

Enseñar a escribir desde los géneros de texto

Segunda parte: un ejemplo de secuencia didáctica con eje en la escritura

Eduardo Dotti | Profesor de Español en Enseñanza Secundaria, de Lengua I en IINN de Montevideo y de Didáctica del Español en Profesorado Semipresencial (CFE). Asesor en Lenguaje en PAEPU.

Eleonora Peluffo | Profesora de Español en Enseñanza Secundaria, y de Didáctica del Español en IPA y en Profesorado Semipresencial (CFE). Asesora en Lenguaje en PAEPU.

Introducción

Este artículo es la segunda de tres entregas sobre la implementación de secuencias didácticas con eje en la escritura. En los últimos años, esta noción ha ocupado un lugar preponderante en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, al día de hoy se ha resuelto de diferentes maneras. En este sentido, el presente trabajo tiene como propósitos, en primer lugar, precisar este concepto y, en segundo lugar, presentar un ejemplo de una posible secuencia didáctica.

1. La construcción de secuencias didácticas con eje en la escritura: entre el género de texto y el “saber” para “saber hacer” con el lenguaje

Uno de los problemas actuales de la enseñanza de la lengua, que han constatado diferentes investigaciones¹, consiste en que los textos no sean considerados en su naturaleza empírica, es decir, como productos de la actividad del lenguaje, sino como entidades abstractas. Esto último deriva en

la aplicación de conceptos y categorías provenientes de la lingüística textual y la gramática oracional en las clases de lengua. Ante este problema, y considerando que la actividad de lenguaje (hablar, leer, escribir) es enseñable de manera sistemática, la secuencia didáctica (en adelante SD) se presenta como un instrumento para contribuir al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los estudiantes.

Desde el marco epistemológico que proponemos², la SD consiste en «una serie de módulos de enseñanza organizados conjuntamente para mejorar una práctica lingüística determinada» (Dolz y Schneuwly, 1997:84). Para Bronckart (2007:144) es «una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas de ese género». Para Riestra (2014:67), por su parte, «una enseñanza organizada en secuencias didácticas debe, pues, permitir a los alumnos tener un acceso progresivo y sistemático a las herramientas comunicativas y lingüísticas necesarias en la producción de textos pertenecientes a los diferentes géneros».

¹ Nos referimos a estudios llevados a cabo por el ISD en Ginebra, Brasil, Argentina; y en nuestro país, por la Dra. Ivanna Centanino en Educación Secundaria.

² Ver Dotti y Peluffo (2018).



Estas conceptualizaciones ponen en evidencia, en primer lugar, que el rasgo inherente a la SD es la **enseñanza del dominio de los géneros de texto**³. Estos surgen en la interacción verbal, son **adoptados y adaptados** de acuerdo con las distintas situaciones comunicativas en que se encuentran los hablantes y son los que permiten a las personas actuar eficazmente en la vida social. De aquí deviene que la enseñanza del género se convierta en un instrumento, una herramienta.

Otro aspecto a considerar es que la enseñanza de los géneros de texto requiere un diseño que prevea la articulación y el dominio de dos saberes distintos: *praxeológico* y *epistémico* (Bronckart, 2008).

El primero refiere al “saber hacer con el lenguaje”, entendido como “un hacer social” al que recurren las personas para construir y entender los textos en una lengua natural.

El dominio epistémico, por su parte, comprende un “saber” sobre la gramática y las reglas de funcionamiento textual; estos saberes provienen de las disciplinas de referencia y son, de acuerdo con Bronckart (2008), el apoyo técnico para la **enseñanza de las prácticas del lenguaje** (hablar, leer, escribir). Los conceptos sobre la gramática y los textos, por otra parte, se encuentran sujetos a procesos de *transposición didáctica*, lo que supone transformarlos (**y no aplicarlos**) en **herramientas de la actividad de lenguaje** para expresarse y comprender los textos elaborados.

«El género como objeto de enseñanza no proviene de la lingüística, sino de la comunicación semiológica. Por lo tanto, las decisiones didácticas de la transposición de los géneros como objetos de conocimiento para el aula no pueden ser los esquemas descriptivos de una tipología textual; se trata de enseñar un hacer en situación. Dicho esto de otro modo: un género se enseña desde el hacer textual, que es histórico y cultural, no puede enseñarse desde la descripción de formas y de regularidades abstractas.» (Riestra, 2014:79)⁴

Esto significa que enseñar el dominio de un género es poner al alumno en una situación específica de reflexión sobre los diversos usos del lenguaje: en la lectura, para captar cómo se crea el sentido del texto y, en la escritura, para construirlo mediante la experimentación con las posibilidades combinatorias del sistema de la lengua (la gramática). Ocuparse de los usos del lenguaje implica, además, el abordaje de lo enunciativo, lo contextual, lo discursivo y lo cultural. Todas estas dimensiones hacen que el texto se enseñe como una unidad comunicativa, y no solo lingüística.

En consecuencia, lo que proponemos es la **enseñanza del dominio del género desde el género**, es decir, la reflexión sistemática sobre las unidades de la lengua, sus posibilidades combinatorias y los efectos de sentido articulados con el **hacer textual**, o sea, con la interpretación y creación de textos en un género.

³ Los géneros de texto fueron definidos en nuestra primera entrega (Dotti y Peluffo, 2018) como configuraciones posibles de los mecanismos estructurantes de la textualidad, afectadas por las indexaciones sociales que constituyen los marcos obligados para cualquier producción verbal (Bronckart, 2007:80) y, como actividad humana, presentan una naturaleza praxeológica (Dotti y Peluffo, 2018:70).

⁴ El destacado en negrita es nuestro.

En este punto consideramos necesario realizar una precisión: no estamos diciendo que para enseñar desde el género no hay que identificar y describir las características del texto y sus unidades lingüísticas. Al contrario, es imprescindible realizarlo. Pero este es un primer paso. No trascenderlo es desconocer la necesidad de que para que el alumno pueda hacer con el lenguaje, tiene que vincular lo que acaba de identificar, lo que acaba de descubrir con el uso singular en ese texto.

Por tanto, la implementación de una secuencia didáctica supone actividades *recursivas* de *contextualización-descontextualización-recontextualización* (Centanino y Rosselli, 2019⁵) en las diferentes actividades del lenguaje (hablar, leer, escribir).

La contextualización, como su nombre lo indica, consiste en entender las representaciones sobre el tema, el lugar físico y social que se asume al hablar o escribir y que es necesario entender al leer para alcanzar el sentido de un texto y comprender cómo “se dice” en un determinado género. Este trabajo toma como foco de análisis el texto. En esa instancia es posible hacer observar, detenerse en algunos rasgos y características propias de ese género y de ese texto en particular; se abre así un segundo nivel de reflexión: el *paréntesis gramatical* (*ibid.*).

Este paréntesis consiste en un **momento didáctico en el que el docente suspende el texto como unidad de análisis (tanto en la lectura como durante el proceso de escritura), y vuelve objeto de enseñanza la oración, el sintagma o la palabra**. Asimismo, estas etapas de descontextualización son pertinentes para la reflexión sobre el uso de determinadas unidades lingüísticas que inciden en *el modo de decir* en un determinado **género de texto**. Estas instancias dedicadas a la enseñanza de conceptos gramaticales surgen de la necesidad de ofrecer explicaciones y propiciar razonamientos gramaticales para que el alumno tome conciencia de los mecanismos que inciden en la construcción del texto ajeno (en las instancias de trabajo con los textos modélicos) y cómo se construye el texto propio (en el caso de la escritura). Es, además, una etapa de *experimentación con el lenguaje* en la que las categorías de la descripción de una lengua (categorías de palabras, tiempos verbales, *modalizadores* del discurso, entre otras) son *prestadas* para describir o explicar la actividad del lenguaje (comprensión o producción de textos), categorías que son objeto de transposición didáctica.

La recontextualización es la transformación de **categorías de la descripción en herramientas de la actividad**. Esta transformación se alcanza cuando se vincula el objeto de enseñanza gramatical con su uso. Esto es, comprender de qué manera lo visto y enseñado durante el paréntesis gramatical (la palabra, el sintagma, la oración) puede usarse de modo consciente para crear determinados efectos discursivos. Esta etapa de articulación entre el “saber” y el “saber hacer” propicia la interiorización de los conocimientos.

2. Un ejemplo de secuencia didáctica con eje en la escritura

Una secuencia didáctica con eje en la escritura que apunte al *dominio del género* pone en juego: la selección de textos de calidad, la implementación de diversas actividades de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua y sobre los textos, que otorguen sentido a la tarea y propicien una actividad creadora, esto es, aquella que combina, transforma y crea a partir de la experiencia anterior (Vigotsky, 2007), un hilo conductor que favorezca la recursividad y, por último, consignas que apunten a la articulación entre los conocimientos provenientes de las ciencias del lenguaje y el hacer textual.

En esta ocasión, para enseñar a escribir seleccionamos el género “prólogo”. ¿Por qué un prólogo? Consideramos que, si bien tiene escasa presencia en la escuela, su riqueza se encuentra en su doble condición de paratexto y texto. Por un lado, es un elemento auxiliar para la comprensión de la obra que se va a leer (Alvarado, 2006:14); por otro, como texto da a conocer lo interpretado de un libro, dirige la atención sobre aspectos que ayudan a entender la lógica con la que el autor realiza determinadas remisiones culturales, lógica con la que plantea ciertos temas y, además, selecciona algunas formas para “decir”. También condiciona la predisposición a una determinada forma de leer. Las remisiones culturales presentes en el prólogo activan la intertextualidad y proporcionan claves que configuran determinadas características de la obra, por ejemplo, presentar el tema, dar a conocer el “aire de época” (Voloshinov, 2009), las repercusiones positivas o negativas que generó la publicación, las motivaciones del autor que habilitan un modo de decir particular.

⁵ En prensa. Artículo a publicarse en *Revista SPEU*, N° 12 (Marzo 2019).

Desde el punto de vista didáctico, el diseño de la secuencia de un prólogo le exige al docente poner al alumno (escritor y lector) en una doble situación. Como alumno, dar cuenta de haber alcanzado comprensiones acerca de este género, esto es, **la escritura** pone en evidencia el nivel de dominio alcanzado del género **en cuanto lector**. Esto es, sabe reconocerlo, distinguirlo de una recomendación, una crítica, una reseña; está en condiciones de realizar valoraciones sobre él (¿Es un buen o mal prólogo? ¿En qué debo fijarme para realizar esta afirmación? ¿Qué información “nueva” me ofrece sobre la obra? ¿Desde qué lugar habla?), pero *este dominio* se alcanza en la medida en que ha podido situarse “como si fuera” un prologuista, es decir, ha podido crear ese lugar enunciativo con los recursos de la lengua y el conocimiento de la obra, del autor, de la época porque, como hemos venido sosteniendo, nadie puede escribir sobre lo que no conoce.

El ejemplo que presentamos de ningún modo se constituye en una estructura rígida. Precisamente, una de las características de la secuencia didáctica es su plasticidad, esto es, la posibilidad de idearla y trazar su recorrido a partir de las características de los estudiantes y de la posibilidad que brinda el género elegido para escribir, el contenido temático, los textos seleccionados como modelos que propician la expansión cultural del alumno.

Las siguientes tablas sintetizan la organización de la secuencia “prólogo”: dimensiones a considerar en su creación, preguntas que orientan su avance y, por último, el objeto de enseñanza en cada actividad (lectura, reflexión gramatical, escritura).

2.1. Organizar la actividad de enseñanza

El propósito de esta primera tabla es mostrar la ideación de la secuencia, qué aspectos y dimensiones considerar, qué preguntas debe plantearse el docente al momento de diseñar la secuencia y las grandes acciones que se deben llevar a cabo para trabajar el género seleccionado y mantener, de este modo, un “hilván” o hilo conductor.

Pregunta orientadora de la actividad docente	Objeto de enseñanza	Actividades de lenguaje a integrar e hilvanar		Acciones didácticas ⁶ a implementar para enseñar a escribir
¿Qué les voy a enseñar a escribir a los alumnos a lo largo de la secuencia?	Dominio del género “prólogo”	Lectura	Aspectos pragmáticos, culturales, lingüísticos, temáticos	Contextualización
				Descontextualización
				Recontextualización
		Reflexión gramatical	Paréntesis gramatical (análisis de la palabra, el sintagma, la oración)	Descontextualización
		Escritura	Aspectos pragmáticos, culturales, lingüísticos, temáticos	Contextualización
				Descontextualización
				Recontextualización
				Escrituras intermedias

⁶ La distinción entre actividad y acción tiene su origen en “La teoría de la actividad” (Leontiev, 1983, 1984). El psicólogo ruso identifica a las acciones como momentos en que las personas toman conciencia de lo que hacen y es previo a la *operacionalización*. Llevados a la enseñanza, estos conceptos se traducen como los momentos de reflexión gramatical y sus usos tendientes a que el estudiante focalice de manera consciente e internalice (operacionalice) las distintas posibilidades de la lengua para crear efectos discursivos.

La presentación de esta secuencia no debe leerse desde la linealidad. Cada etapa comprende intervenciones didácticas que se traducen en acciones para los alumnos, y se implementan de manera recursiva a modo de “salidas” y “entradas” del texto leído o escrito para observar, comprender, analizar e interpretar los recursos usados para construir el prólogo.

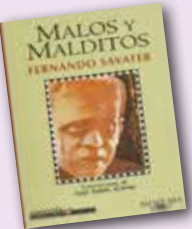
Por otra parte, creemos necesario explicitar en qué consiste cada una de las dimensiones de la secuencia didáctica.

Actividades de lenguaje a integrar e hilvanar		Acciones implementadas para enseñar a escribir	
		Acciones didácticas	En qué consiste
Lectura	Aspectos pragmáticos, culturales, lingüísticos, temáticos	Contextualización	Puesta en situación, consideraciones sobre el texto, observación de aspectos enunciativos que determinan el género a producir (lugar social desde el que se habla, contenido temático y efectos que producen en el lector, remisiones culturales). Identificación y explicación de unidades lingüísticas de diferentes niveles que contribuyen a crear el sentido del texto.
		Descontextualización	Reflexión sobre la construcción de la palabra, el sintagma, la oración (niveles morfosintáctico, léxico, fonológico). Sistematización de conceptos, experimentación con el lenguaje y ejercitación.
		Recontextualización	Vuelta al texto. Reflexión sobre cómo y para qué se usan los recursos estudiados y sistematizados en este texto específicamente.
Reflexión gramatical	Paréntesis gramatical (análisis de la palabra, el sintagma, la oración)	Descontextualización	Sistematización de contenidos gramaticales y textuales, ejercitación, experimentación con el lenguaje.
Escritura	Aspectos pragmáticos, culturales, lingüísticos, temáticos	Contextualización	Planteo de consignas que permitan al alumno representarse el problema retórico: la situación de enunciación, el contexto social y cultural del texto a crear, sus potenciales lectores, el tema y la búsqueda de información.
		Descontextualización	Reflexión sobre los recursos gramaticales y las figuras retóricas, usados o a usar en los textos propios. Análisis de los recursos usados para “decir” en ese género.
		Recontextualización	Vuelta al texto propio. Decidir la inclusión, modificación, ampliación, eliminación de determinados recursos en función del género solicitado y del efecto pretendido.
		Escrituras intermedias	Propuestas de breves escrituras con el propósito de ir construyendo figuras retóricas para incluir en el texto, resumen de búsquedas de información sobre el género o el tema, valoraciones sobre lo que se está escribiendo, variaciones sobre lo escrito que van configurando la versión final. Ejemplos: • Reescribir el párrafo de un prólogo analizado, cambiando el punto de vista enunciativo. • Escribir en un párrafo el origen de la palabra prólogo. • Explicar en un párrafo por qué elige determinado personaje y si considera que es un malo, un maldito o un adversario.

Una precisión acerca de las escrituras intermedias. Algunas de ellas se constituyen en actividades de reescritura, dado que la intervención intencional sobre el texto propio implica que el alumno realice modificaciones, correcciones, supresiones, a medida que va escribiendo. Es una oportunidad para visibilizar la articulación texto-gramática y los efectos de la reflexión en el hacer textual. De esta manera, reescribir se aleja de su concepción tradicional en la que la tarea se concentra en la corrección de la norma y aspectos pre-eminentemente lingüísticos, que no redundan en verdaderas modificaciones del texto que se está creando. Esto no significa que los aspectos normativos no deban ser tenidos en cuenta, sino que al volverlos “objeto de conciencia” en etapas de descontextualización y paréntesis gramatical e incluir el aspecto discursivo, la actividad de escribir adquiere otro sentido para el alumno.

2.2. Textos, contenidos de enseñanza y actividades para la secuencia “Prólogo”

La siguiente tabla presenta, a grandes rasgos, las obras, los textos y los contenidos de enseñanza seleccionados para trabajar el género “prólogo”. Resume lo que efectivamente se hace a lo largo de la secuencia. Después de ella desarrollamos únicamente un posible recorrido con el libro *Malos y Malditos*.

Preguntas orientadoras de la acción docente	Libros seleccionados para trabajar y analizar	Textos seleccionados para conversar y analizar	Contenidos de enseñanza lingüísticos (Reflexión gramatical)	Otros contenidos de enseñanza	Escrituras
¿Qué textos van a leer los alumnos como modelo de género?	SAVATER, Fernando (1996): <i>Malos y malditos</i> 	- Índice de <i>Malos y malditos</i> - Prólogo	- Etimología de la palabra prólogo - Situación de comunicación - El punto de vista adoptado: el autor como creador de su prólogo - Personas gramaticales - Aspectos morfológicos y sus usos en <i>Malos y malditos</i> - El tiempo presente del modo indicativo - Construcción de la definición (hipónimo-hiperónimo)	- La intertextualidad - Las remisiones culturales - El papel de la definición y el tiempo presente en el prólogo	- Presentación de un personaje del índice y caracterización - Reflexión sobre cómo el alumno presentó el personaje en su texto - Comienzo de la escritura de un prólogo
	SACHERI, Eduardo (2015): <i>Los dueños del mundo</i> 	Prólogo	- Situación de comunicación - El punto de vista adoptado: el autor como creador de su prólogo - La oración atributiva en la definición - El tiempo futuro del modo indicativo	- El papel del uso del futuro para presentar “cómo se cuenta” en la obra - Estrategias retóricas para crear expectativa en el lector - La personificación	Crear un párrafo que incluya oraciones atributivas para definir un personaje del libro como malo, maldito o adversario
	BORGES, Jorge Luis; BIOY CASARES, Adolfo; OCAMPO, Silvina (2014): <i>Antología de la literatura fantástica</i> 	Prólogo. Estudio del fragmento “El ambiente o la atmósfera”	- Situación de comunicación - El punto de vista adoptado: el experto como creador del prólogo - Enunciados no oracionales - Los grupos nominales - El imperfecto del modo indicativo	- Remisiones culturales: Poe, Maupassant, Valdemar, H. G. Wells - El enunciado no oracional como recurso para crear el ambiente fantástico - El uso del imperfecto para describir la evolución de creación del ambiente en la literatura fantástica	Incluir en el prólogo enunciados no oracionales que contribuyan a crear un efecto de rechazo, compasión, empatía por el personaje
¿Cómo valorar en qué medida el alumno <i>internalizó</i> y usó los recursos para crear un prólogo?					Reflexión sobre cómo fue creado este texto

⁷ Este aspecto, que concierne a la reflexión sobre la construcción del texto, la toma de conciencia sobre los recursos utilizados y su uso para crear efectos en lector, será desarrollado en la tercera entrega.

A modo de ejemplo mostraremos el trabajo realizado con *Malos y malditos*, de Fernando Savater. Vale aclarar que con cada texto se desarrolló un trabajo similar pero distinto, pues en los prólogos de los otros dos libros se tomaron aquellos rasgos que marcan el género: el tratamiento comunicativo (uso), el contenido (la organización interna que contribuye a crear el sentido) y, por último, los contenidos lingüísticos que son seleccionados para decir en ese género (forma).

3. Trabajo con los textos seleccionados de *Malos y malditos*

Tarea 1. Leer y conversar para escribir a partir de un índice

La secuencia se inicia con una conversación con los estudiantes sobre los personajes que aparecen en el índice y aquellos que conocen, cómo llegaron a conocerlos (por la lectura de libros, por series, cine, videojuegos). En una segunda

instancia, y como consigna general, se solicita que elijan un personaje de los que aparecen en el índice y busquen información sobre él. ¿A qué conclusión se llega? Que hay distintos personajes con un rasgo común: son personajes que se asocian con lo oscuro, lo siniestro. En esta observación se pone en juego lo cultural. Nos detenemos a observar la estructura de las expresiones que se usan para identificarlos en el índice. Hay una doble referencia al personaje y al libro del que forma parte; también se identifica la presencia de un "Prólogo" y de una "Despedida". En esta instancia no se trabaja con información sobre Savater, porque nos interesa llegar a él a través del siguiente texto, el del Prólogo. De esta forma se crea una expectativa sobre el lugar enunciativo desde el que se va a hablar. Las preguntas que quedan instaladas son: ¿qué hacen todos estos personajes juntos? ¿Por qué aparecen juntos? Esta instancia se constituye en una "entrada" al tema (malos, malditos y adversarios) y al Prólogo.

ÍNDICE	
** Prólogo.....	8
El ciclope Polifemo (Homero, <i>Odisea</i>).....	11
Los Hombres del Fuego (J. H. Rosny Aîné, <i>El león de las cavernas</i>).....	15
Brian de Bois-Guilbert (Walter Scott, <i>Ivanhoe</i>).....	19
El fantasma de Canterville (Oscar Wilde).....	23
Nicolas Rokoff y Alexis Paulvitch (Edgar R. Burroughs, <i>El regreso de Tarzán y Las fieras de Tarzán</i>).....	27
El profesor Moriarty (Arthur Conan Doyle, <i>Las aventuras de Sherlock Holmes</i>).....	31
Sansón Carrasco (Miguel de Cervantes, <i>Don Quijote de la Mancha</i>).....	35
Chaka (H. Rider Haggard, <i>La maldición de Chaka</i>).....	39
Lady Macbeth (William Shakespeare, <i>Macbeth</i>).....	43
El cerdo Napoleón (George Orwell, <i>Rebelión en la granja</i>).....	47
El asesino del monasterio (Robert van Gulik, <i>El juez Di</i>).....	51
Los marcianos (Herbert George Wells, <i>La guerra de los mundos</i>).....	55
El capitán Nemo (Julio Verne, <i>20 000 leguas de viaje submarino</i>).....	59
Montresors (Edgar Allan Poe, <i>El barril de amonillado</i>).....	63
La criatura (Mary Shelley, <i>Frankenstein</i>).....	67
Domingo (Gilbert Keith Chesterton, <i>El hombre que fue jueves</i>).....	71
Gollum (J. R. R. Tolkien, <i>El Hobbit y El señor de los anillos</i>).....	75
Los Grandes Antiguos (H. P. Lovecraft, <i>Los mitos de Cthulhu</i>).....	79
John Silver (Robert Louis Stevenson, <i>La isla del tesoro</i>).....	83
Los velociraptors (Michael Crichton, <i>Parkes Jurásico</i>).....	87
** Despedida.....	91

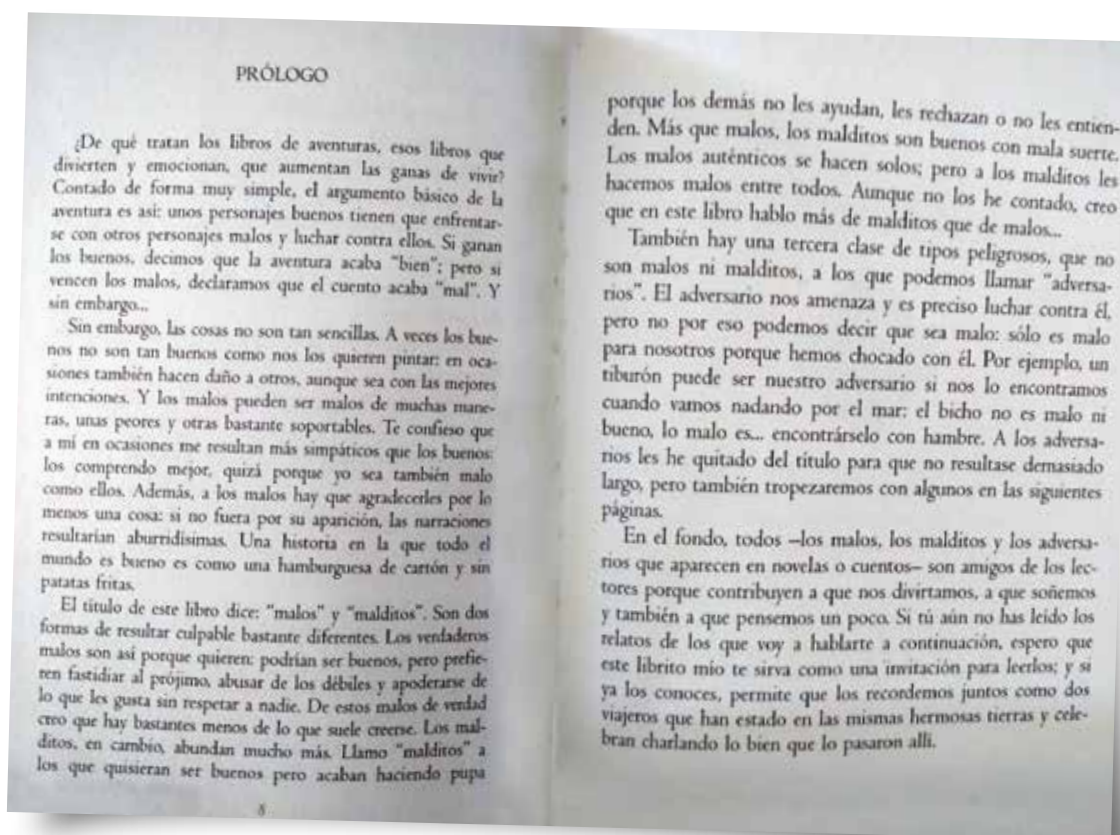
Tarea 2. Empezando a escribir

Ingreso a la situación ficcional: “como si fuera un prologuista”

Se propone iniciar una escritura provisoria para presentar el personaje desde uno de estos lugares: un envidioso de la fama del personaje, el creador del personaje, un apasionado de la literatura fantástica o ciencia ficción. Esta restricción en la consigna exige que se trascienda el contexto físico de “alumno” y que se sitúe en un lugar ficcional desde el que presenta a su personaje. De esta manera se “obliga” al alumno a abandonar ese lugar e instalar el “como si”. Este ingreso en la situación *monológica* inherente a la escritura implica situarse y realizar representaciones sobre un posible lector, y seleccionar de manera intuitiva algunos recursos de la lengua para construir el personaje y generar un efecto en el interlocutor. Esta escritura es considerada provisoria porque el escritor todavía no ha entrado en contacto con el género, sino con el contenido del texto. Esta primera decisión se debe a la premisa básica de que nadie puede hablar sobre lo que no conoce y sin posicionarse en algún lugar desde el que “dice”.

Tarea 3. Presentación del Prólogo.

Contextualización, descontextualización, recontextualización



La interacción con el nuevo texto se desarrolla en más de una clase, porque se abordan contenidos estrictamente lingüísticos, otros concernientes a la puesta en relación con el texto anterior y a la ampliación de las referencias culturales, para comprender correctamente este Prólogo. La lectura de este texto implica las entradas y salidas que mencionamos más arriba. En primer lugar nos ocupamos de su contextualización: procedencia, ubicación

en el libro, año de publicación, referencias sobre la vida del escritor, puesta en relación con el texto final del libro o “Despedida”. A continuación, es pertinente hacer una “salida”: se focaliza en la palabra “prólogo”, se busca su etimología, se aborda el análisis morfológico de la palabra para que el alumno entre en contacto con el género. Otro aspecto imprescindible es el abordaje del lugar enunciativo que asume el prologuista, porque esto determina

las decisiones que tomará respecto del modo de decir (si habla como hermano o como amigo del autor o como editor del libro). La construcción de este lugar enunciativo colabora con la reflexión sobre la forma gramatical adoptada, en este caso, las personas gramaticales, las que en un momento de descontextualización son tomadas como generadoras de razonamientos lingüísticos. Esto es necesario pero no suficiente para llegar a entender el *tono* que puede tener el prólogo, lo que se aprecia en la presencia de ciertos modalizadores, en valoraciones sobre algún aspecto del contenido, en la decisión de usar determinados tiempos verbales o creaciones morfológicas. El tema del Prólogo se presenta en tres sustantivos que ameritan, a su vez, ser analizados morfológicamente para, en un paso posterior, explicitar los efectos generados en los lectores: malos, malditos y adversarios. ¿Cuáles son los matices de significados que ingresan en la interpretación del Prólogo a través de estos tres términos? Hallarlos y comprenderlos a través del análisis morfológico ("malo" y "maldito") y del léxico, poniendo en relación el significado de lengua de "malo", "maldito" y "adversario" proveniente del diccionario de la RAE con la definición que, de esos términos, construye el prologuista ("los verdaderos malos son así porque quieren"; "los malditos son buenos con mala suerte"; "el adversario nos amenaza y es preciso luchar contra él") propicia la interpretación que no tergiversar lo que efectivamente pretende comunicar el prologuista.

Tarea 4. Vuelta al texto provisorio

En esta oportunidad, las preguntas clave son: ¿cómo transformar esa presentación-descripción en un prólogo? ¿Qué decisiones nuevas tiene que tomar el alumno escritor? El camino que permita hacer las elecciones más adecuadas es releer el texto del Prólogo para evaluar, de los rasgos con los que se construye, cuáles debería o podría incorporar en su propio texto (una definición, una construcción morfológica, un tiempo verbal, entre otros) y por qué razón. De esta manera, la actividad no es aplicación de los recursos ni se resuelve de la misma manera por todos los alumnos. Queda claro entonces que en esta instancia, el maestro debe ocuparse de que los estudiantes focalicen en determinados recursos, comiencen a tomar conciencia y decidan cuál es el más indicado para provocar un efecto en el lector potencial. "¿Qué querés que sienta el lector cuando lea tu texto?" es una de las posibles preguntas que puede ayudar al alumno a situarse. A esta tarea sigue un espacio de conversación argumentada sobre la escritura propia y no sobre una sola, que oficiaría como posible ejemplo de lo que eventualmente podrían llegar a decir casi todos los alumnos. Hay que habilitar un espacio para que cada alumno pueda hablar de su propio texto. Todas las escrituras van a ser distintas por las razones mencionadas y por el propio proceso de comprensión alcanzado por el alumno que las produce, tanto respecto de las unidades de la lengua como de la representación del problema retórico y de los caminos que elija para abordarlo. 

Referencias bibliográficas

- ALVARADO, Maite (2006): *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- BORGES, Jorge Luis; BIOY CASARES, Adolfo; OCAMPO, Silvina (2014): *Antología de la literatura fantástica*. Buenos Aires: Debolsillo.
- BRONCKART, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BRONCKART, Jean-Paul (2008): "¿Es pertinente la noción de competencia en educación?" en *Novedades educativas*, Vol. 20, N° 211, pp. 4-9. En línea: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37264>
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (1997): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 11, pp. 77-98. En línea: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>
- DOTTI, Eduardo; PELUFFO, Eleonora (2018): "Enseñar a escribir desde los géneros de texto. Primera parte: nociones teóricas" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 151 (Octubre), pp. 64-72. Montevideo: FUM-TEP.
- LEONTIEV, A. N. (1984): *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Ed. Cartago.
- LEONTIEV, Alexis (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Ed. Akal/Universitaria.
- RIESTRA, Dora (2014): "Qué es un género textual" (Cap. 2) en D. Riestra, M. V. Goicoechea, S. M. Tapia: *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.
- RIESTRA, Dora (2015): "La transposición didáctica en cuestión. Sus alcances y sus límites en la enseñanza del español" en *Diacronía-Sincronía*, Año IX, N° 9, pp. 73-87. Montevideo: SPEU. En línea: <https://drive.google.com/file/d/0B4H9m9X7p5cdTHZZW5nZmlxS2c/view>
- SACHERI, Eduardo (2015): *Los dueños del mundo*. Buenos Aires: Alfaguara.
- SAVATER, Fernando (1996): *Malos y malditos*. Madrid: Alfaguara.
- VIGOTSKY, L. S. (2007): *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Ed. Nuestra América.
- VOLOSHINOV, Valentín (2009): *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.