento del emisor, los paratextos y las citas textuales directas. Al mismo tiempo, la producción de un texto coherente y cohesivo resulta un saber esencial para su aprendizaje; debido a esto, se presentará un posible abordaje para el aula de tres mecanismos cohesivos: la pronominalización, la sinónima y la elipsis. Por último, al seleccionar una noticia en la que se relata la “aparición” de una nieta gracias al trabajo de la organización Abuelas de Plaza de Mayo, todo el campo temático de la unidad didáctica se construye en torno a la última dictadura militar argentina (1976-1983).



Corpus

Para esta Unidad Didáctica proponemos una nota periodística titulada “Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129” (2019) escrita por Débora Rey en el *Diario Libre*.

Rey, Débora. “Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129”. *Diario Libre*, 2019. Disponible en: <https://www.diariolibre.com/actualidad/internacional/argentina-abuelas-de-plaza-de-mayo-encuentran-a-nieto-129-DE12526498>



Actividades de prelectura

A efectos de elaborar un plan de trabajo para el aula, comenzamos con la selección de un corpus textual; en este caso, correspondientes al género nota periodística. Sin embargo, antes de empezar con la lectura, se considera importante rescatar los conocimientos previos de los/las estudiantes en relación con el eje temático de la nota. Para lograrlo, recorreremos, de manera oral, los paratextos de la nota y se realizarán preguntas orientadoras, con el objetivo de construir hipótesis de lectura. El grupo contará con la nota periodística impresa.

¿De qué se tratará el texto? ¿A partir de qué indicios pudieron darse cuenta?
¿Qué representan las fotografías presentes en la nota? ¿Qué tipo de información les aporta el título?

Luego, se efectuarán preguntas más direccionadas, que servirán para establecer cuáles son los saberes sobre la temática. A su vez, permite que se instale un diálogo entre ellos y los que tienen menos información adquieran un mínimo conocimiento al respecto. Resulta importante, en el desarrollo de esta actividad, guiar a los estudiantes para que los comentarios que ellos hagan no generen ideas confusas; sin embargo, no sería adecuado “sancionar” las respuestas erróneas para no provocar que ellos se intimiden o no se arriesguen a realizar posibles respuestas.

¿Conocen a la organización Abuelas de Plaza de Mayo? Si responden de modo afirmativo ¿en qué contextos escucharon hablar sobre ella? ¿Alguna vez escucharon hablar sobre la dictadura militar argentina de 1976? ¿En qué ámbitos? ¿Conocen algún otro nombre para denominar ese período? ¿Cuáles? ¿Cuáles fueron las características de este momento atroz de la historia argentina? ¿Volvió a repetirse? ¿Por qué?

A su vez, volveremos sobre los términos siguientes: dictadura argentina (1976-1983), nieto 129 (se les preguntará si saben por qué se les pone número a cada nieto), desaparecidos, derechos humanos, represión, etc.

Por último, se propondrá que las/los estudiantes relacionen de manera oral los paratextos a partir de la información que brindan, sin explicitarles el nombre de cada uno de ellos, sino solo se señalarán en la nota. Por ejemplo: ¿Qué relación tiene la volanta con el título? ¿Cuál es el “caso” que se presentó en conferencia de prensa? ¿Cuál crees que es el nombre de la organización que presentó el caso en conferencia de prensa? Al mismo tiempo, se tratará de orientar la conversación hacia la noticia periodística mediante la reflexión de su modo de circulación (digital o papel),

posibles lectores del texto, fecha, etc., ya que los ayudará para comprender mejor las características del género.



Actividades de lectura

Se realizará una lectura oral y compartida de toda la nota, con intervenciones en las zonas que consideramos dificultosas para la comprensión, por ejemplo, palabras o expresiones que puedan no entenderse. De esta manera, se podrá intervenir de forma pertinente a las necesidades que muestran o que inferimos en los alumnos.

----o0o----



10/04/2019

ACTUALIDAD

DICTADURAS - DERECHOS HUMANOS

EL PAÍS

LA ORGANIZACIÓN PRESENTÓ EL CASO EN CONFERENCIA DE PRENSA

Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129

Abuelas de Plaza de Mayo calcula que unos 500 niños fueron apropiados por un plan sistemático aplicado por los militares para robar a los hijos de los desaparecidos.

Estela de Carlotto, presidenta de la organización argentina de derechos humanos Abuelas de Plaza de Mayo, y Carlos Alberto Solsona, padre de la nieta, restituida participan en una conferencia de prensa.

En el día de hoy, Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129 apropiado durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). Ella es una mujer que nació hace 42 años, al parecer, en uno de los principales centros de tortura del régimen.

El martes en conferencia de prensa, Estela de Carlotto, presidenta de la entidad, dijo que la mujer se sometió voluntariamente a un análisis de ADN que reveló que es hija de Carlos Alberto Solsona y Norma Síntora, quien tenía ocho meses de embarazo al momento de ser secuestrada por los militares en 1977 y permanece desaparecida.

“Nadie tiene idea de las miles de noches que pasé sin dormir esperando este día”, admitió Solsona en rueda de prensa en la sede de Abuelas. Él abandonó el país durante la dictadura y dedicó más de cuatro décadas a buscar a Soledad, el nombre que habían planeado darle a la bebé que esperaba con su compañera. “La mochila pesaba cada vez más pero nunca la abandonaba. Donde había una mínima pista ahí íbamos” expresó Solsona.

Abuelas de Plaza de Mayo sostiene que unos 500 niños fueron apropiados por un plan sistemático aplicado por los militares para robar a los hijos de los desaparecidos.

Solsona y Síntora, ambos estudiantes de Ingeniería Electrónica en la Universidad de la provincia de Córdoba y militantes del Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP), se casaron en 1975 y, un año después, tuvieron a su primer hijo Marcos.

Luego del golpe de Estado de marzo de 1976 y ante la violenta represión desplegada por las Fuerzas Armadas, dejaron al pequeño al cuidado de los abuelos maternos y pasaron a la clandestinidad.

El hombre logró escapar al exterior, pero Síntora fue apresada y recluida en Campo de Mayo, un importante centro clandestino de detención y tortura en un predio del Ejército situado al noreste de Buenos Aires. Con el paso de los años, la justicia determinó que allí operaba una maternidad clandestina como parte de un plan sistemático de robo de niños. Este consistía en separarlos de sus madres y entregarlos en adopción ilegal a familias de miembros de las fuerzas de seguridad o allegados a estos, ya que casi todas las cautivas fueron asesinadas.

Respecto del caso de Soledad Solsona, el equipo de investigación de Abuelas dijo que la primera pista concreta para su localización fue en 2012, porque detectaron que su acta de nacimiento era apócrifa y había sido firmada por un médico de la Policía Federal Argentina. Ella, radicada en España, fue contactada en 2014 pero se negó a someterse a la prueba de ADN. Abuelas presentó el caso ante la justicia local para una extracción forzosa de sangre, pero no prosperó. Seis años después, la mujer viajó a la Argentina y se prestó al estudio en el Banco Nacional de Datos Genéticos (BNDG), que alberga las muestras de familiares de víctimas y sobrevivientes de la dictadura.

Carlos Solsona, quien se enteró del resultado por un llamado de su hijo mayor, Marcos, mientras manejaba por una autopista de Chile, todavía no tuvo contacto con su hija. Luego, él afirmó, entre lágrimas, que no quiere hacerse muchas imágenes previas, porque tiene mucho miedo de lastimarla a ella.

Según organizaciones de derechos humanos, 30.000 personas argentinas fueron asesinadas por el régimen. Las cifras oficiales dan cuenta de más de 7.600 desaparecidos, entre los que había obreros, militantes políticos, estudiantes, entre otros.

“Este caso devela la trama de complicidad que conlleva el delito de apropiación de identidad y la necesidad de que toda la sociedad se comprometa a resolverlo...por eso repetimos: rompamos el silencio, el tiempo es hoy, los nietos y nietas ya tienen entre 39 y 45 años, ayudemos a reparar las heridas que la dictadura nos dejó”, concluyó el comunicado de Abuelas.

Por Débora Rey
[Texto adaptado para uso escolar]

----oOo----

Al terminar la lectura compartida, se propondrá una relectura, pero más detenida en cada párrafo para encontrar el núcleo temático de cada uno de ellos. Desde nuestra perspectiva, nos servirá para que los/as estudiantes no se desorienten con los hechos, ya que están ubicados de manera anacrónica.

Luego, los/as integrantes del grupo clase realizarán una lectura silenciosa y marcarán posibles dudas o palabras que no lograron comprender. Se pondrán en común después y se ayudará para la comprensión de cada una de ellas.



Actividades de poslectura

Las actividades de comprensión se dividirán en dos partes: una oral y otra escrita. La primera de estas apuntará a dar una comprensión global sobre el tema de la nota a partir de las aportaciones de los/as estudiantes. Para lograrlo, se realizarán preguntas como ¿Cuál es el hecho principal de la nota? ¿Cómo se dieron cuenta o en qué elementos pudieron rastrearlo? ¿Por qué piensan que la dictadura argentina de 1976 afecta a la sociedad actual?

En la otra instancia, se harán preguntas para ir desmenuzando paulatinamente el texto. Si bien se pedirá que se respondan de manera escrita y como trabajo para la casa, se leerán todas de manera oral y compartida por si alguna de ellas no se comprende. Esto servirá para guiarlos y, a su vez, para parafrasear las preguntas y explicitarles el objetivo de cada una de ellas.⁴

Luego de la lectura de la nota periodística “Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129” y de los comentarios en clase, responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuándo y dónde ocurrió el hecho principal de la nota? ¿Quiénes estuvieron presentes?
2. ¿Qué organismo tuvo un papel fundamental para que el hecho fuera posible? ¿Cuál es el objetivo de esa entidad?
3. ¿De quién es hija la nieta recuperada? Elaborar una pequeña descripción de ella a partir de los datos que aporta la nota.
4. ¿Por qué eran perseguidos Carlos Solsona y Norma Síntora? ¿Qué características tenía el contexto en el que vivían?
5. ¿Fueron apresados los dos padres de la nieta? ¿Por qué? ¿Qué pasó con Norma Síntora?
6. Cuando Carlos Solsona expresa “La mochila pesaba cada vez más pero nunca la abandonaba”. ¿A qué crees que hace referencia? ¿Por qué?
7. ¿Por qué es importante Campo de Mayo? ¿Qué características tenía?
8. ¿En qué consistía el sistemático robo de niños?
9. ¿Qué posición tenía el Estado ante estos crímenes?
10. ¿Cómo lograron determinar que era hija de Carlos Solsona y Norma Síntora? ¿Con ayuda de qué organismos?
11. Explicar con tus palabras el siguiente fragmento: “Este caso devela la trama de complicidad que conlleva el delito de apropiación de identidad”.
12. Al final de la nota, Abuelas de Plaza de Mayo expresa que es necesario “romper el silencio” ¿qué significa esa frase? ¿Con qué otros hechos de violencia podría vincularse?
13. Ordenar cronológicamente los siguientes hechos:
La mujer accedió a hacerse un estudio de ADN.
Carlos Solsona se enteró que su hija ha sido recuperada.
Abuelas de Plaza de Mayo encontró un acta de nacimiento apócrifa.
Norma Síntora fue apresada por los militares.

4 De esta forma se procederá con todas las consignas de la unidad didáctica.

Carlos Solsona y Abuelas de Plaza de Mayo presentaron el episodio en conferencia de prensa.

Las respuestas se leerán en voz alta y se intentará que todos participen para ver los diferentes puntos de vista, ya que las preguntas incluyen también una reflexión crítica acerca de la influencia de los hechos en la actualidad. Además, esta actividad nos permitirá establecer o evaluar implícitamente si los estudiantes han comprendido o no los elementos nodulares del texto y explicar aquellos que presenten dudas.

Luego, pasaremos a la parte teórica vinculada con el género que trabajamos: la nota periodística. Por eso, a continuación trabajaremos oralmente los saberes previos.

¿Saben qué tipo de texto es? ¿Cómo lograron darse cuenta? ¿Qué partes tiene que lo diferencian de otros tipos de texto? ¿Podrían reconocer y nombrar alguna de ellas? ¿En qué soportes/medios encontramos estos tipos de textos?

Luego, se les dará la ficha de cátedra sobre la nota periodística y se leerá en voz alta y de manera compartida.

Ficha de cátedra 1

La nota periodística

El ámbito periodístico produce diversos géneros para dar a conocer información de la actualidad a través de un periódico (en papel o digital). Esos géneros pueden dividirse en tres tipos de acuerdo a la función que tengan: informativo, de opinión e interpretativo.

En primer lugar, los textos de opinión tienen como finalidad expresar el punto de vista de quien los escribe, que interpreta y comenta la realidad, evalúa las circunstancias en que se han producido determinados hechos y expresa juicios de valor sobre los motivos o sobre las consecuencias que puedan derivarse de ellos. Algunos géneros de opinión son: la nota editorial, el artículo de opinión, la columna, la crítica, etc.

En segundo lugar, los textos interpretativos son aquellos en los que, además de informar de un suceso o acontecimiento, el autor expresa su opinión. Su finalidad es relacionar el acontecimiento con el contexto temporal y espacial en el que se produce, es decir, además de la información, se ofrecen detalles, se hacen predicciones de consecuencias futuras, etc. Algunos de los géneros interpretativos son: el reportaje interpretativo, la entrevista, la crónica, entre otros.

Entonces, en los diarios y revistas podemos encontrar textos reservados a la información (informativo); otros destinados a ofrecer opiniones sobre determinados hechos o procesos de la actualidad (de opinión) y, también, fórmulas periodísticas que interpretan la realidad, combinando los datos informativos con determinados enfoques y juicios personales del propio periodista

(interpretativo). En conclusión, podríamos distinguir tres actitudes de acuerdo al tipo de texto: informar, opinar e interpretar.

El texto informativo

Por su parte, el texto informativo tiene como función principal informar sobre un hecho de interés general. Una de sus características fundamentales es la intención de relatar o describir un suceso de manera objetiva, clara y concisa, es decir, sin la opinión personal del autor o “juicios de valor”. Sin embargo, si bien la objetividad se plantea como un requisito fundamental de los textos informativos, suele ser muy difícil de lograr, puesto que el autor siempre tiene una mirada o perspectiva de lo que informa. ¿Cómo observamos esto? En el uso de determinado lenguaje particular (adjetivos o adverbios), la elección del tema, la intención, etc. Además, cada medio de comunicación o cada periodista interpreta los hechos desde su propio punto de vista, aunque procure ser lo más objetivo posible.

A su vez, entre los géneros informativos, se encuentra la nota periodística que se define como un texto periodístico-informativo destinado a divulgar un suceso que debe ser real, de actualidad y de interés masivo. Se escribe en tercera persona (él/ella, ellos/ellas), es decir, en una categoría gramatical que se utiliza para referirse a la persona, objeto, animal o hecho del que se habla, sin incluir la primera (yo, nosotros) o la segunda persona (tú/vos, ustedes). Por ejemplo, “Solsona tuvo que exiliarse del país para lograr sobrevivir” o “En el período de la violenta dictadura militar, 30.000 personas desaparecieron sin causa”.

Además, deben emplearse oraciones breves y claras para que el texto sea comprendido por un gran número de lectores.

La noticia debe reunir dos características a tener en cuenta:

- ❖ Actualidad: las noticias deben informar sobre acontecimientos que se acaban de producir, anunciar o descubrir. No es noticia aquello que no es actual. Por ejemplo, informar como novedad la dictadura militar de 1976.
- ❖ Veracidad: las noticias deben ser verídicas, es decir, que deben ser fieles a la realidad que relatan. No se deben inventar hechos que no hayan sucedido.

Un rasgo central que permite el reconocimiento de la nota periodística es la estructura textual que la diferencia. Esta se conforma de dos partes: el encabezado y el cuerpo textual. El primero incluye los paratextos que son todos aquellos elementos que acompañan o rodean al texto y que intentan reforzar la información que se quiere comunicar. En otras palabras, el paratexto en la nota periodística funciona como un apoyo para el lector porque le anticipa o brinda información adicional que lo orienta en la construcción del sentido final del texto. A su vez, los paratextos informativos cumplen varias funciones:

- Despiertan el interés del lector por la noticia para que la lea.
- Anuncian o resumen la información incluida en la nota.
- Poseen sentido propio, es decir, pueden ser leídos de forma independiente porque ofrecen en sí mismos los aspectos esenciales de la noticia.

Los paratextos característicos de la noticia son:

- **Sección:** suele ubicarse en la parte superior de cada página y ordena los temas presentes en el periódico: política, economía, cultura, opinión, policiales, etc. Cada diario puede dividir y nombrar a cada sección de acuerdo a sus objetivos.
- **Título:** es uno de los elementos más importantes, ya que es el encargado de resumir el suceso que se quiere informar en un solo sintagma nominal que genere interés en el lector.
- **Volanta:** se ubica arriba del título y su función es anticipar la información o ayudar con algún dato que permita comprender el episodio. Generalmente, aparece con una tipología de letra menor que la del título, pero mayor o diferente que la del cuerpo de la nota.
- **Copete:** cumple las funciones de aclarar el título y conectarlo con el cuerpo de la nota o con la fotografía. Suele presentar una síntesis de la información, es decir, sus datos esenciales.
- **Fotografía y epígrafe:** reflejan o retratan el suceso para entender mejor el contenido del cuerpo textual. El epígrafe es la frase que suele describir la foto y se ubica debajo de ella.

Por su parte, en el cuerpo del texto, la información se organiza de mayor a menor importancia porque, en el periodismo, se privilegia aquello que el lector lee primero, ya que muchas veces se lee un texto periodístico rápidamente para obtener una información general de lo que ocurrió. Este esquema se denomina *pirámide invertida*. Lo principal se coloca arriba y los detalles del episodio se desarrollan más hacia el final de la nota, es decir, los datos se distribuyen por el grado de interés que tengan. Por esta razón, en el primer párrafo del cuerpo textual (entrada), suele resumirse la información central que responde a los siguientes pronombres interrogativos: quién, qué, dónde y cuándo.

Entonces, el cuerpo de la noticia contiene estos elementos:

- ❖ Los datos que completan lo enunciado en la entrada.
- ❖ Aporta datos complementarios que ayudan a comprender la noticia en su contexto (antecedentes, consecuencias).
- ❖ Incorpora otros elementos que tienen un interés secundario respecto a los primeros párrafos de la noticia.

Por último, otro rasgo importante de la nota periodística es la introducción de la voz ajena al discurso, a manera de testimonio, que intenta generar un efecto de credibilidad/objetividad a lo que se informa. Por esta razón, es frecuente encontrar citas textuales en los textos periodísticos.

¿Qué significa citar? Consiste en incorporar otro discurso, o una parte de él, emitido por otra persona diferente al emisor. Sin embargo, todas las citas implican un recorte de lo dicho, ya que no se puede representar la situación comunicativa de manera completa.

Cuando realizamos citas textuales directas, las palabras ajenas se reproducen sin modificaciones, es decir, es una reproducción textual de lo dicho. Generalmente, aparece entre comillas “” y precedida de dos puntos o entre rayas de diálogo. Por ejemplo:

Solsona dijo: “Estuve mucho tiempo buscando a mi hija, ahora ha llegado el momento que tanto esperé”.

- Es momento que la sociedad rompa el silencio y actúe para recuperar aquellas identidades que han sido robadas - expresó Abuelas.



A continuación, volveremos sobre la ficha de cátedra para recuperar las características más importantes y se anotarán en el pizarrón a modo de esquema los conceptos centrales. Se repetirá la lectura de cada definición importante y se intentará definirla de manera ampliada. A su vez, cada rasgo se ejemplificará con la nota que ya se les fue dada a los/las estudiantes, para hacer que establezcan relaciones entre el concepto y el uso. Por ejemplo, al momento de explicar y ejemplificar con la nota “Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129” observar cuáles son los elementos novedosos de la nota y cuáles no, por ejemplo los antecedentes históricos.

En cuanto al uso de la tercera persona, se explicará más detallado pero, además, rastreadremos ejemplos en la misma nota y reflexionaremos sobre la conjugación de los verbos en tercera persona.

A su vez, se intentará establecer relaciones entre los diferentes conceptos definidos para que los/las estudiantes comprendan que no son elementos aislados, sino que cada uno de ellos debe tener una conexión con los otros para constituir un tipo de texto particular. Por ejemplo, si bien ya se ha reflexionado sobre la imposibilidad de lograr una objetividad absoluta, hay determinados elementos que se utilizan para generar o construir la objetividad, tales como la tercera persona, el distanciamiento del autor y la incorporación de testimonios directos.

Luego, realizaremos actividades para el reconocimiento de los paratextos y consolidación y refuerzo sobre aspectos relativos a la enunciación.



Actividades

1. Identificar las partes constitutivas de la nota periodística, tales como la sección, el copete, la volanta, el título, el epígrafe y el cuerpo del texto. Luego, describir la función que cada una de ellas lleva a cabo dentro del texto.
2. Elegir uno de los siguientes títulos. Luego, elaborar el resto de los paratextos (el encabezado) característico de la nota periodística. Pueden inventar e imaginar detalles o el nombre del diario, por ejemplo. Recordar que debe estar escrita en tercera persona y con oraciones breves.

Nadal se consagró como rey del *Roland Garros*.

Roban veinte mil pesos de un banco en Córdoba.

Endgame pasó los 500.000 espectadores en la Argentina y sigue superando récords globales.

Pavón marcó la diferencia a favor de Boca.



La actividad será analizada en conjunto y con aportes en el pizarrón.

A continuación, empezará a trabajarse el segundo eje central de la unidad didáctica que son los mecanismos de cohesión. Como primera acción, comenzaremos a rastrear oralmente conocimientos previos de los/las estudiantes en relación con las características de un texto mediante el intercambio en el aula. Esta instancia es un ingreso al tema, por ende, no se sancionarán o corregirán aspectos desacertados en ese momento, puesto que aún no se dispone de material para reemplazar los saberes incorporados de manera errónea. No obstante, se tomará registro de las intervenciones para luego constatarlas con las definiciones en la ficha de cátedra. Por ejemplo, se realizarán preguntas como las siguientes:

¿Qué es un texto? O ¿qué piensan que es un texto? ¿Cómo está compuesto un texto? ¿Tienen que tener relación las oraciones entre sí? ¿Por qué?

Al mismo tiempo, se trabajará con los protocolos de escritura realizados por los alumnos (actividad de creación de paratextos a partir de un título). Por ejemplo, si se hubiese elegido el texto en relación con Rafael Nadal se preguntará:

¿Por qué creen que se utilizan diferentes términos para designar a una misma persona: español, Nadal, Rafael Nadal, rey del *Roland Garros*? ¿Por qué en determinadas oraciones directamente se omite el nombre Nadal “También rompió un nuevo récord”? ¿Pueden repetirse muchas veces las mismas palabras? ¿Por qué? ¿Conocen alguna herramienta/estrategia que evite la repetición en exceso? ¿Saben reconocer un pronombre personal? ¿Podrían nombrar alguno?

Esta actividad de rastreo de ideas previas con la escritura propia permitirá la reflexión y descubrir elementos que utilizan de manera inconsciente. Para que esto suceda, se intervendrá y guiará a los/las estudiantes para que sus respuestas o reflexiones se encaminen.

Luego, se les dará la ficha de cátedra N°2 en relación con los mecanismos de cohesión. Primero, la leeremos de forma oral y compartida para poder detenernos en aquellas zonas que tienen relación con las respuestas que dieron en las preguntas anteriores. De esta manera, podremos corregir las posibles respuestas erróneas y explicar con términos específicos las posibles respuestas intuitivas acertadas. Por ejemplo, “usas una palabra que signifique lo mismo pero que se escriba diferente” por sustitución sinonímica.

A su vez, intentaremos establecer relaciones entre aquellos conocimientos incorporados con los nuevos; por esta razón, nos detendremos en cada párrafo para hacer una revisión de lo que se explica en cada uno de ellos y, a su vez, para señalarles qué elementos son significativos o no deben olvidarse.

Ficha de cátedra 2

Las propiedades textuales y sus mecanismos

El texto es una unidad completa de comunicación formada por una sucesión de oraciones vinculadas entre sí que tiene algunas propiedades. Entre estas, mencionamos y explicamos las más importantes.

Coherencia y cohesión

La coherencia es una propiedad del discurso y del texto que nos permite entenderlo como una unidad comunicativa; le otorga unidad al texto. Para que un texto sea coherente, las ideas que lo componen deben dirigirse al mismo fin o intención comunicativa, estar correctamente organizadas entre sí y referir a un mismo tema general. A su vez, la cohesión es una propiedad que colabora con esa unidad ya que es la conexión necesaria entre las partes para formar un todo. En otras palabras, es la “ligazón” entre las diferentes ideas que presenta un texto.

Por ejemplo, en un texto cuyo propósito es brindar información y cuyo tema es “la recuperación de una nieta apropiada en la última dictadura militar argentina”, todas sus oraciones y todos sus párrafos harán referencia al tema general.

Así entonces, un texto no puede organizarse de cualquier manera, sino que se introduce un tema base y, luego, se desarrollan temas derivados en relación con el tema base. Esta manera de organizar la información se denomina progresión temática y es la que nos permite comprender gradualmente la información. A su vez, le otorga coherencia al texto, puesto que hace que todas sus partes se relacionen de manera tal que conformen una unidad.

La cohesión es una propiedad textual que permite que las oraciones de un texto se relacionen. En otras palabras, la cohesión es la cualidad que vincula las oraciones de un texto mediante diferentes recursos: los conectores, la elipsis, la sustitución y la pronominalización. Existen distintos recursos léxicos y gramaticales que conectan las oraciones de un texto. A continuación nos enfocaremos en tres de las principales estrategias cohesivas: la sustitución, la pronominalización y la elipsis.

Mecanismos cohesivos

La sustitución

Cuando al hablar o al escribir necesitamos nombrar en reiteradas ocasiones a un mismo objeto, sujeto o fenómeno, podemos reemplazar las palabras o expresiones ya utilizadas por otras que se refieran al mismo contenido y cumplan la misma función sintáctica.

Para evitar la repetición de un mismo ítem lexical, puede utilizarse el recurso de la sustitución: la repetición semántica de un elemento del texto, en el mismo texto. Su función principal es referir a ese elemento, pero con otra/s palabra/s para evitar la repetición excesiva. Existen diversos tipos de sustitución; sin embargo, nos centraremos en uno: la sustitución léxica sinonímica.

Mediante la repetición léxica sinonímica, el hablante reitera el significado de un elemento utilizando un sinónimo léxico. En otras palabras, la sinonimia es una relación entre dos ítems lexicales que pertenecen a un campo semántico común porque tienen características similares o porque representan el mismo concepto. Por ejemplo: régimen/dictadura militar, organización/entidad, análisis de ADN/estudio de ADN, etc.

¿Qué es un campo semántico? Un espacio textual en el que la aparición de determinadas palabras es esperada en relación con el desarrollo del tema elegido. Entonces, es importante saber que si bien hay elementos que funcionan en todos los contextos como sinónimos, hay otros que no. Esto sucede porque un gran número de sinónimos actúa como tal según el contexto comunicativo en que se encuentre. Fuera del mensaje o aislados, puede suceder que no se relacionen entre sí.

Ejemplos de repetición sinonímica:

La última **dictadura militar** argentina comenzó en 1976 y terminó en 1983 con la llegada de Alfonsín a la presidencia. Aun hoy, el **régimen** tiene repercusiones en la sociedad.

En este caso, en lugar de utilizar dos veces la palabra “dictadura militar”, se utiliza un sinónimo para evitar la repetición.

Carlos Solsona relató todos los horribles momentos que tuvo que pasar para poder huir del país. Además, el **hombre** afirmó que su **esposa** no pudo lograrlo y, aun hoy, continúa **desaparecida**.

Como vemos, “hombre” refiere a Carlos Solsona en el ejemplo anterior, pero si usáramos el sintagma “el hombre”, en otro contexto comunicativo, podría referirse a otra persona.

A su vez, existen ocasiones en que es necesario construir sintagmas nominales más extensos para evitar la repetición. Por ejemplo:

La nieta 129 accedió a realizarse el estudio de ADN luego de muchos años de espera, ya que al principio **la hija** de Solsona y Síntora se negó a someterse al análisis.

La pronominalización

El pronombre es una clase especial de palabra cuya función es sustituir el sustantivo o un sintagma nominal en una oración y, por lo tanto, desempeña las mismas funciones sintácticas que los sustantivos. Este rasgo particular hace que los pronombres posean significado variable, que adquieren según los contextos de aparición. Entonces, la pronominalización establece una relación entre un elemento del texto y otro (u otros) que están presentes en el mismo texto.

Los pronombres personales designan a las personas gramaticales: primera persona (emisor o hablante); segunda persona (destinatario u oyente); tercera persona (cualquier persona u objeto del cual se habla).

PRONOMBRES PERSONALES

Entonces, si trabajamos la nota periodística en la que se relata un hecho en tercera persona, los pronombres personales que nos servirán para que nuestro texto sea cohesivo son esos ya que los de primera persona ubican al autor en el texto que es justamente lo que se pretende evitar. En cuanto a los pronombres de segunda persona, sucede lo mismo, puesto que el autor de una nota periodística, muy pocas veces se dirige a un destinatario de manera directa.

La sustitución por medio de pronombres, llamada también pronominalización, se realiza normalmente de forma anafórica, es decir, hacia atrás (elementos que ya han sido nombrados). Por ejemplo: “**El hijo de Solsona** fue quien le comunicó la noticia a su padre. Él también se encontraba presente en la conferencia”. La forma catafórica, hacia adelante (elementos que serán nombrados) es menos común.

La pronominalización es muy importante para establecer las ligazones de sentido. Por esta razón, resulta fundamental que el texto presente antecedentes claros y respete la concordancia de género y número.

La elipsis

Por último, la **elipsis** es un recurso cuya función es suprimir u omitir una palabra o expresión que se sobreentienda, es decir, que pueda deducirse por el contexto comunicativo en el que aparece. Se pueden omitir palabras como sustantivos, los adjetivos, los verbos, los adverbios, etc. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con el sujeto tácito, ya que es un elemento que se omite en la oración, pero que puede recuperarse por la conjugación del verbo.

A modo de repaso: La oración simple

La oración es una unidad de la lengua formada por una o más palabras con sentido completo y autonomía sintáctica. Gráficamente, se la reconoce porque comienza con mayúscula y termina con un punto u otro signo de cierre de oración, como el de interrogación o el de exclamación.

Ahora bien, las oraciones que pueden dividirse en sujeto (S) y predicado (P) se denominan oraciones bimembres. El sujeto y el predicado son dos funciones sintácticas interdependientes, es decir, no puede haber sujeto sin predicado, ni predicado sin sujeto.

El sujeto es un sustantivo o un sintagma nominal (es decir que tiene como núcleo un sustantivo) que puede sustituirse por un pronombre personal (yo, tú/vos, él/ella, nosotros/as, ustedes, ellos/as). A su vez, hay diferentes clases de sujeto:

Expreso (SE): es el que aparece de manera explícita en la oración.

Tácito (ST): no aparece en la oración, pero puede reponerse a partir de la desinencia del verbo o porque está sobreentendido.

El predicado es un verbo o un sintagma verbal (grupo de palabras organizado en torno a un verbo que funciona como núcleo) que concuerda con el núcleo del sujeto.

A continuación, se revisarán los puntos clave de la ficha y se utilizará el pizarrón para explicar el tema y se incorporarán ejemplos. En este punto, se hará una revisión de las nociones de sujeto y predicado para que los/las estudiantes comprendan con más claridad los conocimientos nuevos en relación a los mecanismos de cohesión. Para ello, rastreadremos oraciones de la nota periodística “Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129” y las analizaremos, en conjunto, para determinar sus partes y los tipos de sujeto.



En cuanto a los mecanismos cohesivos, se explicarán de una manera más detallada y ofrecerán ejemplos. Luego, se establecerán actividades pasivas de reconocimiento. Primero, se darán ejemplos inventados y después, se pedirá que los reconozcan en la nota periodística.

1. Identificar y clasificar los mecanismos de cohesión presentes en las siguientes oraciones.

Norma era una mujer encantadora. Ella se relacionaba bien con las personas.

El ladrón huyó luego de lastimar a una persona. Horas más tarde, el delincuente fue apresado por la policía.

Pamela y Carlos no quisieron bailar. Ella estaba muy cansada y él tenía que estudiar.

Messi es el capitán de la selección argentina de fútbol y jugador del Barcelona.

Fito Páez realizó un concierto en beneficio de los inundados. El reconocido músico interpretó temas de todos sus discos.

La hija de Luis ha estado enferma durante mucho tiempo. A pesar de que toma los medicamentos, ella no mejora.

En la Argentina, muchas personas realizaron paro durante el mes de mayo y reclamaron por sus derechos.

2. Teniendo en cuenta las oraciones anteriores, indicar a qué término o sintagma nominal hace referencia el mecanismo.
3. Subrayar la/s palabra/s que no funcionen como sinónimos dentro de la serie. Se puede recurrir al diccionario en caso de no conocer algunas de las palabras.

Obscuro – Inclinado – Tenebroso – Lóbrego – Atorado – Sombrío

Vociferar – Expresar – Gritar – Murmurar – Chillar – Aullar

Vivienda – Departamento – Baño – Hogar – Casa – Morada

Ira – Descontento – Cólera – Entusiasmo – Furia – Alegría – Rabia

Julio Cortázar – Cantante – Escritor – Novelista – Asiático

Luego, se volverá sobre la nota periodística “Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129” para reconocer e identificar los mecanismos trabajados anteriormente. Será una actividad acompañada por la/el docente ya que, en este caso, no se trata de oraciones aisladas, sino de un texto en el que las relaciones pueden darse en diferentes párrafos o entre los paratextos. Por ejemplo: la organización – Abuelas de Plaza de Mayo.

4. Volver a la nota periodística “Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129” y reconocer qué mecanismo de cohesión opera en cada uno de los siguientes fragmentos.

En el día de hoy, Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129 apropiado durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). Ella es una mujer que nació hace 42 años, al parecer, en uno de los principales centros de tortura del régimen.

“Nadie tiene idea de las miles de noches que pasé sin dormir esperando este día” admitió Solsona en rueda de prensa en la sede de Abuelas. Él abandonó el país durante la dictadura...

Respecto del caso de Soledad Solsona, el equipo de investigación de Abuelas dijo que la primera pista concreta para su localización fue en 2012, porque detectaron que su carta de nacimiento era apócrifa y había sido firmada por un médico de la Policía Federal Argentina. Ella, radicada en España, fue contactada en 2014...

La organización presentó el caso en conferencia de prensa. Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo encontró al nieto 129.

5. Reformular las siguientes oraciones mediante los mecanismos de cohesión para evitar la repetición de palabras o de sintagmas.

Carlos Solsona encontró a su hija después de 42 años. Carlos Solsona se encuentra conmovido y entusiasmado por la situación.

Estela de Carlotto hizo la presentación y Estela de Carlotto hizo el cierre de la conferencia. Hacia el final, Estela de Carlotto expresó que era urgente romper el silencio y ayudar encontrar al resto de los nietos desaparecidos.

En 1976, Carlos Solsona y Norma Síntora comenzaron a ser perseguidos y agobiados por las Fuerzas de Seguridad. Ante el miedo de perder la vida, Carlos Solsona logró huir del país. En cambio, Norma Síntora no logró huir del país y fue detenida y torturada en Campo de Mayo.

Abuelas contactó, en 2014, a Soledad Solsona para realizar un análisis de ADN pero Soledad Solsona se negó a realizarse un análisis de ADN. Seis años después, Soledad Solsona accedió a realizarse el análisis.

6. Teniendo en cuenta la actividad anterior, indicar qué mecanismos se utilizaron y de qué manera.

La última actividad de reflexión sobre los mecanismos de cohesión requerirá de un papel activo respecto de propia escritura.

Finalmente, realizaremos una actividad de consolidación de los conceptos enseñados: nota periodística, cita textual directa y mecanismos cohesivos. Para lograrlo, se propondrá un ejercicio de producción en el que tendrán que escribir la entrada del cuerpo textual de una nota (uno o dos párrafos). Esta será una consigna que requerirá un acompañamiento docente activo. En este sentido, consideramos pertinente repasar los conceptos y características centrales de cada contenido enseñado. A su vez, se les explicará que es una actividad de escritura en la que pueden inventar o

imaginar datos nuevos para estimular la escritura creativa. Cabe destacar que no se la trabajará como una actividad de escritura con clausura, sino que habrá una revisión de posibles errores para una posterior reescritura.

7. A partir de los siguientes paratextos, escribir la entrada del cuerpo textual en relación con la noticia. Tener en cuenta que se deben evitar las repeticiones de términos a partir de las utilización de los mecanismos cohesivos. A su vez, recordar que la entrada tiene que responder cuatro preguntas (qué, quién, cuándo y cómo) y escribirse en tercera persona. Consultar las fichas de cátedra las veces que consideres necesarias para realizar la consigna.

SOCIEDAD

LOCAL

ACCIDENTE AUTOMOVILÍSTICO SIN VÍCTIMAS

Un adolescente estrelló un auto contra un kiosco

Durante la madrugada del domingo, un joven de quince años impactó su auto contra un kiosco ubicado entre Pío XII y Ameghino. Sus tres acompañantes escaparon del lugar.

Creemos interesante que antes de realizar el trabajo de reescritura, puede resultar provechoso que otro haga una lectura crítica de un/a compañero/a. Por esta razón, se efectuarán intercambios entre parejas y discutirán qué elementos sumarían al texto para que mejore o qué elementos están bien empleados, etc. A su vez, es una manera de descubrir técnicas, expresiones o usos diferentes. Sin embargo, esta actividad debe ser guiada por el/la docente para que se comprenda en qué deben hacer foco. Debido a esto, se propone comenzar con una revisión de dos oraciones de algún texto a cargo de el/la docente con el objetivo de ejemplificar cómo realizar la tarea.

Luego, se planteará que listen los errores y aciertos de cada uno de los textos que analizaron para ponerlos en común. Después, se recuperarán algunos de ellos y se irán anotando en el pizarrón. A continuación, nos centraremos en los errores y se volverán a explicar aquellos conceptos en los que se detectaron fallas. Por último, realizarán el trabajo de reescritura según los comentarios que estén en el pizarrón.

8. Reescribir la entrada de la nota periodística “Un adolescente estrelló un auto contra un kiosco” teniendo en cuenta las observaciones que se trabajaron. ¡No olvidar consultar el pizarrón!

4. Lectura crítica y periodismo. Aproximaciones al texto informativo

Karen Rebolledo Ferrando



La presente unidad didáctica propone un abordaje del texto informativo y se centra, específicamente, en la noticia periodística. Las actividades están pensadas para alumnos de Ciclo Básico, por lo tanto, el objetivo general pretende que los estudiantes puedan identificar -de manera eficaz- las características principales de la noticia periodística: su estructura y sus funciones. Además, se espera que logren hacer un uso consciente de esos conocimientos y tengan en cuenta los diferentes contextos de producción y las implicancias socioculturales que eso conlleva. A partir del trabajo conjunto entre docente y grupo clase, se procura poner a disposición las herramientas reflexivas necesarias para identificar los componentes sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos que subyacen en las noticias periodísticas y que determinan las perspectivas con que los medios de comunicación transmiten la información. Las actividades que se proponen a continuación están pensadas según el enfoque psicolingüístico, el cual entiende la lectura y la escritura como procesos cognitivos que buscan la participación activa del lector, de modo tal que el conocimiento se desarrolle a partir de la interacción con el texto. Para que la comprensión lectora resulte eficaz, es decir, que los /as lectores /as logren asignarle un sentido integral y coherente al texto, es necesario tener en cuenta los conocimientos previos, como así también las distintas inferencias según sus marcos cognitivos.



Corpus

Para esta Unidad Didáctica proponemos un corpus compuesto por un texto periodístico del diario *La Arena* titulado: “Santa Rosa sintió el impacto del paro”, correspondiente al día 29 de mayo de 2019. <http://www.laarena.com.ar/tapa-tapa-del-dia-jueves-30-de-mayo-de-2019-2056861-23.html>

El objetivo de la selección del material de lectura (este artículo junto con otros fragmentos de noticias que se incluyen en la ejercitación) consistió en introducir una temática social de actualidad, que tuvo repercusión en diversos medios masivos de comunicación.



Clase 1

La clase comenzará con un rastreo de ideas previas sobre la noticia periodística de manera implícita. Para ello, realizarán las siguientes preguntas de forma oral: ¿Han leído noticias periodísticas? ¿Dónde? A partir de esta introducción, se espera que el grupo comente sus experiencias e identifique los aspectos paratextuales. Las palabras e ideas que vayan surgiendo se pueden anotar en el pizarrón para revisarlas, luego de la lectura conjunta de la noticia.

Una vez recuperadas las experiencias previas, se procederá la entrega de una copia a cada estudiante.



Actividades de pre-lectura

Teniendo en cuenta el título y la fecha se interroga: ¿A qué paro creen ustedes que puede hacer referencia la noticia? ¿Saben de qué se trata? ¿Escucharon o leyeron algo que les parece que puede estar relacionado con este texto? ¿Dónde? ¿En la televisión, en la radio, en Facebook? ¿Fue algo que pasó solo en Santa Rosa?

Después de una primera aproximación al contenido (el paro), se harán preguntas generales para abordar los aspectos paratextuales propios de la noticia periodística que organizan la información y permiten identificar con rapidez los hechos más relevantes. Con este objetivo, se preguntará de manera oral: ¿Qué tipo de texto creen que es este? ¿Dónde podríamos encontrarlo? ¿Qué elementos les llaman más la atención? A primera vista y sin leer aún el texto completo, ¿qué palabras pueden rescatar para tratar de predecir el contenido? ¿Dónde se encuentran ubicadas esas palabras? Identifiquemos las partes que no están incluidas en el cuerpo de la noticia (Se espera que los alumnos junto con la profesora puedan marcar la volanta, el copete, el título, la imagen, el epígrafe y la fuente, incluso se puede sugerir que lo remarquen con otro color para destacar estas partes y distinguirlas con claridad del cuerpo de la noticia) ¿Qué opinan de estos elementos? ¿Pueden formular hipótesis sobre el contenido del texto a partir de ellos?

Después del intercambio se explicará la importancia de tener presente la organización de los elementos paratextuales que conforman la noticia porque son características propias de este género que lo definen como pertenecientes al ámbito periodístico, ya sea en un formato físico (papel) o virtual. Hay ciertas características y

formas de organización de la información que permiten diferenciar a primera vista un texto periodístico de un cuento, una novela o una receta (salvo que un texto literario juegue con el formato de la noticia, pero esas son excepciones).

Con las preguntas de pre-lectura se busca que el grupo recupere los conocimientos previos que poseen, así como las inferencias que pueden realizar a partir de lo que hayan escuchado, leído o visto previamente sobre el paro en algún medio de comunicación o red social. Más adelante, cuando se describan las partes de la noticia periodística y sus funciones, se recordará este primer acercamiento al texto y a los elementos paratextuales que llamaron su atención en un primer momento y permitieron formular hipótesis de lectura con respecto al contenido de la noticia.



Actividades de lectura

Luego de este acercamiento previo al texto, se procederá a la lectura conjunta. La lectura se detendrá en los subtítulos, para realizar alguna pregunta de tipo aclaratoria o resuntiva. Se hará una pausa en los núcleos que pueden resultar conflictivos para la comprensión general del texto. Por ejemplo, cuando se mencionan todos los gremios involucrados, se preguntará si saben a qué se refiere. En caso de desconocimiento, será necesario reponer la información, por ejemplo, de las siguientes entidades:

CGT: Confederación General del Trabajo de la República Argentina (central sindical).

El concepto de sindicato alude a una agrupación de trabajadores que defienden sus intereses económicos, sociales y laborales frente a su empleador y el Estado.

CTA: Central de Trabajadores de la Argentina (central obrera nacida a partir de la separación de un grupo de sindicatos de la CGT).

Algunos sindicatos que las integran son:

Luz y Fuerza: Federación Argentina de Trabajadores de Luz y Fuerza, agrupa a los sindicatos del sector de la energía eléctrica en la Argentina.

Utelpa: Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa.

ATE: Asociación Trabajadores del Estado.

Movimiento 21-F: Manifestación masiva o protesta popular realizada el 21 de febrero de 2018 contra las políticas del gobierno de Mauricio Macri.

CCC: Corriente Clasista y Combativa (corriente política de izquierda de ideología comunista).

Patria grande: refiere a la pertenencia común de las naciones hispanoamericanas.

Smata: Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor.

Sipren: Sindicato de Prensa de La Pampa.

Partido Comunista: Desde 2011 es aliado del partido justicialista Frente para la Victoria. Apoyó el segundo mandato de Cristina Kirchner. Actualmente engloba la oposición al gobierno de Mauricio Macri.

El comunismo refiere a un modo de organización socioeconómica, caracterizado por la propiedad común en los medios de producción (y por ende la ausencia de propiedad privada) y la inexistencia de clases sociales. Regulación de un Estado muy presente.

Juventud Sindical: Uno de sus principales objetivos es combatir el surgimiento de sectores de base clasistas y recuperar los sindicatos para que sean verdaderas herramientas de lucha de la clase trabajadora.

Movimiento Evita: agrupación política que se define de ideología peronista, nacional, popular y revolucionaria.

Frente Peronista Barrial.

Sindicato de Trabajadores de la Salud Pública.

Gremio de peones de Taxis.

Gremio de los cadetes.

Docentes universitarios.

Estudiantes universitarios.

Esta actividad se realizará rápidamente, el objetivo no es detenerse demasiado en la problemática social o en las particularidades de cada gremio, sino que lo que se propone es reponer algunos conocimientos para interpretar la noticia de modo eficaz.

Luego se retomará la lectura del texto y se hará una nueva pausa para reflexionar sobre la siguiente afirmación: “políticas neoliberales que responden al FMI, sin importar el hambre del pueblo”.

Otros aspectos a aclarar en caso de necesidad son las expresiones tales como “políticas neoliberales”, la sigla “FMI”. Como en el caso anterior, se repondrán rápidamente estos contenidos de modo oral, con el fin de que los estudiantes sepan que:

Las “políticas neoliberales” refieren a una forma de gobierno, cuyo propósito busca que se deje en manos de los particulares y empresas privadas, el mayor número de actividades económicas posibles.

“FMI” corresponde al Fondo Monetario Internacional (organización con sede en Washington, Estados Unidos).

Una vez aclarados estos aspectos, se concluye con la lectura. A continuación, se retomarán las palabras e ideas anotadas en el pizarrón para comprobar las hipótesis de lectura. Pregunta a modo oral: ¿Qué les pareció este texto? ¿Las palabras que identificaron como “disparadores de información” les ayudaron a identificar el tema general?

Concluida esta primera etapa de lectura (y su relación con las hipótesis de pre-lectura), se procederá a las actividades de pos-lectura en la próxima clase.



Clase 2

Actividades de pos-lectura

Antes de comenzar con las actividades escritas, se hará una pequeña reflexión grupal sobre el contenido del texto. Una vez identificada la idea global del texto, se dictarán las siguientes consignas para que resuelvan de modo escrito en pequeños grupos (es importante aclarar que varias de las preguntas ya han sido trabajadas oralmente, pero lo que se espera es que les quede sistematizado en sus carpetas. Además, el objetivo de dejarlas por escrito es que puedan regresar a estas consignas cuando se les explique las seis preguntas que hacen los textos periodísticos, y cómo las identificaron desde el comienzo).



Comprensión lectora

1. Explicar brevemente el suceso que se desarrolla en el texto y quiénes están involucrados.
2. ¿Dónde y cuándo ocurrió el hecho?
3. ¿Se especifican las causas del conflicto? ¿Cuáles son?
4. ¿Qué medidas involucró el paro? ¿Cuál será el objetivo o propósito de estas medidas?
5. Explicar con sus palabras la siguiente frase: “en cuatro años pasó una topadora devastadora”.

Una vez realizadas las actividades, se procederá a una puesta en común. Se interrogará acerca de en qué partes del texto pudieron rastrear la información más importante para responder las preguntas y si consideran que algunos datos deberían destacarse más.



Clase 3

Al comienzo de la clase, se explicará que el trabajo con el artículo periodístico analizado consiste en establecer un primer acercamiento a la categoría de textos informativos. Para ello, la docente iniciará con una explicación general sobre los distintos tipos textuales, para que los alumnos repongan un contexto de información general, en el que se indicará que, por un lado, el texto informativo es un tipo de texto dentro de otras clasificaciones posibles, y por el otro, que la noticia periodística corresponde también a un tipo de texto informativo, entre otros textos informativos con características diferentes.

Posteriormente, se les entregará una ficha de cátedra con la información pertinente al texto informativo y, específicamente, la noticia periodística.

Ficha de cátedra 1

El texto informativo

El texto informativo es un tipo de texto a partir del cual se da a conocer algún hecho, situación o información. Una de sus características principales es la *objetividad* como actitud narrativa, es decir, al redactar el texto los hechos deben presentarse sin la inclusión de elementos personales o subjetivos. Por otra parte, la objetividad está directamente relacionada con la noción de distancia y veracidad de la información que se transmite.

En este tipo de texto, se utiliza un lenguaje formal que responde a las siguientes características:

Claridad: se trata de utilizar en forma correcta estructuras sintácticas y semánticas de manera tal que el mensaje que se quiera presentar pueda ser comprendido. El lenguaje debe ser familiar, llano, sin hacer uso de vulgarismos.

Concisión: se debe utilizar las palabras justas e indispensables para expresar rápidamente lo que se quiere informar.

Densidad: al redactar un texto, cada frase y cada palabra deben tener un alto peso informativo y de sentido.

Precisión: es importante no obviar información, no dar hechos por sentado, y utilizar el lenguaje exacto para evitar incomprendiones.

Brevedad: las ideas deben expresarse con la mayor brevedad posible para no perturbar el entendimiento.

Entre los géneros informativos, podemos mencionar: la carta formal, el memorándum, el informe, la noticia y muchos otros.

La noticia periodística

El texto periodístico tiene como propósito dar a conocer hechos de interés colectivo, ya sea político, económico o social (de actualidad) a partir de una serie de estrategias relacionadas con la objetividad y veracidad de los acontecimientos. Se trata de un texto de intencionalidad informativa que, a veces, narra sucesos ocurridos en la sociedad y posee cuatro características fundamentales: la actualidad (contenido de la noticia), la novedad (el objeto de la noticia: el hecho), la veracidad (parte de un hecho o acción verdadera) y el interés del público (necesidades de consumo). La noticia es la forma más simple de discurso periodístico; en general, su estructura implica una redacción en orden decreciente de interés, de modo que si se eliminan los últimos párrafos aún se conserva lo esencial de la información. Esta manera de organizar los datos se conoce como pirámide invertida.

Asimismo, la noticia presenta estructuras esquemáticas convencionales. Estas estructuras consisten en una serie de categorías que organizan el proceso de lectura, comprensión y (re) producción del discurso periodístico a partir de un

orden jerárquico de importancia. Esto significa que hay elementos indispensables que aparecen siempre en los artículos periodísticos y permiten identificarlos como tales; además, estas categorías no solo organizan la información, sino que permiten que ciertos contenidos sean “esperables” para el lector.

Los principales elementos paratextuales y categorías de la noticia periodística son:

La volanta: anticipa el hecho.

El titular: amplía la información sobre el hecho, apunta al tema central de la noticia.

El copete: síntesis de la noticia.

Fotografía: hace alusión al hecho, la imagen visual funciona como refuerzo.

Epígrafe: nota al pie de la fotografía que explica la imagen.

Primer párrafo (o resumen): constituye el núcleo fundamental de la información. El primer párrafo del texto informativo puede definirse como el resumen de lo más importante de la noticia. En él, se establecen de modo preciso y breve los principales elementos que se transforman en las seis preguntas básicas de la noticia: el qué (hecho o noticia en sí); quién (el sujeto protagonista); dónde (el espacio o lugar donde ocurrió el hecho); cómo (la manera en que sucedió); cuándo (el momento) y por qué (la razón de lo que ocurrió). Este párrafo inicial satisface las necesidades básicas de la información y permite al lector informarse de lo esencial, junto con el titular y la volanta. Esto debe generar el interés suficiente para convencer al lector de continuar con la lectura.

Cuerpo: desarrollo de la noticia; la información se amplía para aportar datos que sitúen a la noticia en un contexto determinado.

Fuente: contiene la fecha, sección, nombre del diario y nº de página.

En los títulos y encabezamientos se encuentran las categorías que permiten al lector comprender superficialmente la información aportada. Los aspectos salientes, generalmente, están impresos con tipografías de letras especiales. Sin embargo, existen otras categorías o partes de la noticia que requieren de una lectura más detallada para poder identificarlas:

- Los sucesos son los acontecimientos; pequeñas y grandes acciones que constituyen el hecho de la historia. Estos a su vez se dividen en sucesos previos (antecedentes directos) y sucesos actuales. Los sucesos actuales se manifiestan en un contexto determinado que los explica y que se vincula a cuestiones sociales, políticas y económicas.
- Las consecuencias están directamente relacionadas con los sucesos, son las acciones consecuentes de determinados hechos, es decir, los resultados obtenidos. Por ejemplo, si la noticia refiere a un reclamo salarial de

la Asociación Gremial de Trabajadores de Subtes y Premetro con un paro de doce horas de las líneas E y H, este hecho tiene como consecuencia un incremento en la frecuencia de colectivos que harán un recorrido similar al de las líneas E y H, para facilitar el traslado de las personas afectadas por el paro. Es decir, las consecuencias están vinculadas a las reacciones derivadas de una determinada situación.

- Los testimonios son discursos en primera persona que se incorporan a la noticia periodística con el fin de ejemplificar y ampliar la información. A partir del testimonio, se describen hechos reales que manifiestan una versión de lo ocurrido (muchas veces se trata de un testigo que presenció los hechos o de informes oficiales brindados por alguna autoridad competente). Al incorporar esta voz autorizada, se pretende otorgar veracidad a los hechos. La palabra del otro se incorpora a partir del discurso directo. En los textos escritos, está marcado por los dos puntos, comillas, guiones, etc. El discurso citado conserva, además, las marcas de su enunciación y produce un efecto de fidelidad al original, ya que reproduce el discurso del otro. De este modo, la intervención se reduce al máximo para dar la impresión de objetividad, por ejemplo: “El humo que salía de las ventanas alertó a los vecinos, ‘no había nadie en la casa porque estaban de vacaciones, cuando vimos el humo llamamos enseguida a los bomberos y empezamos a traer agua’ comentó María, una de las vecinas del lugar”. Como se puede ver en el ejemplo, el discurso directo también se puede identificar a partir de palabras como “dijo”, “afirmó”, “declaró”, “manifestó”, “expresó”, etc.

Lectura crítica

Es importante tener presente que los medios de comunicación masiva presentan una versión parcial del mundo. La información pasa por un proceso de selección, recorte y reordenamiento para presentar un determinado aspecto de la realidad. Por esta razón, los destinatarios deben ser capaces de distinguir los diferentes mensajes e intencionalidades de los medios. Es necesario analizar los hechos que se nos presentan a partir de una reflexión crítica que tenga en cuenta las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales que existen en el manejo de la información y el modo en cómo se presentan a la sociedad.



Luego de repartir las fichas de cátedra, se propondrá una lectura conjunta de la información.

Se realizará la siguiente serie de interrogaciones de modo oral:

¿Qué pueden decir con respecto al lenguaje en la noticia? ¿Es claro? ¿Es preciso con respecto a lo que se quiere informar? ¿Es breve o les resulta muy extenso y pierden el hilo de la información?

Se identificarán los aspectos claves informativos a partir de las seis preguntas del periodismo.

Qué ocurrió	el hecho	paro general
Quién	la/s persona/s involucrada/s	distintos gremios
Dónde	el lugar	todo el país (se puntualiza Santa Rosa)
Cómo	de qué manera	cese de actividades, clases, transporte
Cuándo	el momento	miércoles 29 de mayo de 2019
Por qué	el motivo	reclamo contra las políticas económicas del gobierno actual

Al finalizar la clase, de forma oral y breve, se hará hincapié en los aspectos paratextuales y su importancia a efectos de una lectura eficaz.

Una vez concluida esta exposición conjunta en la que se revisan los contenidos de la ficha para un primer acercamiento (después los alumnos deberán releerlo a la hora de estudiar y realizar las consignas), se les explicará que en las clases siguientes harán pequeñas actividades sobre la noticia periodística.



Clase 4

En este encuentro se retomarán algunos aspectos de la ficha de cátedra para completar la explicación de la clase anterior. Se realizará un repaso de los contenidos de la clase anterior.

Elementos paratextuales

- **Fuente:** Diario *La arena* – jueves 30 de mayo de 2019, Santa Rosa, La Pampa [la provincia].
- **Volanta:** Hubo una altísima adhesión y en la plaza se realizó una olla popular.
- **Título:** Santa Rosa sintió el impacto del paro.
- **Copete:** La medida de fuerza se sintió en distintos sectores como la educación, los bancos, el transporte, las estaciones de servicio. “La consigna es decirle basta al ajuste”, afirmó Faggiani, de la CGT.
- **Fotografía**
- **Epígrafe:** La medida de fuerza incluyó concentración y una olla popular sobre la avenida San Martín.

Categorías presentes en el cuerpo de la noticia

- Sucesos:
- Previos (antecedentes)
- Actuales (contexto social, político, económico)
- Consecuencias (acciones consecuentes, reacciones)
- Testimonios: discurso directo (citas: comillas, dos puntos, verbos como “dijo”, “afirmó”)



Se expresarán preguntas como: - ¿Los elementos paratextuales están siempre presentes? ¿Para qué sirven? ¿Cómo identificarían los sucesos y las consecuencias dentro de una noticia? ¿Esta información se presentará en el título? ¿Qué pasó?

¿Por qué? Con respecto a los testimonios, ¿Cómo se identifican en el texto? ¿Qué pasa si se quitan los testimonios? ¿El sentido de la noticia se pierde?

Una vez concluido el repaso y la explicación se entregarán las siguientes fotocopias con consignas para que realicen en forma individual:

Releer nuevamente la noticia “Santa Rosa sintió el impacto del paro” y realice las siguientes actividades:

1. Con respecto al suceso actual de la noticia: el paro ¿hubo antecedentes (sucesos previos)?
2. “Las consecuencias están directamente relacionadas con los sucesos, es decir, los resultados obtenidos” ¿Qué reacción particular se menciona con respecto al impacto del paro en Santa Rosa? Para responder tome en cuenta la información de los elementos paratextuales.
3. “Los Testimonios son discursos en primera persona que se incorporan a la noticia periodística con el fin de ejemplificar y ampliar la información. Al incorporar esta “voz autorizada” lo que se pretende es otorgar veracidad a los hechos. La palabra del otro se incorpora a partir del discurso directo”. A partir de esta cita (extraída de la ficha de cátedra) responder:
 - a. ¿Hay citas directas en la noticia? Marcar todos los ejemplos.
 - b. ¿Qué sucede si se eliminan todos los testimonios? ¿La noticia pierde sentido? ¿Aún se pueden recuperar los hechos más importantes?
4. La siguiente noticia fue extraída de un diario. A partir del contenido del cuerpo, elaborar una volanta y un título ¿Qué información del cuerpo se recupera en estos elementos paratextuales?

Hoy miércoles, la falta de agua podría ser un problema para vecinos y vecinas de la ciudad capital. Como informó la Municipalidad, el motivo es que se realizará el recambio de la válvula que regulará la presión de salida en el servicio de distribución de agua potable del Centro de Abastecimiento Sur.

¿Cuáles son los barrios que podrían quedar afectados?

Los barrios que se pueden ver involucrados son: Villa Alonso Norte, Villa Alonso Centro, Villa del Busto, Villa Tomás Mason Sur, Almafuerte, Zona Centro, Villa Elvina, Barrio Fitte, Villa Santillán Oeste, Nuestra Señora de Luján, Villa Santillán Centro, Regazzoli, René Favalaro, Fonavi 25 - 27 - 34 bis y Pampa, Bella Vista, Congreso, Colonia Escalante Sur, Río Atuel, Matadero, Fonavi 41, Plan Vial, Los Fresnos, Néstor Kirchner, Esperanza, Nelson Mandela, Pueblos Originarios, A.R.A San Juan.

El recambio de la válvula se debe a que la existente se encuentra dañada y no permite controlar la presión de la red con normalidad, indicó el municipio.

Los trabajos se están realizando desde las 7 horas y culminarán hacia las 19 horas aproximadamente. En este sentido, tal vez se produzca una baja de presión en la red. «La nueva válvula es de origen israelí y su adquisición demandó una inversión cercana a los \$1.790.000», sostuvo el municipio.

Fuente: Diario *La Arena* 05/06/2019.



Clase 5

La primera media hora de la clase se utilizará para realizar una puesta en común de las actividades de la clase anterior y se indagará sobre las posibles dificultades en la resolución del trabajo. En caso de ser necesario, se harán todas las explicaciones que sean pertinentes para aclarar las dudas.

Después se entregará otra ficha de cátedra sobre: “Clases de palabra”, para que repasen brevemente las categorías y puedan centrar su atención en los adverbios y los pronombres para abordar localizaciones espaciales y temporales, los adjetivos relacionales y los verbos en pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto, para identificar su uso en la noticia periodística. Si bien solo nos centraremos en esos tiempos, se les entregará una lista de conjugaciones verbales a modo de información general.

Ficha de cátedra 2

Clases de palabras

Las clases de palabras (denominadas categorías gramaticales) son grupos con características específicas, en los que se categorizan las palabras de una lengua determinada. Estas clases se dividen en:

Clases léxicas: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, y preposiciones.

Clases funcionales: determinativos y conjunciones.

Para una primera identificación en la noticia periodística solo nos centraremos en las clases léxicas:

El sustantivo

El sustantivo es una clase léxica de palabra variable y flexional, dotada de género y número, impone ciertas categorías que le son propias a otras palabras que se agrupan en torno a él: adjetivos y determinativos. Sintácticamente, el sustantivo funciona como núcleo del sintagma nominal y, en este sentido, es la palabra que determina la posible existencia de modificadores que concuerdan, o no, en género y número. Dentro de la oración, desempeña las funciones de: sujeto, objeto directo, predicativo, aposición, objeto indirecto y complemento.

Las clases de sustantivos son:

Propios (Laura)

Comunes (mesa):

- Contable (martillo) / incontable (agua);
- Simple (puerta) / compuesto (espantapájaros);
- Concreto (panadería) / abstracto (belleza);
- Individual (pájaro) / colectivo (bandada).

El adjetivo

El adjetivo es una clase de palabra que indica características y particularidades específicas acerca de un evento, un sujeto o un objeto. Ayuda a identificar el género y el número del sustantivo que modifica.

Las clases de adjetivos son:

Calificativos: denotan propiedades del sustantivo. Pueden ser físicas, sensaciones, actitudes, estados, etc. Los adjetivos pueden presentarse antepuestos o pospuestos al sustantivo, esto producirá un cambio de sentido.

Cuando el adjetivo aparece pospuesto, por ejemplo: “un hombre pobre”, su valor es descriptivo. Esto significa que la cualidad que se predica se presenta como una propiedad objetiva y real del sustantivo. En este caso, el adjetivo “pobre” equivale a “necesitado”, “humilde”.

Cuando el adjetivo aparece antepuesto, por ejemplo: “un pobre hombre”, adquiere un carácter evaluativo porque el adjetivo no predica una propiedad, sino que introduce algún tipo de valoración subjetiva. Aquí “pobre” adquiere un valor despectivo.

Relacionales: Vinculan al sustantivo que modifican con un determinado ámbito, de este modo, lo caracterizan como miembro de una clase. Por ejemplo:

- Política estatal
- Industria textil
- Beca estudiantil
- Adornos navideños
- Ley provincial

Los adjetivos relacionales:

Deben ir pospuestos al sustantivo, no se puede decir “navideños adornos”

No admiten ningún tipo de cuantificación (intensificación o gradación), no se puede decir “ley muy provincial”.

A su vez, dentro de los relacionales se encuentran los denominados gentilicios, es decir, aquellos que indican origen o procedencia, por ejemplo: pampeano.

El verbo

Es una clase de palabra con significado léxico que organiza la estructura de la oración. Desde el punto de vista morfológico, el verbo manifiesta las categorías inherentes de tiempo, modo y aspecto y las de concordancia de número y persona. Estos significados gramaticales se presentan a través de desinencias que se ligan al morfema base o raíz. Sintácticamente, el verbo es la palabra central de la predicación, funciona como núcleo del predicado. Los tiempos verbales se clasifican en tres modos: Indicativo, Subjuntivo e Imperativo.

El adverbio

Desde el punto de vista morfológico, el adverbio es una clase de palabra variable, por lo que carece de género y número. Sin embargo, admite ser modificado por indicaciones de grado superlativo (muy, mucho) o diminutivo (poco, nada).

Las clases de adverbios son:

- Lugar: lejos, cerca, aquí, allí, allá, acá;
- Modo: así, bien, mal;
- Tiempo: ayer, mañana, nunca, hoy, jamás, siempre, a veces;
- Duda: quizás, tal vez, acaso;
- Cantidad: mucho, poco, bastante, demasiado;
- Afirmación: sí, también;
- Negación: no, tampoco.

Los pronombres

Los pronombres constituyen una clase de palabra cerrada, pero varía flexionando en género, número y persona. Sintácticamente los pronombres cumplen las mismas funciones que el sustantivo, se despeñan como núcleo del sujeto, del objeto directo y complemento de una preposición.

Las clases de pronombres son:

- Personales: yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos: me, te, se, nos, os, lo, mi, ti, si, le, lo, la;
- Demostrativos: este, ese, aquel, estos, esos, aquellos;
- Indefinidos: nada, todo, algo, nadie, alguien, alguno, bastantes, varios, cualquier, cualquiera, cualesquiera;
- Relativos: que, quien, cuyo, cual, cuantos;
- Posesivos: mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro, suyo;
- Interrogativos: qué, quién, cuánto, cuándo, cuál, dónde, cómo.

La preposición

La preposición es una categoría gramatical invariable, que no tiene significado propio y que sirve para relacionar términos. Las clases de preposiciones son: a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, so, sobre, tras.

La ficha anterior trata de un breve repaso sobre clases de palabras que, seguramente, han abordado con anterioridad. Se les recordará que el objetivo de la clase es centrarse en el uso de las categorías de adverbios y pronombres, adjetivos relacionales y tiempos verbales en pretérito, utilizados en el análisis de la noticia.

Luego de un repaso en conjunto, se entregará una última ficha de cátedra sobre las referencias espaciales y temporales en la noticia periodística.

Ficha de cátedra 3

Referencias espaciales y temporales en la noticia periodística

Todo suceso se inserta en unas coordenadas espacio-temporales determinadas. Precisamente, una de las características de la noticia periodística es la especificación del lugar y el momento de los hechos (¿Dónde? ¿Cuándo?). Pero, además, en el desarrollo del artículo periodístico se agregan otras localizaciones espaciales y temporales que permiten identificar sucesos anteriores y posteriores al hecho principal, o distintas etapas dentro del mismo suceso. Por ejemplo:

“En estos días (localizador temporal) te alcanzo los apuntes”.

“Cada año (localizador temporal) prometemos bajar de peso”.

“Encontramos al perrito al costado de la ruta (localizador espacial)”.

“Hinchas furiosos hicieron destrozos en la cancha (localizador espacial) durante el partido (localizador temporal)”.

“El colectivo esperaba a los niños frente al club (localizador espacial)”.

Las referencias espaciales y temporales se relacionan directamente con dos de las seis preguntas básicas del periodismo ¿Dónde? y ¿Cuándo? Al mismo tiempo, estas referencias permiten contextualizar los distintos acontecimientos presentes en la noticia. Así, permiten añadir información al aludir a eventos previos, o posteriores al hecho en sí, y permiten establecer posibles causas y consecuencias de los sucesos.



Una vez concluida la explicación y a partir de los insumos teóricos aportados (fichas de cátedra n° 2 y 3) se presentarán las siguientes actividades:

1. Identificar las localizaciones espaciales y temporales que consideren más relevantes en la noticia: “Santa Rosa sintió el impacto del paro”. Para resolver la actividad también tenga en cuenta el uso de los adverbios (de lugar y tiempo) y los pronombres demostrativos.
2. ¿Qué importancia creen que tienen estas referencias espaciales y temporales para la noticia? Ejemplifiquen.
 - a. Identificar los verbos en la noticia, para ello, marcar con verde los verbos en pretérito perfecto simple y con amarillo los verbos en pretérito imperfecto.
 - b. ¿Cuál es el tiempo que predomina?
3. A partir de la definición de adjetivos relacionales propuesta en la ficha de cátedra, extraer ejemplos de la noticia sobre el paro. ¿Por qué se incluyen en esa categoría?

Las actividades que queden sin resolver se terminarán la próxima clase.



Clase 6

En esta clase se terminará con las actividades que quedaron sin resolver para lo cual se darán 40 minutos, los cuarenta minutos restantes se utilizarán para realizar la puesta en común y las explicaciones o aclaraciones pertinentes.

Al final de la clase, se les informará a los alumnos que en el próximo encuentro deberán realizar un trabajo práctico individual, en el cual se integrarán todas las actividades que han realizado en las últimas clases para ser evaluados.



Clase 7

Al comienzo de la clase se hará entrega del trabajo práctico evaluativo.



Trabajo práctico: La noticia periodística

Antes de resolver las actividades, se aconseja leer detenidamente las consignas, para confirmar que se han entendido correctamente, y así responder lo que se solicita.

Leer la siguiente noticia y responder:

----oOo----

Miércoles 5 de Junio de 2019, Santa Rosa, La Pampa. DIARIO LA ARENA
USARON "INHIBIDOR DE SEÑAL"



Robaron en un lugar muy concurrido de Santa Rosa

Un vecino de Santa Rosa fue víctima de un robo en pleno día y en un lugar muy concurrido. Habrían usado un inhibidor de señal para cometer el ilícito. El vecino comentó que el lunes a la siesta, sobre 14.30, concurrió al predio Don Tomás para hacer

ejercicio físico, como lo hace habitualmente. Al volver de hacer el recorrido se encontró con la desagradable sorpresa de que habían entrado al auto y le habían robado el teléfono celular, algo de dinero y algunas cosas menores. Su principal sospecha es que los ladrones usaron un inhibidor de señal para que el vehículo quedara sin las puertas trabadas. «Hice la denuncia en la Seccional Tercera; aparentemente hay cámaras, pero hasta ahora no tengo novedades», comentó el vecino en el mensaje que envió.

Ante el planteo, LA ARENA consultó al responsable de este servicio, el director municipal de Informática, Federico Bustos, quien explicó que las cámaras instaladas ya están funcionando y que restan colocar tres. El monitoreo lo hace de momento la propia municipalidad en el Centro de Monitoreo que se colocó en el predio recreativo. La intención es cerrar el acuerdo que se firmó con la Policía Provincial

y que el monitoreo y manejo de imágenes lo haga directamente la fuerza provincial. Según indicó Bustos, esto sucederá en breve. «Las imágenes que registran las cámaras quedan grabadas por 40 a 60 días. Hay que ver si las cámaras que tenemos instaladas apuntan justo al sector donde el hombre estacionó su auto, porque si bien gran parte de la laguna, faltarían unas 20 para completar todo el parque», indicó el director.

«Si las imágenes están grabadas, y la Policía o la Justicia las pide, obviamente que se las vamos a entregar, porque es lo que corresponde y para lo que están», anticipó.

----oOo----

1. Marcar, en el texto, las partes estructurales que conforman la noticia.
2. Identificar la información más importante a partir de las seis preguntas básicas del periodismo.
3. Identificar las localizaciones espaciales y temporales.
4. a. Extraer seis verbos en pretérito perfecto simple del modo indicativo.
b. Marcar las citas directas. ¿Qué elementos les permitieron identificarlas?
5. Actividad de producción: a partir de los siguientes elementos (título, volanta, fotografía, epígrafe) elaborar (imaginar) uno o dos párrafos sobre una hipotética noticia que se corresponda con estos elementos, y que responder, por lo menos, a cuatro de las seis preguntas básicas del periodismo.

EL HECHO OCURRIÓ EN VICTORICA

Encontró un bolso con \$42 mil y lo devolvió



El agente Ángel Pascual Lucero, de 29 años.



Clase 8

En esta clase, se hará entrega de los trabajos prácticos corregidos con una devolución general, para comentar las producciones de cada uno y sus dificultades.

Como actividad final, se entregarán distintas imágenes sobre noticias publicadas con titulares diferentes, para que puedan debatir sobre cómo los medios trabajan con la información y cómo un mismo tema puede tener diversos enfoques o interpretaciones.

A continuación, las imágenes:



La segunda imagen corresponde a los comentarios que estaban debajo de la primera imagen.





TN - Política (breve noticia introductoria acerca del paro Nacional del 29 de mayo).

Minuto a minuto del paro del 29 de mayo: Moyano y la CGT amenazan con hacer más huelgas

Hubo cortes en accesos a la Ciudad. En el Puente Pueyrredón la Prefectura se enfrentó con los manifestantes y se produjeron incidentes.

Publicada: 29/05/2019

La Confederación General del Trabajo (CGT) realiza este miércoles su quinto paro general en contra de la administración de Mauricio Macri. La medida de fuerza, que sumó adhesiones de todos los sectores gremiales, es contundente: no hay trenes, ni colectivos ni subtes y se llevan adelante cortes en accesos e intersecciones claves de la Ciudad.

El cese de las tareas alcanza a escuelas, hospitales, comercios, recolección de basura y bancos, entre otros, por lo que la actividad se verá disminuida esta jornada. TN.com.ar diagramó un minuto a minuto de la medida de fuerza.

Fuente: https://tn.com.ar/politica/minuto-minuto-el-quinto-paro-general-de-la-cgt-contra-el-gobierno_966056

----oOo----



Una vez que el grupo haya leído los titulares y, comentado entre ellos/as las imágenes, se procederá a un intercambio oral, a partir de las siguientes preguntas para fomentar el diálogo y el debate.

1. ¿Qué piensan de estos titulares?
2. ¿Han visto comentarios como estos en las redes? ¿En los diarios? ¿En la televisión?

3. ¿Cambia el sentido de uno a otro? ¿En qué palabras pueden identificar estos cambios?
4. ¿En los titulares sobre las Farc qué diferencias encuentran? ¿Cómo cambia el sentido? ¿Qué importancia tiene la elección de los verbos en cada caso?
5. ¿Qué piensan de los comentarios sobre la primera imagen? ¿Qué aspectos creen que deberían tener en cuenta a la hora de analizarlos?
6. Vamos a leer la última noticia publicada por TN sobre el paro del 29 de mayo (misma temática que trabajamos con una publicación del diario La Arena): ¿Qué diferencias encuentran con el artículo anterior? ¿Dónde se focaliza la atención?

Bibliografía

- Albano, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2009). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Atorresi, A. (1996). *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*. Buenos Aires: CONICET.
- Bernárdez, E. (1992). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camps, Anna. (2010). "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración". Ribas i Seix, T. (Coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Casado Velarde, M. (1997). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Ciapuscio, G. (2006). "Los conocimientos gramaticales en la producción de textos". En Poloni, N. y Cabrera, R. (Eds.) *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). Buenos Aires: EUDEBA.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1997) *Argumentar para convencer*. Navarra: Gobierno de Navarra / Fondo de Publicaciones.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Fontcuberta, M. (1980). *Estructura de la noticia periodística*. Barcelona: A.T.E.
- García Negroni, M. (2005). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- García Negroni, M (2016). *Para escribir bien en español. Claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Gaspar, M. y Otañi, L. (2003). "El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura". *Cultura y Educación* 15. pp. 47-57.
- Giammatteo, M. Albano, H. (2006). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Littera.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Gomez Torrego, L. (2007). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM.

- Gregorio de Mac, M. y Rébola de Welty, M. C. (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Lozano, J. et al. (1982). *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Marafioti, Roberto. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Marín, M. (2008). *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa.
- Menéndez, S. (1993). *Gramática textual*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Moro, D. y Forte, N. (2017). *Umbral para un diálogo. Lengua y Literatura en la escuela secundaria*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Muñoz, N. y Musci, M. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas*. Río Gallegos: Editorial de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Muth, D. K. (1991). *El texto expositivo, estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, Elvira. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Padilla, C. *Gramática del español*. (2012). *Perspectivas actuales*. Córdoba: ComunicArte.
- Peralta, D. y Urtasun, M. (2004). *La crónica periodística. Lectura crítica y redacción*. Buenos Aires: La Crujía.
- RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Planeta.
- Real Academia Española. (2011). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rodríguez Gonzalo, C. (1999). "La elaboración de unidades didácticas como marco de investigación". En García, M y otros (ed.) *Ensayos de Lengües i Plurilingüisme*, (pp. 73-82). Valencia: Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Universidad de Valencia.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T. (1991). *Estructuras y funciones del discurso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1986). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

- Van Dijk, T. A. (1990) *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Buenos Aires: Paidós.
- Vignaux, G. (1996). *La argumentación*. Buenos Aires: Hachette.
- Viramonte de Ávalos, M. (1993). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos y propuesta metodológica*. Buenos Aires: Colihue.