SEMINARIO INTERNACIONAL

TEXTOS ESCOLARES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Santiago de Chile 2009

GOBIERNO DE CHILE

© 2010, MINISTERIO DE EDUCACIÓN
xxxxx, Santiago de Chile.

Derechos de edición reservados para todos los países por
© MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE
Alameda 1371
Santiago de Chile

www.mineduc.cl
www.textosescolares.cl
Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos, químicos o electrónicos, incluidas las fotocopias, sin permiso escrito del editor.

ISBN xxxxx

Diseño y Diagramación
www.labcomunicacion.cl

Texto compuesto en tipografía MetaPlus 9/14

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

PRESENTACIÓN

El libro que presentamos es el resultado de la sistematización de los trabajos expuestos en el Seminario Internacional sobre Textos de Lenguaje y Comunicación organizado por el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en Santiago de Chile, del 7 al 9 de septiembre de 2009. La iniciativa constituyó un esfuerzo del Estado de Chile, orientado a promover el conocimiento del texto escolar en tanto herramienta de política pública para la implementación del currículum nacional y el consiguiente incremento en la calidad y la equidad de los aprendizajes de los estudiantes chilenos. En los últimos años, estos esfuerzos han sido consistentes y se han especializado en los distintos sectores curriculares en los cuales existe provisión de textos por parte del Ministerio de Educación. Así, en 2008 se realizó el Seminario sobre textos de Historia y Ciencias Sociales y recientemente, en septiembre de 2010, el de textos de Matemática, Física y Química, organizado conjuntamente con la Universidad de Chile.

El Seminario sobre Textos de Leguaje y Comunicación cuyos aportes compilamos, contempló diversas modalidades de presentación y discusión, tales como paneles, conferencias y sesiones plenarias, además de mesas de trabajo por temáticas especializadas. En él participaron autores, editores y académicos de diversas universidades de Latinoamérica, Estados Unidos, Canadá y Europa, lo cual concitó la atención del público especializado en el ámbito nacional.

Los resúmenes de las presentaciones fueron difundidos a través del portal de textos escolares (textosescolares.cl) y se encuentran disponibles en la web; no obstante, esperamos que la presente publicación con las ponencias completas sirva como material bibliográfico para las tareas de investigación de académicos y el empeño sostenido de la industria editorial, en pos de la innovación y la calidad de los textos escolares que el Estado provee.

Los aportes que el libro reúne son diversos y van desde el análisis del contenido y las estrategias didácticas presentes en los textos escolares usados en distintos países, entre ellos Chile, hasta los recientes hallazgos académicos y ensayos editoriales destinados a desarrollar las competencias literarias asociadas a la poesía y la ficción breve, las competencias argumentativas y de comprensión lectora, el razonamiento verbal y la adecuación del lenguaje a ambientes de aprendizaje virtuales. La publicación recoge también la riqueza de la discusión actual sobre las posibilidades y finalidades del libro de texto, particularmente las tensiones

entre análisis y producción textual, el debate sobre los modos de apropiación y uso del texto escolar, así como el aporte que éste representa para el desarrollo profesional de los docentes.

El libro se inscribe en una línea de trabajo sostenida por el equipo de profesionales de Textos Escolares de la Unidad de Currículum y Evaluación, quienes han permanentemente llevado a cabo innovaciones destinadas a mejorar la calidad y equidad en la provisión de este recurso. En esta línea, además de expandir constantemente la cobertura a nuevos sectores y niveles curriculares y diversificar los formatos, iniciado el desarrollo de materiales digitales asociados al texto impreso (hipertexto), se ha impulsado el estudio y la investigación sobre el texto escolar, incentivando a las universidades y agencias especializadas en la producción de conocimientos para movilizar sus capacidades y aportar evidencias que permitan apoyar el aprendizaje de nuestro niños y jóvenes con textos siempre más pertinentes y eficaces.

Así, esta publicación se presenta como un insumo abierto a la reflexión de académicos, estudiantes, profesores, autores, editores, profesionales y políticos vinculados a la producción y circulación del libro de texto, en la perspectiva de arribar a conclusiones y posibilidades de mejora en la calidad de los libros de texto, así como a una mayor fundamentación en la toma decisiones para la provisión de textos escolares al sistema escolar chileno.

Ana María Jiménez Saldaña
Coordinadora Textos Escolares
Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación de Chile

Santiago, noviembre de 2010

ÍNDICE

Tema 1 Didáctica

Colaboradores 10

Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje
Carlos Lomas 11

El modelo equilibrado en el aprendizaje de la lectura y escritura iniciales
Felipe Alliende 26

Algunas estrategias para formar lectores competentes de textos literarios
Adriana de Teresa Ochoa 33

Didáctica de la comprensión lectora en los textos escolares de Lenguaje y Comunicación
Carlos Ramos Morales 41

La comprensión y el aprendizaje a partir de libros escolares. Mejorando la efectividad del texto escolar
Celia Fabiana Galvalisi 49

¿Cuál es el rol del texto escolar en el desarrollo de habilidades lingüísticas?
Marisol Velásquez Rivera 64

Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica común y especial
Susana Ortega de Hocevar 74

Los libros escolares de especialistas en didáctica de la literatura
Facundo Nieto 87

El libro de texto desde las competencias comunicativas para el aprendizaje del Español en la Educación a Distancia
Isabel Gallardo 99

Del disimulo y otros recatos. El español de la Argentina en los textos de enseñanza de lengua
María López García 115

Tema 2 Análisis de contenidos

Colaboradores 128

Descripción de algunos aspectos teóricos de manuales de EGB 3 desde la disciplina Sociolingüística. Área: Análisis del contenido en los textos de Lenguaje y Comunicación
Carolina Ana Sacerdote 129

La construcción del saber en libros de texto de Lengua y Literatura Un análisis microdiscursivo en manuales escolares argentinos
Carolina Tosi 138

Estudio de los libros de texto escolares de 3° y 4° año fundamental, para la enseñanza del lenguaje escrito en las escuelas públicas del municipio de Léogâne de Haití, desde la perspectiva de sus aracterísticas y legibilidad de sus textos
Maloune Joseph 151

De un texto a otro. La derivación de lecturas en textos escolares argentinos publicados desde la década del 90
Martina López Casanova 164

Conocimiento, ideología y acción educativa
Paulina Villasmil Socorro 171

Discurso argumentativo: contraste entre las nociones en textos escolares y programas de estudio de tercer año de enseñanza media
Felipe González Catalán 187

La inscripción de la segunda persona en un texto escolar de primer año básico
Carlos Alberto Balboa 200

Lectura y textos escolares de la enseñanza media chilena en el contexto de PISA 2006
Mailing Rivera Lam y Wilson Cortés Gómez 211

Tema 3 Calidad de los textos de lenguaje y comunicación: colombia, perú y chile

Colaboradores 222

Requerimientos técnicos y criterios de selección de textos escolares de Lenguaje y Comunicación: logros y desafíos
Lucía Oyarzún 223

Análisis crítico de contenidos, condiciones de producción y usos de los textos de español para bachillerato en colombia
Freddy Alberto Mier Logato 235

Criterios para la elaboración de un texto escolar de lenguaje
Ligia Ochoa Sierra 249

Los libros de texto de comunicación en el Perú
Ruby Paravecino Santiago 257

Tema 4 Texto escolar y prácticas pedagógicas

Colaboradores 266

Tradiciones y rupturas en torno a las consideraciones sobre el libro de texto
Gustavo Bombini 267

Representaciones sociales acerca de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de un grupo de estudiantes en proceso de práctica docente final
Marisol Velásquez Rivera y Alejandro Córdova Jiménez 272

1 DIDÁCTICA

Colaboradores

Carlos Lomas es profesor de Lengua castellana y Literatura, doctor en Filología Hispánica, catedrático de educación secundaria, asesor de formación en el Centro del Profesorado de Gijón y codirector de TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Felipe Alliende González estudió lenguas clásicas en universidades de Comillas (España) y de Roma (1949-1952). Es profesor de Castellano por la Universidad de Chile y doctorado en educación en la Universidad de Gales. Ha impartido cursos de perfeccionamiento para el profesorado en la mayoría de los países latinoamericanos.

Adriana de Teresa Ochoa es doctora en Literatura Mexicana por la UNAM. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el área de Teoría de la literatura. Imparte clases de licenciatura en los Colegios de Letras Hispánicas y Modernas, así como en el postgrado en Letras.

Carlos Ramos Morales es profesor de Educación Especial y Diferenciada y Magíster en Educación Especial, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor (c) en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico Departamento de Educación, Universidad de La Serena, Chile.

Celia Galvalisi es Licenciada en Psicopedagogía, Becaria de Perfeccionamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora adscripta a la Cátedra de Didáctica de la Enseñanza Media y Terciaria del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Marisol Velásquez Rivera es Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora (c) en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha (CENLADEC). Ha trabajado en perfeccionamiento docente, formación continua y formación inicial de profesores y ha dictado cursos destinados a desarrollar competencias en lectura y escritura en estudiantes universitarios de las áreas de pedagogía, ingeniería y derecho.

Susana Ortega de Hocevar es profesora en Letras y magíster en Ciencias del Lenguaje. Se desempeña como profesora titular en carreras de grado y postgrado, Directora Académica de la Maestría en Lectura y Escritura, coordinadora de la Subsede de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Facundo Nieto es Profesor en Letras (UBA) y Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Se desempeña como investigador docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, y dicta clases de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el Profesorado en Letras del Instituto "Mariano Acosta". Ha colaborado en la autoría de libros de lengua y de una antología.

Isabel Gallardo Álvarez es Licenciada en Filología Española de la Universidad de Costa Rica. Profesora de la Escuela de Formación Docente de la misma universidad. Investigadora del Instituto de Investigación en Educación donde desarrolla investigaciones sobre lectura. Ha escrito varios textos didácticos para la enseñanza del español.

María López García es doctora en el área de Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) sobre el tema "Representaciones y enseñanza de la variedad lingüística regional", y docente en el nivel superior.

Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje[1]

Carlos Lomas

Antes de comenzar, me gustaría decir con claridad que nada de lo que voy a contarles es una verdad universal y transferible a cualquier contexto educativo y social. Por el contrario, soy consciente de las tremendas diferencias económicas, culturales, educativas y sociales que hay entre la realidad española y europea y la realidad latinoamericana. Por ello, no tengo ningún afán de colonialismo pedagógico. Nada más ajeno a mi voluntad que sucumbir a esa tentación tan funesta que consiste en exportar enfoques, teorías y formas de entender la práctica de la educación lingüística a contextos socioculturales y a trayectorias educativas, como las latinoamericanas, tan diferentes a la realidad española y europea. Entre otras cosas, porque soy consciente del especial valor del trabajo del magisterio latinoamericano, del que tanto he aprendido en los últimos años en intercambios con el profesorado mexicano, brasileño, venezolano, colombiano, chileno... Por ello, soy de la opinión de que es a cada maestra y a cada maestro, y al magisterio latinoamericano en su conjunto, a quienes corresponde el protagonismo y el liderazgo de las trasformaciones educativas y culturales en Latinoamérica. Y ése es un derecho que nada ni nadie debe arrebatarles.

De igual manera quiero aclararles que casi todo lo que afirmaré a continuación sobre los vínculos entre textos escolares y enseñanza comunicativa del lenguaje tiene como telón de fondo los estudios que he venido realizando en torno a la educación lingüística y literaria en la educación secundaria y en el bachillerato en España, es decir, en las etapas que cursa el alumnado comprendido entre los 12 y los 18 años. Por ello, ése y no otro es el contexto de mis palabras, aunque me gustaría que algunas de las ideas y de las orientaciones que a continuación se enuncian fueran útiles en el trabajo pedagógico de quienes enseñan lenguaje en las aulas.

1 Este texto constituye una revisión y actualización de trabajos anteriores sobre los textos escolares en el ámbito de la educación lingüística (Lomas, 1999; Lomas y Osoro, 1996).

Conocimiento legítimo, reproducción cultural, textos escolares y equidad educativa

Hace tiempo que sabemos que lo que se hace en las aulas depende no sólo de lo que se establece en el currículo escolar y en las programaciones oficiales sino también del uso (y en ocasiones del abuso) de una serie de textos escolares cuyo objetivo es, entre otros, el de servir de ayuda al magisterio en sus labores docentes y al alumnado en sus tareas de aprendizaje. De hecho, a menudo quienes enseñan en las aulas suelen delegar en los textos escolares de cada materia la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura educativa como la selección y la secuencia de los contenidos lingüísticos y literarios, el tipo de textos utilizados, el modo de organizar las actividades de aprendizaje y los métodos e instrumentos de la evaluación.

Sin embargo, conviene aclarar antes de seguir que los textos escolares no son sólo ayudas técnicas orientadas a facilitar tanto la intervención pedagógica del profesorado como el aprendizaje del alumnado. Aunque su fin obvio sea ayudar a resolver los aspectos más cotidianos de la práctica educativa (como la selección y la secuencia de los saberes y de las tareas que se hacen a diario en las aulas), los textos escolares son también la expresión de una manera concreta de seleccionar esos saberes y de entender la educación, así como, en el caso de la enseñanza del lenguaje, el reflejo de una determinada concepción del lenguaje y de la educación lingüística y literaria.

Los textos escolares ofrecen al profesorado una selección concreta de los saberes culturales en la que no ha intervenido y que se adecua, en mayor o en menor medida, a los contenidos que las instituciones educativas establecen con carácter obligatorio en el currículo de las materias en los distintos cursos y etapas del sistema escolar. Constituyen por tanto el instrumento a través del cual se (re)produce y se transmite en las instituciones escolares el *conocimiento legítimo*, es decir, el aluvión de saberes culturales, destrezas y valores que en una sociedad concreta se considera que el alumnado ha de adquirir y dominar si desea evitar ahogarse en el naufragio del fracaso escolar.

A causa de complejas razones que tienen que ver con su formación inicial, con las tradiciones didácticas dominantes, con las rutinas pedagógicas y con las condiciones del trabajo docente, el magisterio no sólo utiliza los textos escolares como un apoyo en sus labores didácticas sino que a menudo delega en ellos la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura educativa como qué enseñar en clase, cómo, cuándo y de qué manera hacerlo, cómo organizar las actividades en las aulas y cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas. Dicho de otra manera, los textos escolares condicionan de una manera casi absoluta la selección y la ordenación de los contenidos escolares, la elección de los textos e ilustraciones de apoyo, el diseño y la secuencia de las actividades, de las tareas y de los ejercicios de aprendizaje e incluso los métodos e instrumentos de evaluación del alumnado al finalizar una unidad didáctica, tema o lección. En consecuencia, y cuando esto ocurre, ya no son las profesoras y los profesores quienes interpretan, seleccionan y adecuan los objetivos y los contenidos enunciados en el currículo escolar a las características de su alumnado y

del contexto cultural en el que trabajan sino las editoriales de los textos escolares, quienes encargan a diferentes especialistas (a menudo alejados de la vida cotidiana en las aulas de las escuelas e institutos) que adecuen y seleccionen esos objetivos y esos contenidos.

En este contexto, y aunque el destinatario último de los textos escolares es el alumnado, con frecuencia los textos escolares (especialmente si están sometidos a las servidumbres del mercado editorial) están pensados para agradar al profesorado. En una atrevida utilización del concepto de *Lector modelo* acuñado por Umberto Eco (1979) en el contexto de una semiótica del texto narrativo, podríamos pensar que los textos escolares invitan a la cooperación interpretativa del maestro y de la maestra y postulan al magisterio como destinatario último y a la vez como condición indispensable de significación. El texto escolar se enuncia y se ofrece con el fin de que el magisterio lo adecue al contexto concreto de su desempeño docente. De ahí que el texto escolar invite a cooperar al docente, sí, pero las elecciones significativas (como la selección y la secuencia de los contenidos o el diseño de las actividades) ya están adoptadas de antemano.

Por ello, y pese a ser los textos escolares una ayuda al servicio de las tareas del profesorado y del aprendizaje del alumnado, vale la pena preguntarse quién controla a quién. Abundan las etnografías del aula que reflejan una excesiva influencia de los textos escolares en el trabajo del magisterio y por tanto una cierta alienación intelectual y pedagógica de quienes enseñan. El problema estriba, en consecuencia, no sólo en que los textos escolares sustituyan al profesorado en su tarea de interpretar y de adecuar los objetivos y los contenidos escolares del currículo sino en que los textos escolares son también la expresión de una determinada selección de los saberes culturales y de una manera concreta de entender los objetivos y los contenidos de la educación en nuestras sociedades. Como señalan diversos autores y autoras (Apple, 1986 y 1989; Torres, 1994; Lomas y Osoro, 1996; Blanco García, 2000, entre otros), los textos escolares reflejan a menudo las ideas dominantes sobre cuáles deben ser los *contenidos legítimos* de la escolarización en nuestras sociedades y por tanto sobre cuál ha de ser el *capital cultural* de las personas satisfactoriamente *educadas*.

El asunto no es baladí si se tiene en cuenta que la selección de los saberes culturales que se transmiten en la escuela a través de los textos escolares no es inocente ni neutral sino que a menudo tiene un innegable vínculo con los intereses y con las ideologías de grupos sociales concretos de nuestra sociedad. El *conocimiento cultural* que aparece reflejado en el currículo escolar y en los textos escolares es en ocasiones el efecto de una selección nada equitativa del saber cultural ya que esa selección se efectúa en función de lo que algunos grupos sociales consideran representativo y significativo de la cultura humana a efectos de su transmisión escolar a las generaciones futuras. En esa selección el énfasis en los aprendizajes escolares se pone entonces en los contenidos considerados *legítimos* en detrimento de otros contenidos *ilegítimos* que se omiten, se ocultan o se devalúan por sus vínculos con las culturas y con los grupos sociales con escaso poder en nuestra sociedad.

Los textos escolares, como cualquier otro tipo de texto, incluyen tanto ideas y concepciones sobre la realidad como modos de entender el pasado y el presente de las culturas humanas, tanto estereotipos culturales como prejuicios sociales, en definitiva, unas u otras actitudes sobre las mujeres y sobre los hombres, sobre las clases sociales y sobre los grupos culturales, sobre la cultura de las élites y sobre la cultura popular... Por otra parte, es evidente que el uso y abuso del texto escolar ha contribuido a consolidar en el mundo de la educación una *división del trabajo* entre teóricos y prácticos, entre quienes *saben* y quienes *hacen*, entre quienes *piensan* y quienes *enseñan*, entre quienes investigan en los limbos universitarios y quienes trabajan en los infiernos escolares.

Por ello, una de las tareas ineludibles en la formación inicial y continua del profesorado debiera de ser la de aprender a leer críticamente el contenido de estos útiles didácticos. Dicho de otra manera, es esencial fomentar entre el magisterio los conocimientos, las actitudes y las destrezas que favorecen una indagación crítica sobre la identidad y función social de unos textos escolares que condicionan enormemente lo que se hace en las aulas y la vida cotidiana en nuestras escuelas e institutos.

En cualquier caso, no conviene olvidar que, a la vez que desempeñan una innegable función de reproducción cultural, los textos escolares pueden constituir y constituyen a menudo –especialmente en las sociedades con un mayor grado de desigualdad económica y cultural- una herramienta de equidad educativa y social. En la medida en que las políticas educativas escolaricen en esas sociedades a todas las alumnas y a todos los alumnos hasta determinada edad y nivel educativo, y en la medida en que esas políticas educativas aseguren (como en el caso de Chile o de México, por ejemplo) la gratuidad del libro escolar, los textos escolares a menudo acaban siendo en muchos hogares la única biblioteca de la que se dispone y constituyendo una especie de enciclopedia cultural en la que se resume el saber acuñado por los estudios de lenguaje, de geografía e historia, de matemáticas, de lenguas extranjeras, de ciencias...

Los textos escolares en la enseñanza del lenguaje, ¿lingüística aplicada o herramientas para el aprendizaje comunicativo?

Cualquiera que en España haya enseñado lengua y literatura en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato sabe que con demasiada frecuencia los textos escolares han sido antes manuales de lingüística aplicada (estructural o generativa) que herramientas escolares orientadas a favorecer el aprendizaje comunicativo de las alumnas y de los alumnos. En función del auge académico de una u otra lingüística en los escenarios filológicos de la universidad española y de su influencia en unos u otros ámbitos geográficos y editoriales, los textos escolares han sido a menudo un compendio de conceptos gramaticales y (meta) lingüísticos -en unos casos un compendio de estructuralismo lingüístico, en otros un compendio de gramática generativa-, aderezados con algunas actividades de aplicación y de evaluación del aprendizaje académico de esos conceptos.

No cabe duda alguna de que esos textos escolares han gozado y gozan aún de un notable éxito editorial en la medida en que no sólo están editados por editoriales de una evidente pujanza en el mercado pedagógico sino también porque están diseñados a la medida de la formación inicial del profesorado de educación secundaria, quien identifica sin ninguna dificultad en el índice de contenidos de esos textos escolares una buena parte de los contenidos académicos de las asignaturas que forman parte de los planes de estudio de las facultades de Filología. De esta manera se consolida esa curiosa, y perversa, tendencia a elaborar los textos escolares (y el currículo escolar en que se fundamentan) a la medida de los saberes disciplinares del profesorado en vez de a tener en cuenta los objetivos comunicativos del aprendizaje lingüístico de adolescentes y jóvenes en las instituciones escolares.

En las últimas dos décadas, y al hilo de los cambios acaecidos en los modos de entender la enseñanza del lenguaje como consecuencia de la emergencia de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y de su énfasis en el aprendizaje de competencias comunicativas, en el mercado editorial asistimos en España a la lenta pero significativa aparición de algunos textos escolares más abiertos y flexibles, elaborados a menudo por docentes y por colectivos innovadores que han visto en el texto escolar un modo eficaz de incidir en la difusión y en la aplicación de sus propuestas didácticas. No obstante estas intenciones, y aunque esos textos escolares reflejan una innegable sensatez pedagógica y una voluntad inequívoca de favorecer la adquisición y el desarrollo de competencias comunicativas entre el alumnado, hay que señalar también que en esos textos escolares se cae a veces en la tentación de volver a hacer lingüística aplicada, en esta ocasión de la mano de la *teoría de los actos de habla*, de la pragmática, de la lingüística del texto y de sus diferentes tipologías textuales, del análisis del discurso e incluso de la semiótica. Con ello quizá se gana en modernidad epistemológica y en un mayor equilibrio disciplinar, al incorporarse a los textos escolares no sólo las teorías de la lingüística formal sino también algunos conceptos de las lingüísticas del uso. Pero de nada sirve sustituir unos conceptos por otros si se convierten en sí mismos en objetos del aprendizaje y si se desvinculan del objetivo de contribuir a la mejora de las destrezas de expresión y comprensión oral, escrita audiovisual e hipertextual del alumnado y de enseñarle por tanto a *saber hacer cosas con las palabras* (Lomas, 1999).

En efecto, una inadecuada *transposición didáctica* a los textos escolares de los conceptos del estructuralismo, del generativismo y en los últimos años de la lingüística del texto y de la pragmática ha convertido a menudo las clases de lengua en clases de lingüística aplicada. Y ello pese a que una y otra vez se haya insistido en la idea de que la lingüística y la educación lingüística tienen objetivos diferentes. Como señala Galichet (1972: 289-299), a menudo los lingüistas se han obcecado –y se siguen obcecando– en aplicar al ámbito de la enseñanza de las lenguas los objetos (y los métodos) de las lingüísticas provocando así confusión entre el profesorado y dificultando una educación lingüística orientada al dominio de las habilidades comunicativas de las personas.

En un enfoque gramatical de la enseñanza del lenguaje los contenidos lingüísticos se enseñaban con el fin de que cada alumno y cada alumna supiera contestar a interrogantes como éste: "¿Cuáles son las diferencias entre una oración atributiva y una oración predicativa?", "¿Cuál es la estructura del sintagma nominal?", "¿Cuáles son las oraciones subordinadas sustantivas con función de complemento del nombre?".

En un enfoque textual de la enseñanza del lenguaje los (proto)tipos de textos acaban siendo usados para preguntar cosas como éstas: "¿Cómo clasificarías este texto según los indicadores de modalidad?", "¿Cuál es la diferencia entre la superestructura y la macroestructura de un texto?", "¿Qué es un operador textual?".

En un enfoque pragmático de la enseñanza del lenguaje se puede acabar con la ya de por sí escasa paciencia del alumnado con preguntas sobre los actos indirectos de habla, las implicaturas o el principio de cooperación. Por ello conviene alertar acerca del riesgo de que en los actuales textos escolares se caiga en la tentación de sustituir unas lingüísticas por otras y de oscurecer aún más esa *intrincada selva* de conceptos gramaticales en la que a menudo se extravía el alumnado, añadiendo al sintagma, a la oración, a los valores del se o a las oraciones subordinadas adverbiales otro caudal de términos como cohesión, macroestructura, coherencia, deixis, operadores discursivos, acto perlocutivo, marcas textuales o implicatura, con lo que uno comienza a sospechar si esos términos no serán nuevos collares para adornar el cabestro de los viejos perros gramaticales de toda la vida (Moreno, 1998). Y no es eso, no es eso.

No se trata de optar en los textos escolares por una u otra lingüística sino de utilizar el saber lingüístico sobre la lengua y sobre sus usos con el fin de contribuir a la mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos y de las alumnas. En última instancia, en los textos escolares la selección de los objetivos, de los contenidos lingüísticos y literarios y de las actividades de aprendizaje debiera ser el reflejo de una voluntad inequívoca de encontrar algunas respuestas al siguiente interrogante: ¿Qué tiene que saber una persona sobre su lengua para saber hacer cosas con las palabras de una manera correcta, coherente y apropiada en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana?

En este contexto, lo esencial no es el estudio académico de los conceptos gramaticales y el aprendizaje de algunas habilidades de análisis morfológico, sintáctico y textual en torno a las palabras, a las oraciones y a los textos sino transformar las aulas en un *escenario comunicativo* (Nussbaum y Tusón, 1997) donde se fomente el uso y la mejora de las destrezas orales y lectoescritoras del alumnado y en consecuencia se contribuya en lo posible a su emancipación comunicativa (Lomas y Tusón, 2009). Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado. En el caso de la educación lingüística, hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario sin interrogarse sobre el significado de ese aprendizaje en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su valor de uso como herramientas de

conocimiento, de comprensión y de mejora en las sociedades actuales. Pero afortunadamente están también quienes optan por implicarse como docentes en la ardua, lenta y difícil tarea de contribuir a la adquisición y mejora de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir, entender lo que se lee y lo que se ve...) en la esperanza de ofrecer al alumnado unos contextos en los que el aprendizaje del uso de las palabras se ponga al servicio de la comunicación, de la convivencia democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos ha tocado vivir.

Y, sin embargo, no parece que, al menos en España, las cosas vayan por este camino, al menos en lo que se refiere a la mayoría de los textos escolares de *Lengua castellana y Literatura*. Veamos como ejemplo el índice de dos textos escolares correspondientes al primer y tercer curso de Educación Secundaria en España, al que acuden de manera obligatoria adolescentes de 12 y 14 años respectivamente.

En la **ilustración 1** se reproduce el índice de un texto escolar de *Lengua castellana y Literatura*, de amplia difusión en España, destinado a alumnos y alumnas de 12 y 13 años en el contexto del primer año de la educación secundaria obligatoria. Como puede inferirse de la lectura de ese índice, la selección de los contenidos de que consta este texto escolar tiene en cuenta casi siempre un criterio estrictamente gramatical ya que en él el predominio de conceptos gramaticales es casi absoluto. En efecto, de las 14 lecciones y un apéndice sobre conjugación verbal de que consta este texto escolar, 8 lecciones se destinan al aprendizaje de conceptos morfológicos y sintácticos (la estructura de las palabras, los sonidos, las letras y las sílabas, el nombre y el artículo, el adjetivo, el verbo y el adverbio, los adjetivos determinativos y el pronombre, los nexos, la oración...) mientras 2 lecciones se ocupan de asuntos sociolingüísticos (las variedades del español, las lenguas de España), 2 se refieren a contenidos literarios (la lengua literaria y los géneros literarios), 1 a aspectos léxico-semánticos (el léxico y el diccionario) y 1 a aspectos más específicamente comunicativos (la lección inicial titulada genéricamente "La comunicación"). Es cierto que en el desglose de cada lección se abordan tareas de expresión escrita y actividades de lectura y comentario pero en cualquier caso la sombra de los contenidos gramaticales y normativos (la ortografía aparece de manera recurrente en todas las lecciones) es alargada y oscurece el deseable enfoque comunicativo de la educación lingüística en estas edades (el aprendizaje de competencias en lengua oral se reduce a un epígrafe en oralidad solo aparece aludido en contenidos referidos a la exposición oral (lección 1) y a la preparación de una entrevista (lección 10) mientras brillan por su ausencia absoluta contenidos y tareas referidos a los textos e hipertextos de la cultura de masas (prensa, publicidad, televisión...).

Índice

1 La comunicación. La exposición oral y escrita 8
Nuestra lengua. La comunicación
Lectura y comentario. Un texto expositivo
Expresión escrita. La exposición oral y escrita
Ortografía. Lengua oral y lengua escrita
Vocabulario. Los antropónimos

2 El léxico y el diccionario. El resumen 24
Nuestra lengua. El léxico y el diccionario
Lectura y comentario. Distinto tipos de textos
Expresión escrita. Resumir un texto
Ortografía. La acentuación y la tilde (I)
Vocabulario. Los viajes

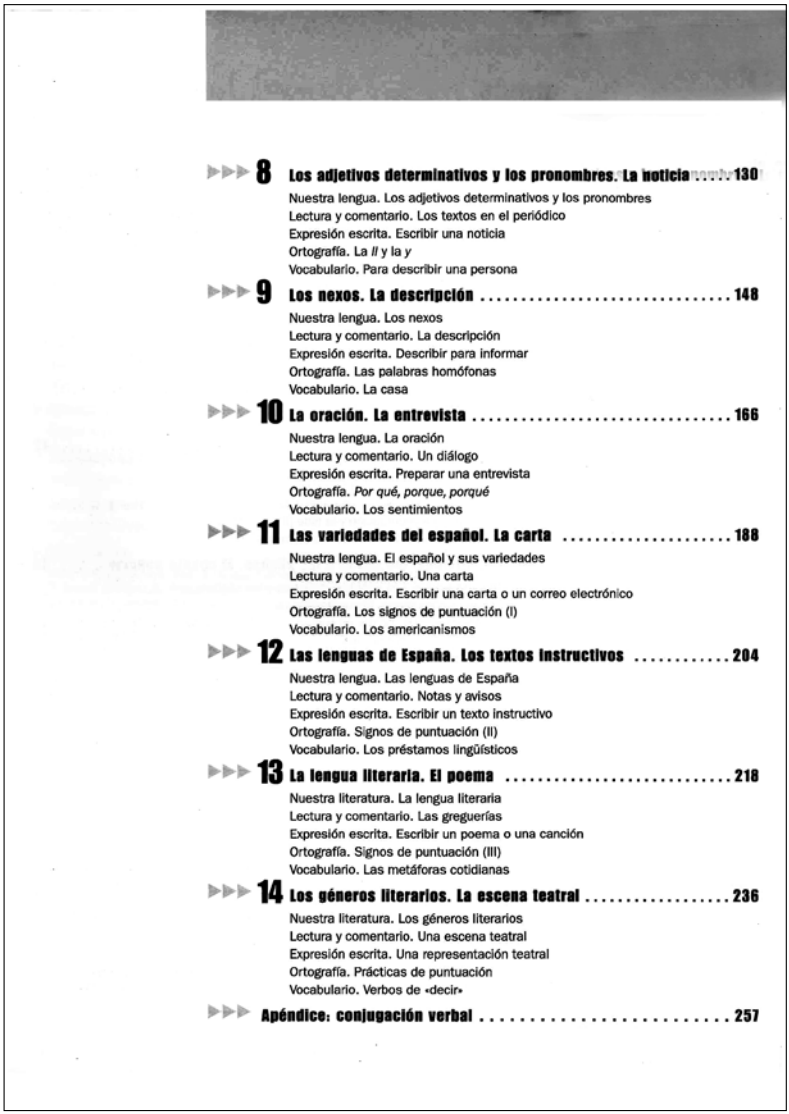
3 La estructura de las palabras. Las anécdotas 42
Nuestra lengua. La estructura de las palabras
Lectura y comentario. Una narración
Expresión escrita. Narrar una anécdota
Ortografía. La acentuación y la tilde (II)
Vocabulario. Los nombres de los animales

4 Los sonidos, las letras y las sílabas. El cuento popular 60
Nuestra lengua. Los sonidos, las letras y las sílabas
Lectura y comentario. El cuento popular
Expresión escrita. Contar un cuento
Ortografía. La acentuación y la tilde (III)
Vocabulario. Palabras onomatopéyicas

5 El nombre y el artículo. El mito y la leyenda 74
Nuestra lengua. El nombre y el artículo
Lectura y comentario. Un mito
Expresión escrita. Contar una leyenda
Ortografía. La tilde diacrítica
Vocabulario. La mitología

6 El adjetivo. El cuento de autor 92
Nuestra lengua. El adjetivo
Lectura y comentario. El cuento de autor
Expresión escrita. Escribir un cuento
Ortografía. Uso de las mayúsculas
Vocabulario. Los colores

7 El verbo y el adverbio. El diario 110
Nuestra lengua. El verbo y el adverbio
Lectura y comentario. Una narración autobiográfica
Expresión escrita. Contar nuestra vida
Ortografía. La *b* y la *v*
Vocabulario. La ciudad



8 Los adjetivos determinativos y los pronombres. La noticia 130
Nuestra lengua. Los adjetivos determinativos y los pronombres
Lectura y comentario. Los textos en el periódico
Expresión escrita. Escribir una noticia
Ortografía. La *ll* y la *y*
Vocabulario. Para describir una persona

9 Los nexos. La descripción 148
Nuestra lengua. Los nexos
Lectura y comentario. La descripción
Expresión escrita. Describir para informar
Ortografía. Las palabras homófonas
Vocabulario. La casa

10 La oración. La entrevista 166
Nuestra lengua. La oración
Lectura y comentario. Un diálogo
Expresión escrita. Preparar una entrevista
Ortografía. *Por qué, porque, porqué*
Vocabulario. Los sentimientos

11 Las variedades del español. La carta 188
Nuestra lengua. El español y sus variedades
Lectura y comentario. Una carta
Expresión escrita. Escribir una carta o un correo electrónico
Ortografía. Los signos de puntuación (I)
Vocabulario. Los americanismos

12 Las lenguas de España. Los textos instructivos 204
Nuestra lengua. Las lenguas de España
Lectura y comentario. Notas y avisos
Expresión escrita. Escribir un texto instructivo
Ortografía. Signos de puntuación (II)
Vocabulario. Los préstamos lingüísticos

13 La lengua literaria. El poema 218
Nuestra literatura. La lengua literaria
Lectura y comentario. Las greguerías
Expresión escrita. Escribir un poema o una canción
Ortografía. Signos de puntuación (III)
Vocabulario. Las metáforas cotidianas

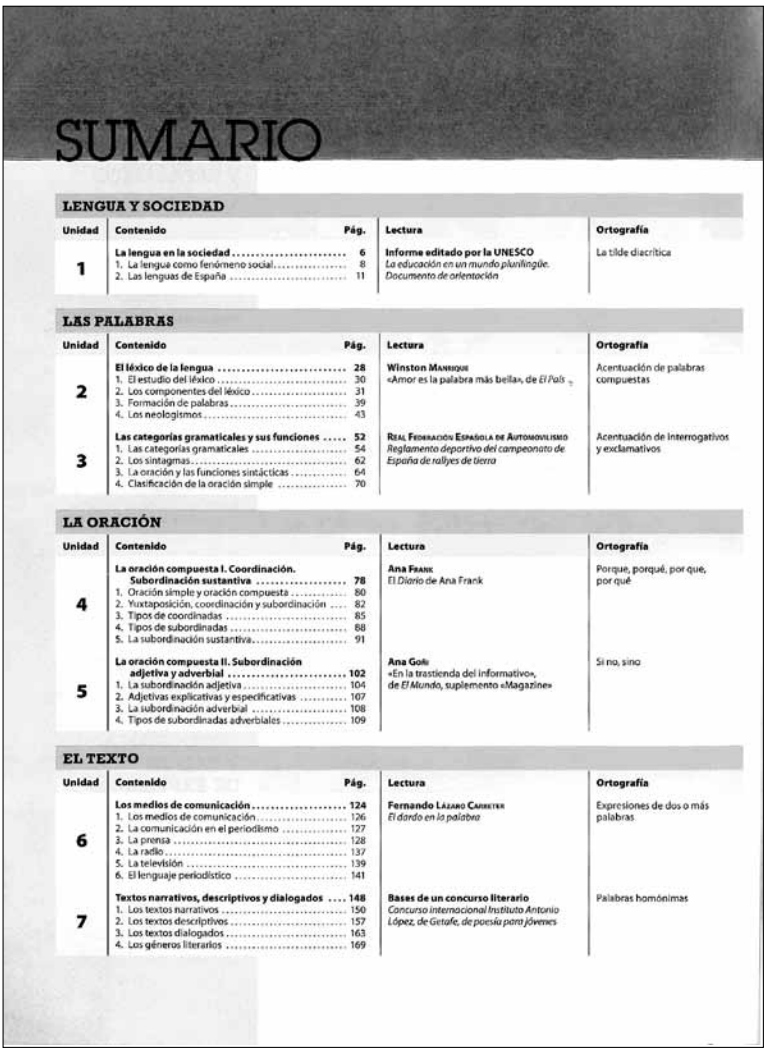
14 Los géneros literarios. La escena teatral 236
Nuestra literatura. Los géneros literarios
Lectura y comentario. Una escena teatral
Expresión escrita. Una representación teatral
Ortografía. Prácticas de puntuación
Vocabulario. Verbos de «decir»

Apéndice: conjugación verbal 257

Ilustración 1

En la **ilustración 2** se reproduce el índice de un texto escolar de *Lengua castellana y Literatura*, también de amplia difusión en España, destinado a alumnos y alumnas de 14-15 años en el contexto del tercer año de la educación secundaria obligatoria. La organización de las 12 lecciones o unidades de que consta se subdivide en tres apartados, en los que se ordenan respectivamente los conceptos y hechos de la asignatura, los textos de lectura obligatoria que tienen que ver con los contenidos tratados en la unidad a la que pertenecen y las normas ortográficas. De la lectura del índice cabe deducir de nuevo la hegemonía de contenidos referidos a morfología y léxico (2 unidades sobre el léxico de la lengua y las categorías gramaticales y sus funciones), a sintaxis (2 unidades sobre la oración compuesta: coordina-

ción, subordinación sustantiva, adjetiva y adverbial) y a historia de la literatura (5 unidades sobre literatura española medieval, renacentista y barroca) en detrimento de la alusión a los aspectos sociolingüísticos, que ocupan la unidad inicial (la lengua en la sociedad), y al uso cotidiano de la lengua en diferentes contextos comunicativos, que se traduce en tan sólo dos unidades (los medios de comunicación y textos narrativos, descriptivos y dialogados). No hay en el enunciado de estas unidades alusión alguna a actividades de expresión oral y escrita ni de comprensión lectora, aunque en el interior del texto escolar sí aparezcan como tareas de aplicación de los contenidos de cada unidad. Especialmente preocupante es la ordenación de las lecturas y de los contenidos literarios, que a tan temprana edad utilizan como criterio de selección y de secuencia el eje diacrónico de la historia sagrada de la literatura clásica, cuyo valor literario y cultural nadie pone en tela de juicio pero sobre cuyo valor educativo en la educación literaria de los actuales adolescentes en España tengo serias dudas.



SUMARIO

LENGUA Y SOCIEDAD

Unidad	Contenido	Pág.	Lectura	Ortografía
1	**La lengua en la sociedad**	6	**Informe editado por la UNESCO** *La educación en un mundo plurilingüe. Documento de orientación*	La tilde diacrítica
	1. La lengua como fenómeno social	8		
	2. Las lenguas de España	11		

LAS PALABRAS

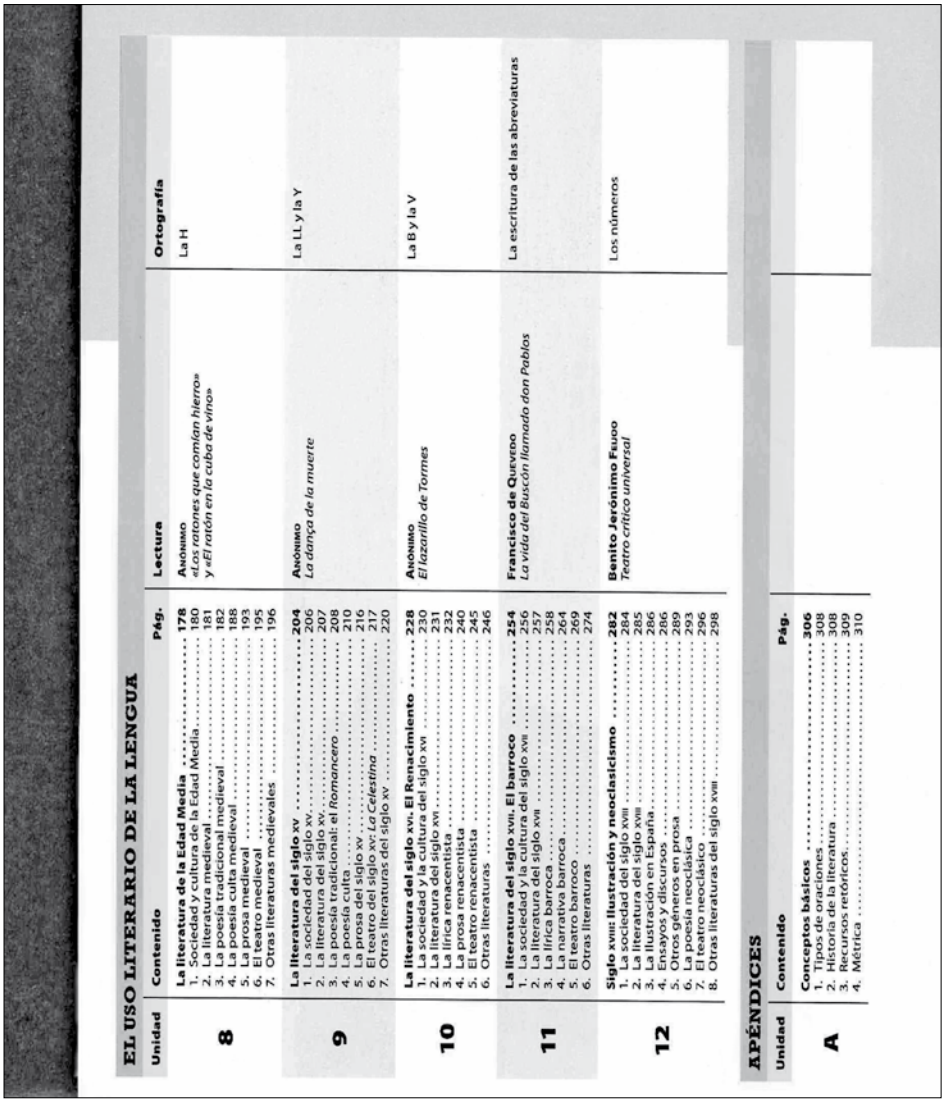
Unidad	Contenido	Pág.	Lectura	Ortografía
2	**El léxico de la lengua**	28	**Winston Manrique** «Amor es la palabra más bella», de *El País*	Acentuación de palabras compuestas
	1. El estudio del léxico	30		
	2. Los componentes del léxico	31		
	3. Formación de palabras	39		
	4. Los neologismos	43		
3	**Las categorías gramaticales y sus funciones**	52	**Real Federación Española de Automovilismo** *Reglamento deportivo del campeonato de España de rallyes de tierra*	Acentuación de interrogativos y exclamativos
	1. Las categorías gramaticales	54		
	2. Los sintagmas	62		
	3. La oración y las funciones sintácticas	64		
	4. Clasificación de la oración simple	70		

LA ORACIÓN

Unidad	Contenido	Pág.	Lectura	Ortografía
4	**La oración compuesta I. Coordinación. Subordinación sustantiva**	78	**Ana Frank** *El Diario* de Ana Frank	Porque, porqué, por que, por qué
	1. Oración simple y oración compuesta	80		
	2. Yuxtaposición, coordinación y subordinación	82		
	3. Tipos de coordinadas	85		
	4. Tipos de subordinadas	88		
	5. La subordinación sustantiva	91		
5	**La oración compuesta II. Subordinación adjetiva y adverbial**	102	**Ana Goñi** «En la trastienda del informativo», de *El Mundo*, suplemento «Magazine»	Si no, sino
	1. La subordinación adjetiva	104		
	2. Adjetivas explicativas y especificativas	107		
	3. La subordinación adverbial	108		
	4. Tipos de subordinadas adverbiales	109		

EL TEXTO

Unidad	Contenido	Pág.	Lectura	Ortografía
6	**Los medios de comunicación**	124	**Fernando Lázaro Carreter** *El dardo en la palabra*	Expresiones de dos o más palabras
	1. Los medios de comunicación	126		
	2. La comunicación en el periodismo	127		
	3. La prensa	128		
	4. La radio	137		
	5. La televisión	139		
	6. El lenguaje periodístico	141		
7	**Textos narrativos, descriptivos y dialogados**	148	**Bases de un concurso literario** *Concurso internacional Instituto Antonio López, de Getafe, de poesía para jóvenes*	Palabras homónimas
	1. Los textos narrativos	150		
	2. Los textos descriptivos	157		
	3. Los textos dialogados	163		
	4. Los géneros literarios	169		



EL USO LITERARIO DE LA LENGUA

Unidad	Contenido	Pág.	Lectura	Ortografía
8	**La literatura de la Edad Media**	178	**Anónimo**	La H
	1. Sociedad y cultura de la Edad Media	180	*«Los ratones que comían hierro»*	
	2. La literatura medieval	181	*y «El ratón en la cuba de vino»*	
	3. La poesía tradicional medieval	182		
	4. La poesía culta medieval	188		
	5. La prosa medieval	193		
	6. El teatro medieval	195		
	7. Otras literaturas medievales	196		
9	**La literatura del siglo XV**	204	**Anónimo**	La LL y la Y
	1. La sociedad del siglo XV	206	*La danza de la muerte*	
	2. La literatura del siglo XV	207		
	3. La poesía tradicional: el *Romancero*	208		
	4. La poesía culta	210		
	5. La prosa del siglo XV	216		
	6. El teatro del siglo XV: *La Celestina*	217		
	7. Otras literaturas del siglo XV	220		
10	**La literatura del siglo XVI. El Renacimiento**	228	**Anónimo**	La B y la V
	1. La sociedad y la cultura del siglo XVI	230	*El lazarillo de Tormes*	
	2. La literatura del siglo XVI	231		
	3. La lírica renacentista	232		
	4. La prosa renacentista	240		
	5. El teatro renacentista	245		
	6. Otras literaturas	246		
11	**La literatura del siglo XVII. El barroco**	254	**Francisco de Quevedo**	La escritura de las abreviaturas
	1. La sociedad y la cultura del siglo XVII	256	*La vida del Buscón llamado don Pablos*	
	2. La literatura del siglo XVII	257		
	3. La lírica barroca	258		
	4. La narrativa barroca	264		
	5. El teatro barroco	269		
	6. Otras literaturas	274		
12	**Siglo XVIII: Ilustración y neoclasicismo**	282	**Benito Jerónimo Feijoo**	Los números
	1. La sociedad del siglo XVIII	284	*Teatro crítico universal*	
	2. La literatura del siglo XVIII	285		
	3. La Ilustración en España	286		
	4. Ensayos y discursos	286		
	5. Otros géneros en prosa	289		
	6. La poesía neoclásica	293		
	7. El teatro neoclásico	296		
	8. Otras literaturas del siglo XVIII	298		

APÉNDICES

Unidad	Contenido	Pág.
A	**Conceptos básicos**	306
	1. Tipos de oraciones	308
	2. Historia de la literatura	308
	3. Recursos retóricos	309
	4. Métrica	310

Ilustración 2

Cabe indicar, en fin, que en el caso de estos dos textos escolares –y de tantos otros– este enfoque un tanto ecléctico entre la enseñanza tradicional de la gramática y de la historia literaria y una enseñanza del lenguaje con un mayor énfasis comunicativo no es fruto del azar sino de estrategias editoriales orientadas a respetar las tradiciones didácticas dominantes entre el profesorado de lenguaje, asegurando así su éxito en el mercado editorial ya que la decisión sobre qué texto utilizará el alumnado es en última instancia de cada profesor o profesora, y de un currículo oficial que, pese a adscribirse en teoría a los denominados enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje, apenas se traduce en textos escolares coherentes con ese enfoque.

Instrucciones de uso para el análisis crítico de los textos escolares

El objetivo de estas "instrucciones de uso para el análisis crítico de los textos escolares" no es otro que el de ser útiles a la hora de evaluar si los textos escolares utilizados en las clases de lenguaje en la educación media y superior favorecen de una manera coherente tanto el aprendizaje comunicativo del alumnado como la reflexión del profesorado sobre su propia práctica educativa.

1. ¿Se justifica en el texto escolar el **enfoque lingüístico y didáctico** adoptado? ¿Se opta por un *enfoque formal* de la enseñanza del lenguaje o por un *enfoque comunicativo* de la educación lingüística?

2. ¿Se explica y se justifica la **estructura de cada unidad didáctica**, tema o lección? ¿Se alude a la coherencia entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación? ¿Se alude a la progresión de los aprendizajes y al tratamiento cíclico de algunos contenidos?

3. ¿Están enunciados los objetivos de una manera clara al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección? Es decir, ¿se le indican al alumnado cuáles son los objetivos en cada tema, lección o secuencia didáctica (con el fin de que sea consciente de qué es lo que se pretende que aprenda y qué es lo que se espera de él) y sobre el modo de alcanzarlos (¿con qué contenidos y a través de qué actividades)?

4. La **selección de los contenidos** ¿tienen como ejes el conocimiento formal del sistema de la lengua y el acercamiento histórico a nuestra literatura? ¿O tienen en cuenta otras variables como los ámbitos de uso de la lengua (interpersonal, académico, literario, institucional, medios de comunicación e Internet...), las intenciones del intercambio comunicativo (informar, narrar, describir, argumentar, manipular, conversar, persuadir, exponer...) o los diferentes tipos de textos (conversacionales, descriptivos, instructivos, argumentativos, estéticos...)?

5. En cuanto a los **tipos de contenidos**, ¿se observa en la selección de los contenidos una presencia casi absoluta de conceptos y de hechos o, por el contrario, se hace hincapié sobre todo en destrezas lingüísticas y comunicativas? Dicho de otra manera: ¿los contenidos se orientan sólo al estudio del *saber lingüístico* o también, y sobre todo, al aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*? ¿Se incluyen otros contenidos referidos a actitudes y a valores? ¿Invitan a un tratamiento interdisciplinar y multicultural de los asuntos estudiados? ¿Incorporan la posibilidad de abordar en el aula asuntos como la violencia, el sexismo, las desigualdades sociales, la manipulación informativa...

6. En cuanto a las **actividades**, ¿son adecuadas para la adquisición gradual de las destrezas comunicativas del hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee y lo que se ve y escribir? ¿Comienza la secuencia didáctica con alguna actividad inicial en la que se exploren las expectativas, las ideas y los conocimientos previos de las alumnas y de los alumnos, así como sus habilidades comunicativas, en torno a los contenidos

que van a ser objeto de estudio? ¿Se incluyen actividades de introducción a los contenidos y actividades de motivación del alumnado? A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, ¿se contemplan actividades de consolidación, refuerzo, anclaje y profundización? ¿Tienen las actividades algún *valor de uso* en la vida cotidiana de los alumnos y de las alumnas? Si la respuesta es favorable, ¿lo perciben así?

7. ¿Se sugieren algunas ideas y criterios de actuación en relación con el **agrupamiento** de los alumnos y de las alumnas? ¿Se busca el mayor equilibrio posible entre el aprendizaje autónomo y el aprendizaje cooperativo en el aula? ¿Qué tipo de **intercambio comunicativo** exige cada actividad? ¿Se alude al uso de otros **materiales y recursos** en el aula? ¿Se indica con suficiente precisión cómo han de ser organizadas, observadas y evaluadas las actividades?

8. En cuanto a la **evaluación**, ¿se indican con claridad los criterios de evaluación de cada secuencia didáctica? ¿Está prevista alguna actividad de evaluación inicial de los conocimientos previos de los alumnos y de las alumnas con el fin de que unos y otras sean conscientes de lo que ya saben y saben hacer, así como de las carencias y dificultades que aún tienen? ¿Se evalúan no sólo los resultados del aprendizaje sino también los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Se contemplan actividades e instrumentos de autoevaluación y coevaluación del alumnado?

Una ardiente paciencia

En las últimas décadas la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato ha experimentado una radical transformación en lo que se refiere tanto a las teorías que la sustentan como a los modos de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores que han contribuido a esa transformación. Por una parte, en el mundo de las diferentes corrientes lingüísticas se observa de un tiempo a esta parte un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. El auge académico y científico de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio nada desdeñable de un giro copernicano en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación. Por otra, y en paralelo a las indagaciones teóricas de las lingüísticas del uso, los *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas han insistido en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*) y no sólo la adquisición –casi siempre efímera– de un cierto conocimiento académico sobre la lengua (el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*) cuyo sentido comienza y concluye a menudo dentro de los muros escolares (Lomas, 1999).

A estos factores de naturaleza lingüística y didáctica se han añadido otros de carácter social: la extensión de la educación obligatoria a adolescentes y a jóvenes hasta hace poco excluidos del sistema escolar ha cambiado de una manera significativa la vida cotidiana en las

aulas mientras que los textos de la cultura de masas y el diluvio de información que ofrece Internet han afectado de una manera notable tanto a las formas tradicionales de acceso a la información como a los contextos (incluido el contexto escolar) en los que se transmite el conocimiento cultural en cada sociedad. Otras actitudes, otras aptitudes, otros textos, otros lenguajes, otros contenidos y otras culturas entran en las escuelas de la mano de la televisión y de Internet y subrayan lo obsoleto e inadecuado de muchas de las cosas que se hacen en unos centros educativos a menudo ubicados de espaldas a un mundo en vertiginoso cambio tecnológico y cultural.

En mayor o menor medida, los currículos lingüísticos y los textos escolares sobre enseñanza del lenguaje se han ido haciendo eco de ese giro copernicano en los estudios del lenguaje, de ese énfasis comunicativo de la educación lingüística y de esas transformaciones de carácter sociocultural. Pero me gustaría, ya al final de este texto, insistir en que en la hora actual no estamos sólo ante un cambio didáctico: estamos también, y sobre todo, ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación que no elude su carácter ideológico y político. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia uno u otro objetivo, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado. De ahí mi invitación a impulsar una transformación de las enseñanzas lingüísticas que contribuya no sólo a una mejora de las destrezas comunicativas del alumnado sino también al ejercicio del pensamiento crítico y del derecho de todas las personas a una educación democrática (Lomas y Tusón, 2009). En mi opinión, el aprendizaje de competencias comunicativas en los centros educativos debería estar impregnado de una ética de la equidad, de la democracia y de la libertad sin la cual las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos escolares podrían acabar estando, como a menudo ocurre, al servicio del menosprecio y del prejuicio, de las ceremonias de la confusión, de la manipulación política, del engaño televisivo, de la seducción publicitaria…

Afortunadamente cada vez son más las maestras y los maestros que se implican como docentes en la ardua, lenta y difícil tarea de ofrecer al alumnado unos contextos en los que el aprendizaje del uso de las palabras se ponga al servicio de la comunicación, de la convivencia democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos ha tocado vivir. Es entonces cuando el aprendizaje lingüístico nos ayuda no sólo a identificar categorías gramaticales y estructuras sintácticas y a conocer algunos episodios de la historia sagrada de la literatura sino también, y sobre todo, a realizar todo tipo de tareas, a seleccionar la información y a transformarla en conocimiento, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos. De ahí por tanto la importancia de contribuir desde las aulas –eso sí, armados de una *ardiente paciencia*, como escribiera Pablo Neruda– a la *emancipación comunicativa* de las personas (a su desalienación expresiva y comprensiva) y de ir construyendo una educación acogedora, igualitaria e igualadora, abierta a la diversidad de las culturas e impulsora de la emergencia de una sociedad democrática en la que se respire una cierta esperanza emancipatoria. En otras palabras, una educación lingüística en la que, como sugiriera

Paulo Freire (1984), la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a escribirlo y reescribirlo de otras maneras.

Referencias bibliográficas

APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Akal. Madrid.

APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós-MEC. Barcelona.

BLANCO GARCÍA, N. (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona, 1981.

FREIRE, P. (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México.

GALICHET, G. (1972): "Fonctions de la langue et finalités de l´enseignement grammatical. Au-delà des structuralismes", en *Le français moderne*, nº 4, 1972. Paris.

LOMAS, C. (1999): *Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 volúmenes. Paidós. Barcelona.

LOMAS, C. y OSORO, A. (1996): "Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso", en Lomas, C., coord., *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.

LOMAS, C. y TUSÓN, A. (2009): *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. Edere. México.

MORENO, V. (1998): "A vueltas con la gramática", en *Alacena*, número 31. SM. Madrid.

NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1997) "El aula como espacio cultural y discursivo", en SIGNOS, nº 17. Gijón (reedición en Lomas, Carlos -comp.- (Breen, 1987), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. Barcelona, 2002).

TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata. Madrid.

El modelo equilibrado en el aprendizaje de la lectura y escritura iniciales

Felipe Alliende

En estos dos últimos años se ha revivido una polémica que ya se había dado por superada. Una alta autoridad ha señalado la necesidad de volver a los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura inicial por ser más efectivos. En su opinión, los cambios introducidos no son más que modas pasajeras. Al aludir a los métodos tradicionales los caracterizó como los de "pa, pe, pi, po, pu". En esta descalificación hay un grave error. Las nuevas posturas no descalifican los métodos tradicionales: proponen mejorar su uso y complementarlos con nuevas estrategias.

Veamos el siguiente ejemplo:

Lupe pule la lupa.
El papá pela las papas.
Una pila de palas.

Si es eso a lo que quiere volver la autoridad, está postulando un mal uso del modelo de destrezas. ¿Es que acaso hay un buen uso de las mismas? En contra de la opinión de Keneth Goodman que sostiene que hay que dejar totalmente de lado las destrezas y apelar solo a la inmersión, hay ya experiencias de treinta años que permiten combinar adecuadamente destrezas e inmersión.

¿Cuál es el defecto del ejemplo propuesto? Es usar las destrezas para lograr la decodificación con casi total olvido del significado. En el fondo es imposición arbitraria al lector inicial para que demuestre que sabe decodificar, sin importar lo que piensa, siente y desea.

Más adelante daremos ejemplos de un buen uso de las destrezas o enseñanza directa de la lectura.

El segundo punto es la posibilidad de complementar las destrezas. Hoy sabemos que hay muchos modos de acercamiento a la lectura y que todos pueden ser puestos en juego en la lectura inicial.

Por de pronto existe la lectura natural intelectual o sensorial. Ya desde la cuna los seres humanos tienen que leer cosas: el cuerpo de la madre, su rostro, el rostro de los otros, el tono de la voz con que se les habla, etc.

Al crecer, este tipo de lectura se hace más complejo. Los niños y niñas de las ciudades y familiarizados con los medios audiovisuales adquieren un vocabulario visual sobre los productos que consumen y usan gracias a la redundancia de colores y formas con que se los presenta. Los pocos niños y niñas del campo que viven totalmente alejados del mundo de las letras aprenden a interpretar los indicios que de la naturaleza.

En la medida en que niños y niñas a través de la observación y la comunicación son estimulados a desarrollas más y más este tipo de lectura, se van preparando para entrar en forma adecuada al mundo de las letras. Hay que tener en cuenta, entonces, que el niño o niña que aprende a leer es capaz de decodificar de variadas maneras; es capaz de entender y contar historias; tiene sentimientos, emociones, intereses, preferencias; se ha relacionado con un entorno personal, social, cultural y físico. Estos son los elementos que el "pa, pe, pi, po, pu" descontextualizado y centrado en la codificación no considera.

A partir de estas y otras consideraciones se ha creado el modelo equilibrado que incluye la inmersión y las destrezas, cuyas características más importantes son las siguientes:

a) Aportes del modelo holístico que no son incompatibles con el modelo destrezas

- No debe confundírselo con un método de lectura Inicial.
- Significa la integración de la lectura y la escritura a las vivencias de los estudiantes.
- Vincula, desde el primer momento. la lectura y la escritura a la comprensión, la expresión y a una constante interacción que le permite ampliar positivamente el mundo personal y social de niños y niñas.
- No se lo puede incluir solo en un texto escolar con un cuaderno de escritura. En nuestro medio, conviene que este recurso se utilice, pero debe:
    - apuntar a todo un programa de introducción en la literacidad (conjunto de características propias de las culturas letradas);
    - estar acompañado por: libros gigantes, o papelógrafos, textos predecibles, caminatas de lectura, salas letradas, grabaciones, registros de experiencias. textos audiovisuales y otras actividades y recursos necesarios para la integración del proceso de adquisición de un nuevo modo de comunicación.
- Tiene conciencia de que la lectura y la escritura están vinculadas a la mayoría de los aprendizajes.
- Apunta al desarrollo del pensamiento y a la incorporación de valores.
- Busca desde el comienzo el reconocimiento de la Información, la realización de Inferencias, la formulación de opiniones y las interpretaciones.

- El desempeño en la lectura y la escritura siempre se ve en forma contextualizada, vinculado al desarrollo intelectual y a aspectos valóricos y formativos.
- Considera la construcción del significado como centro de los aprendizajes.
- Las competencias tienen componentes cognoscitivos de desempeño y actitudinales.
- Parte siempre de la realidad personal del que aprende y tiene en cuenta sus conocimientos previos, sus experiencias y su entorno.
- Valora la lengua que niños y niñas utilizan y busca aprendizajes a partir de ese uso.
- Incorpora la tradición oral infantil.
- En todos los aprendizajes se considera la realidad de los demás.
- Selecciona situaciones típicas en las que el contexto apoya los aprendizajes.
- En muchos momentos. la lectura se considera como un juego de adivinanzas. Favorece las predicciones, las hipótesis y las anticipaciones. Invita a asociar.
- Propicia: vocabulario visual; palabras funcionales; registros de experiencias; lecturas compartidas; textos predecibles por ritmo, rima, reiteraciones, acumulaciones y recolecciones.
- Parte de situaciones reales y selecciona textos escritos auténticos: los propios del entorno y los que tienen realmente propósitos comunicativos, incluidos los literarios.
- Da importancia a los aportes que el lector le hace al texto.
- Da espacio a lo lúdico. Niños y niñas juegan a leer y escribir. Se seleccionan textos de carácter lúdico.

b) Aportes matizados del modelo de destrezas, pero rechazados por algunos partidarios del modelo holístico

- Utiliza la lectura en voz alta con propósitos claros en algunas situaciones comunicativas no tensionantes.
- Acepta la enseñanza directa paso a paso y sistematizaciones como modo de facilitar algunos aprendizajes que después se integrarán a contextos y situaciones significativas.
- Da importancia a la progresión de los aprendizajes.
- Acepta ilustraciones que pueden ayudar a la adivinación y al recuerdo de los mensajes. Se aceptan los libros álbum y las historietas.
- El estudiante se familiariza a través del contacto frecuente, y a veces programado, con estructuras fonológicas, grafemáticas, morfosintácticas, textuales y discursivas.

c) Prácticas del modelo de destrezas rechazadas por el modelo equilibrado

No apunta a aprendizajes puntuales sobre letras, sílabas, palabras o fenómenos gramaticales desligados del crecimiento personal y social de niños y niñas.
No utiliza series de oraciones descontextualizadas y poco significativas.
No da exclusividad a la decodificación en ningún momento del aprendizaje.
No confunde el dominio lector con la velocidad de la lectura.

Como se puede observar, el modelo equilibrado significa realmente un progreso para el aprendizaje de la lectura inicial y rechaza unas pocas características del modelo de destrezas que, en realidad, solo constituyen un mal uso del mismo.

Nos queda, de acuerdo con la temática de este Congreso, describir un posible de modelo de texto escolar de lectura inicial que se atenga a las características del modelo equilibrado.

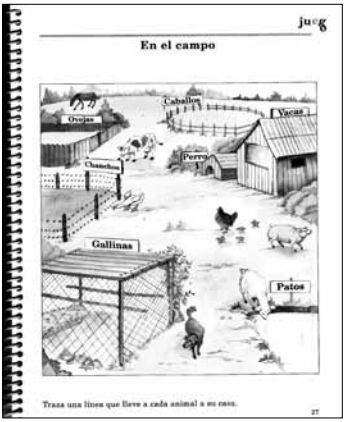
Sus características deberían ser las siguientes:

- Estar íntegramente dedicado a los estudiantes. No debe contener instrucciones u otras lecturas que los estudiantes no puedan leer.
- Dar posibilidades de un uso flexible.
- Tener cierta unidad temática a través de una historia o de un conjunto de temas relacionados con los interese de los estudiantes.
- Estar abierto a los otros componentes del modelo equilibrado que no caben en un texto escolar.
- Recoger las tradiciones orales de los futuros lectores.
- Dar importancia, al humor, la fantasía, al juego y a los valores positivos.

A manera de ejemplo, se presenta una unidad del texto *Javiera y Lobito aprenden a leer* (Alliende, 1992) que el autor de esta ponencia elaboró a modo de de demostración.

Se trata de una unidad temática: el mundo de los animales. La mayoría de los contenidos se relaciona con el tema en forma muy libre.

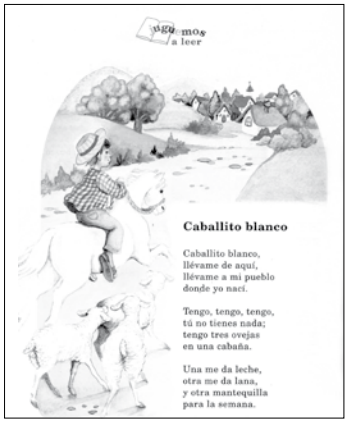
En la primera página se presenta un conjunto de animales (dos relacionados con la historia central del texto) y se dan algunas claves para conversar sobre ellos, a través de textos de una línea, fácilmente memorizables, a pesar de no estar en una progresión alfabética o silábica. Se muestran las sílabas que conforman el nombre de cada animal.



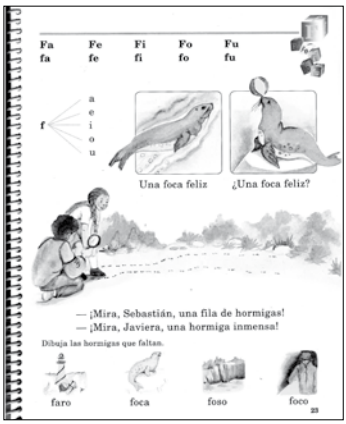
En las páginas dos y nueve se presenta un conjunto de animales acompañados de rótulos con sus nombres. Se busca así la formación de un vocabulario visual sobre el tema y se da oportunidad de hablar sobre animales salvajes y domésticos.

En la tercera página se presentan dos letras con sus sílabas directas (el pa, pe, pi, po, pu), pero en un caso, acompañada de una rima relacionada en parte con los animales, y en el segundo caso, por una canción de la tradición oral en la que esa letra se repite.

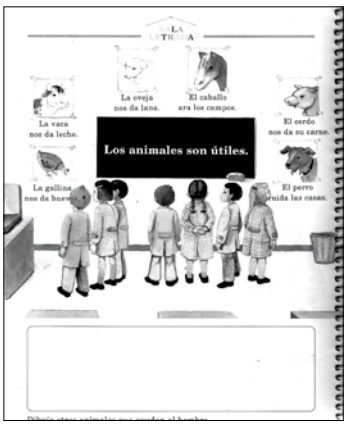
Se completa la página con un fragmento de un poema de Federico García Lorca en el que hay gran presencia de la letra presentada.



En las páginas cuarta y octava se presenta un texto de la tradición oral relacionado con un animal. Sirven para jugar a leer.



En la quinta página se presenta una nueva letra sin mayor énfasis en lo silábico. Una ilustración con una frase de tres palabras motiva un debate sobre los animales en cautiverio. Una segunda ilustración con dos oraciones relacionadas con ellas apuntan a que los niños describan una situación que posiblemente les ha tocado vivir. Aparecen los personajes de la historia central. Algunas palabras aisladas que tienen como inicial la letra presentada, sirven para motivar el relato una posible historia relacionada con ellas. El docente orientado por la guía puede narrar la historia y pedir a los estudiantes que lean la palabra cuando corresponda. (Había una vez un hombre que vivía en un... etc.).



En la sexta página se presenta un modelo de sala letrada. Se dan temas de conversación y se apunta a la creación de una sala letrada real.

La séptima página presenta una historieta. Está destinada a que pueda ser leída de tres modos: 1) Interpretar las imágenes sin leer los textos. 2) Leer los textos que están a la izquierda de la página y relacionarlos con las imágenes. 3) Leer la historieta con los textos que aparecen en su interior. Se trata de una historia relacionada con animales, y, como en todo el libro, se busca una constante presencia de niñas.

La última página es un juego de lectura en el que niños y niñas van completando un texto sobre la base de pequeñas ilustraciones.

Bibliografía

ALLIENDE, F (1992).*La legibilidad de los textos*. Santiago de Chile. Andrés Bellos.

ALLIENDE, F. y CONDEMARÍN M. (2002) *La lectura, teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile. Andrés Bello (Octava edición)

GALDAMES V. (2009) *Bases del modelo equilibrado*. Santiago de chile. Universidad Alberto Hurtado (circulación interna).

GOODMAN K. S. (1967) Reading: *A psycholinguistic guessing game*. Journal of Reading Specialist, 4: 126-135

Algunas estrategias para formar lectores competentes de textos literarios

Adriana de Teresa Ochoa

Si el objeto de la literatura es la condición humana, aquel que la lea
y la comprenda se volverá, no un especialista
en análisis literario, sino un conocedor del ser humano.

Tzvetan Todorov, *La literatura en peligro*

La enseñanza de la literatura en la educación media en México ha sido objeto de importantes transformaciones –por lo menos en el papel– a raíz de la Reforma a la Educación Secundaria 2006. El enfoque propuesto para la enseñanza del Español en el nuevo programa es el socio-cultural, por lo que está estructurado en torno a un conjunto de prácticas sociales del lenguaje organizadas en tres ámbitos (Estudio, Literatura y Participación ciudadana), y se eligió la metodología de trabajo por proyectos con el fin de preservar el sentido de los distintos usos del lenguaje, y desarrollar integralmente la competencia comunicativa de los estudiantes.

Ciertamente, cada uno de los ámbitos del programa supone dificultades específicas de enseñanza, de acuerdo con los propósitos de aprendizaje de cada uno y las prácticas sociales del lenguaje tanto generales como particulares que los integran. En este trabajo voy a centrarme únicamente en el reto didáctico que significa la lectura compartida de textos literarios, que constituye el eje en torno al cual se organizan todas las demás prácticas sociales del lenguaje del ámbito Literatura.

Para empezar habría que decir que si bien la comprensión lectora de nuestros estudiantes resulta, en general, deficiente –y de ello dan cuenta los nada alentadores resultados de

las pruebas tanto nacionales como internacionales (ENLACE y PISA)[1]–, los textos literarios suponen un mayor reto, debido a que el lector competente debe estar familiarizado con un discurso altamente codificado cuya inteligibilidad depende en gran medida del conjunto de convenciones básicas que conforma cada género: por ejemplo, que la poesía se escribe en verso, que no hay que buscar un sentido literal y que asumimos que mantiene una coherencia metafórica; y en el caso de los textos narrativos, que el narrador no puede ser confundido con el autor, además de que el mundo ficcional no responde a los criterios de verdad o falsedad de la vida cotidiana, por lo que el lector debe "suspender la incredulidad", entre muchas otras reglas. Es por ello que Jonathan Culler señala que para leer un texto como literatura

> debemos aportarle una comprensión implícita de la operación del discurso literario que nos dice lo que hemos de buscar. /Quien carezca de ese conocimiento, quien no esté versado en absoluto en literatura ni esté familiarizado con las convenciones por las cuales se lee la ficción se sentirá completamente desconcertado ante un poema. Su conocimiento del lenguaje le permitirá entender frases y oraciones, pero no sabrá –en sentido totalmente literal– qué hacer con esa extraña concatenación de frases.[2]

Lo anterior pone en evidencia que la comprensión de textos literarios sólo puede iniciarse con un "saber", esto es el conjunto de reglas y convenciones de esa "extraña institución" llamada literatura[3], a las que el lector debe sujetarse como requisito indispensable para hacer posible un encuentro productivo entre texto y lector, en el que este último actualiza y se apropia –en un libre juego- del sentido. Y es que si bien el texto como estructura y organización lingüística permanece relativamente estable, no ocurre lo mismo con su significado, que tiende a multiplicarse debido a factores tan diversos como las transformaciones técnicas y materiales que inciden en los modos de circulación y apropiación de los textos (no es lo mismo leer un rollo de pergamino, un libro impreso o un texto digital, por ejemplo); el horizonte histórico de los lectores que supone una determinada visión del mundo que necesariamente contrasta con la del texto, así como los distintos modos de leer (en silencio/en voz alta, en soledad/ en compañía, etc.) vigentes en un contexto determinado. En este sentido, leer implica también un "saber hacer" que requiere la adquisición de algunas herramientas y aprender a utilizarlas de acuerdo con sus propias normas. Así, se vuelve necesario "modelar" el proceso de lectura de los distintos géneros literarios, con el fin de saber qué hacer frente a un texto de este tipo y cómo volverlo inteligible.

---

1 La prueba Enlace 2007 en Secundaria mostró que 95% de los estudiantes evaluados tiene un nivel insuficiente o elemental en la prueba de español, mientras que sólo 5% alcanza un nivel bueno o excelente. Fuente: http://w2k.formacioncontinua.sep.gob.mx/EvePue/docs/docMes/M5-DOC/6.pdf. Asimismo, la prueba PISA 2006, aplicada por la OCDE, señala que 47% de los estudiantes mexicanos de tercero de secundaria se encuentra en los niveles más bajos de comprensión lectora (-1 y 1 de una escala de 5), es decir, más del doble del promedio (20%) de los países miembros de la OCDE en esos niveles. Fuente: "An analysis of the Mexican school system in light of PISA 2006", publicado por el London Centre for Leadership in Learning, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Dirección electrónica: http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/93128/3/Mex_PISA-OCDE2006.pdf

2 Jonathan Culler, "La competencia literaria", en *La poética estructuralista*, Barcelona: Anagrama, 1978, pág. 164

3 Jacques Derrida define la naturaleza de la literatura como paradójica, ya que si bien se tata de una institución basada en un conjunto normas y convenciones establecidas históricamente, al mismo tiempo, ciertos textos literarios tienen la capacidad de poner en crisis dicha institución. Cfr. *Acts of literatura*, New York: Routledge, 1991, pp. 41-42.

Finalmente, y como resultado del "saber" y el "saber hacer" mencionados previamente, la interacción con los textos literarios constituye el espacio por excelencia para desarrollar el "ser", en el sentido de que la literatura constituye una fuente insustituible de experiencia, reflexión y conocimiento sobre el mundo, la sociedad y el individuo mismo que promueve el reconocimiento del otro, la tolerancia a la diferencia y el respeto a la pluralidad indispensables en toda sociedad democrática. Asimismo, y dado que un texto literario puede dar origen a múltiples interpretaciones simultáneas, sin que se tenga la certeza de que alguna de ellas sea la "verdadera", en el sentido fuerte del término, el lector competente tiene que cultivar su flexibilidad, su apertura al diálogo y al disenso.

Así, la formación escolar de lectores competentes de textos literarios se perfila como un desafío verdaderamente complejo, en el que el papel de los libros de texto puede ser relevante si se ofrece a los docentes una metodología de trabajo que resulte más efectiva que las prácticas tradicionales.

Como ya se ha comentado, sigue siendo indispensable alentar la adquisición de un saber disciplinario que ha sido desarrollado, sobre todo, por las teorías inmanentistas de la literatura: es decir, el formalismo y el estructuralismo, pero ya no de manera exhaustiva ni como el centro o el eje del análisis de las obras, como lo fue durante décadas, sino como una herramienta más –junto con los aspectos relacionados con la historia de las ideas y el contexto– para alcanzar una perspectiva más compleja, más rica en matices, del texto a interpretar, pues no hay que perder de vista que en literatura la forma y el contenido constituyen una unidad indivisible.

Sin duda, ese saber disciplinario debe estar supeditado al objetivo de alcanzar una experiencia de lectura significativa, la cual sólo puede producirse si se sabe cómo leer literatura. Frente al prejuicio profundamente arraigado de que el sentido de un texto depende de lo que el autor haya querido decir, limitando la actividad lectora al supuesto descubrimiento de esa intención originaria; aunado a la práctica común de centrarse en el argumento o ver de manera aislada algunos aspectos que pueden ser de orden temático o formal, en los libros de *Español* de la serie Comunidad[4], se propuso una metodología que pretende contribuir a modelar la competencia literaria, asumiendo la lectura como una actividad productiva en la que texto y lector se transforman mutuamente.

La metodología que guió el diseño de las actividades de lectura en los libros mencionados es, básicamente, la planteada en el documento *PISA 2006, marco de la evaluación*[5], donde se define la competencia lectora como "la capacidad de comprender, utilizar y analizar los textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad"[6], y se considera que la comprensión plena de un texto pone en juego cinco procesos o aspectos de lectura:

4 Adriana de Teresa Ochoa, Ma. Teresa Ruiz Ramírez y Eleonora Achugar Díaz, *Español 1,2 y 3*, serie Comunidad. México: SM de Ediciones, 2008. ISBN: 978-970-785-482-6, 978-970-785-484-0 y 978-970-785-463-5, respectivamente.
5 http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf
6 Ibid., pág. 48

1. **Obtención de información**, que consiste en explorar el texto para buscar, localizar e identificar datos específicos, definiciones, personajes, ubicación en el tiempo o el espacio, etc.

2. **Comprensión general**, que se refiere la valoración global de un texto, la identificación del tema general o mensaje, así como de su función o utilidad. Asimismo, permite la descripción de un personaje principal, del ambiente o contexto.

3. **Elaboración de una interpretación**, la cual supone la comprensión lógica y de cohesión del texto, así como la capacidad de hacer inferencias para alcanzar una comprensión más específica o completa de lo que se ha leído.

4. **Reflexión y la valoración del contenido de un texto**, requiere que el lector relacione los aspectos temáticos del texto con conocimientos que provienen de fuentes externas al texto –como otros textos–, así como con su propia experiencia y conocimiento del mundo.

5. **Reflexión y la valoración de la forma de un texto**, implica el conocimiento de las estructuras, los registros y los géneros de los textos, y permite juzgar el valor y la relevancia de un texto.

Si bien el orden de esta lista sugiere un jerarquía en cuanto a la complejidad de cada aspecto, es importante aclarar que este repertorio no se despliega en una secuencia lineal durante el proceso de lectura ni todo tipo de texto los pone en juego en la misma proporción, pues por ejemplo, mientras que en los textos informativos resulta evidente que la obtención de información tiene un lugar destacado, este aspecto no es tan relevante en los textos literario, para los que los procesos tanto de interpretación como de reflexión, tanto sobre la forma como sobre el contenido, son los fundamentales.

El otro elemento que incidió directamente en la organización de la secuencia de actividades de lectura fue la intención de reproducir, hasta donde fuera posible, el movimiento no lineal de toda comprensión humana, que va de la totalidad a las partes y de las partes a la totalidad. Asimismo, se evitó organizar las actividades –que combinan preguntas, diagramas y tablas, entre otras opciones– de acuerdo con una gradación de lo simple a lo complejo, pues la comprensión del texto, en tanto proceso dinámico que pone en marcha diversos aspectos simultáneos, inicia desde antes de la lectura propiamente dicha. Y es que la filiación genérica del texto, su título y el nombre de su autor, entre otros factores, despiertan en el lector una serie de expectativas y suposiciones sobre el texto, que no cesan de transformarse, desecharse y/o sustituirse por otras a medida que la lectura avanza y se incorpora nueva información. De esta manera, se produce un doble movimiento hacia adelante y hacia atrás que parte de la elaboración de hipótesis y la proyección de un sentido global, y las consiguientes correcciones y ajustes indispensables para la construcción de significados y el establecimiento de la coherencia entre las diferentes partes del texto.

En el ejemplo siguiente es posible observar la propuesta que se hizo en los libros de Español, serie Comunidad, para modelar la actividad lectora de los estudiantes de secundaria y contribuir al desarrollo de su competencia literaria.

COMPRENDE Y COMENTA

SESIONES 2 y 3

Actividades

- **Realicen** las siguientes actividades con otro compañero o compañera y después compartan sus resultados con el grupo:

1. ¿El cuento se trató de lo que imaginaron inicialmente al leer su título? Si fue así, ¿de qué modo se cumplieron sus **expectativas**?

2. Seleccionen, entre las siguientes opciones, el tema del cuento y expliquen su respuesta:

( ) A. La destrucción de Marte.
( ) B. La esperanza de los marcianos.
( ) C. El poder destructor de los humanos.
( ) D. El encuentro entre marcianos y terrícolas.

3. El "regalo" que los terrícolas le hacen a los marcianos es: ______

4. Identifiquen el lugar y la época en que sucede la acción de este relato, y expliquen su importancia para el tema y el ambiente del cuento.

5. La trama de un relato está formada por el orden en que aparecen los acontecimientos de la historia: con qué situación inicia, cómo termina y qué hechos se desarrollan entre el inicio y el final del cuento. Si lo requieren, consulten la **Secuencia didáctica 24, "La narrativa"**, en la p. 319 del Anexo. Completen en su cuaderno un diagrama como el siguiente, de acuerdo con la trama de "Un regalo de la Tierra":

Situación inicial:	→	Acciones que preparan la transformación:	→	Situación final o desenlace:
______		______		______

6. Elijan entre las siguientes definiciones aquella que corresponda al tipo de desenlace de este cuento:

( ) A. Transforma el significado del cuento en lo contrario de lo que parecía expresar.
( ) B. Concluye de manera lógica en relación con las acciones planteadas en el cuento.
( ) C. Introduce algún elemento novedoso que implica un giro sorprendente en la historia.
( ) D. No especifica con claridad la conclusión de la historia, de manera que el lector puede imaginar distintas posibilidades.

7. Fíjense en quién narra o cuenta esta historia. Escriban una ✖ en el paréntesis de los siguientes enunciados que se ajusten al tipo de narrador y sus características en este cuento:

( ) Se expresa en primera persona.	( ) Es una voz que conoce todo acerca de los hechos narrados (pasado, presente y futuro) y de los personajes (su historia, sus emociones, sus pensamientos, etcétera).
( ) Se expresa en tercera persona.	( ) El narrador puede estar **manipulando** la información o bien presentando un punto de vista limitado sobre los acontecimientos narrados.
( ) Es un personaje que participa en la historia narrada.	( ) Expresa su punto de vista y opinión personal.
( ) Es un testigo que no participa en el desarrollo de la historia.	( ) La narración es **imparcial** y **objetiva**.

8. Hagan en su cuaderno una lista con los personajes de este cuento y escriban junto a sus nombres si en el texto se ofrece alguna característica física o de personalidad de cada uno. ¿Creen que ello afecta su comprensión de la historia?, ¿por qué?

9. Escriban en su cuaderno las características de cada una de las civilizaciones mencionadas en el cuento. Seleccionen el tipo de relación planteada entre ambas civilizaciones y expliquen su respuesta:

( ) A. Oposición	( ) B. Identidad	( ) C. Similitud	( ) D. Diferencia

10. Comenten con su pareja de trabajo cuál creen que sea el propósito de plantear esta comparación de civilizaciones en el cuento.

11. Participen en la elaboración colectiva de una lista de lo que se critica en este cuento y comenten cómo se relaciona esa crítica con la sociedad actual.

12. Con base en estas actividades, ¿qué opinión se formaron de este cuento?, ¿recomendarían su lectura a otras personas?, ¿por qué?

Sugerencias Si te interesa leer más cuentos de ciencia ficción consulta la página 335.

EQUIPO: AVANCEN EN EL PROYECTO

- **Acuerden** el subgénero del que harán el seguimiento: cuento policiaco, de terror, fantástico, **folclórico**, de ciencia ficción, etc. Si lo requieren, consulten la **Secuencia didáctica 26, "Los subgéneros narrativos"**, p. 322, del Anexo.
- **Enlisten** los medios y los materiales necesarios para el desarrollo del proyecto. Para ello, pueden consultar la lista de aprendizajes esperados en la introducción al ámbito.
- **Distribúyanse** las tareas que realizará cada integrante del equipo.
- **Analicen** los posibles retos o problemas a los que podrían enfrentarse y propongan soluciones para resolverlos.

2 FASE **Regresa a tu planificador y discute con tu equipo los retos y los logros correspondientes a esta fase del proyecto.**

INDIVIDUAL: HAZ POR TU CUENTA

- **Busca** en la biblioteca libros o antologías de cuentos del subgénero elegido por tu equipo.
- **Selecciona** tres cuentos de dicho subgénero y léelos.
- **Consulta,** si lo consideras necesario, la **Secuencia didáctica 25, "Cómo leer textos narrativos"**, p. 321, del Anexo.
- **Toma** notas sobre las características de los cuentos que leas, siguiendo el modelo que te ofrecen las actividades de lectura de estas dos páginas (96 y 97).
- **Consigue** algún suplemento cultural de un periódico —también puedes encontrarlo en Internet—, para revisarlo en clase posteriormente.

Bloque 2. Literatura

Como se advierte en esta imagen, la lectura que vamos a revisar se inscribe en el marco de la siguiente práctica social del lenguaje específica: "Hacer el seguimiento de algún subgénero narrativo", que corresponde al segundo bloque del primer año de secundaria.

LEE Y COMENTA

SESIONES 2 y 3

Leer un cuento de ciencia ficción

Antes de convertirse en escritor profesional, el norteamericano Frederic Brown fue periodista y corrector de estilo en editoriales. Gran parte de su obra narrativa es de ciencia ficción, como el siguiente cuento de su autoría.

Para comenzar

- **Comenten** en grupo:
  —¿Qué les sugiere el título de este cuento?
- **Lean** el siguiente cuento en silencio. Si así lo solicita su maestro o maestra, participen en una lectura por turnos.
- **Tengan** a mano un diccionario por si encuentran palabras cuyo significado desconozcan. También pueden consultar el glosario, al final de este libro.

Un regalo de la Tierra

Frederic Brown

Dhar Ry meditaba a solas, sentado en su habitación. Desde el exterior le llegó una onda de pensamiento equivalente a una llamada. Dirigió una simple mirada a la puerta y la hizo abrirse.

—Entra, amigo mío —dijo.

Podría haberle hecho esta invitación por telepatía, pero, estando a solas, las palabras resultaban más afectuosas.

Ejon Khee entró.

—Estás levantado todavía y es tarde, jefe —dijo.

—Sí, Khee. Dentro de una hora debe aterrizar el cohete de la Tierra y deseo verlo. Ya sé que aterrizará a unas mil millas de distancia, si los cálculos terrestres son correctos. Pero aun cuando fuese dos veces más lejos, el resplandor de la explosión atómica seguirá siendo visible. He esperado mucho este primer contacto. Aunque no venga ningún terrícola en ese cohete, para ellos será el primer contacto con nosotros. Es cierto que nuestros equipos de telepatía han estado leyendo sus pensamientos durante muchos siglos, pero éste será el primer contacto físico entre Marte y la Tierra.

Khee se acomodó en un escabel.

—En efecto —dijo—. Últimamente no he seguido las informaciones con detalle. ¿Por qué utilizan una cabeza atómica? Sé que suponen que nuestro planeta está deshabitado, pero aun…

—Observan el resplandor a través de sus telescopios lunares para obtener… ¿Cómo lo llaman?...un análisis electroscópico. Eso les dirá más de lo que saben ahora (o creen saber, ya que mucho es erróneo) sobre la atmósfera de nuestro planeta y la composición de su superficie. Es como una prueba de puntería, Khee. Estarán aquí en persona dentro de unas cuantas conjunciones de nuestro planeta. Y entonces…

Marte se mantenía a espera de la Tierra. Es decir, lo que quedaba: Una pequeña ciudad de unos novecientos habitantes. La civilización marciana era más antigua que la terrestre, pero había llegado a su ocaso y esa ciudad y sus pobladores eran sus últimos vestigios. Deseaban que la Tierra entrara en contacto con ellos por razones interesadas y desinteresadas al mismo tiempo.

La civilización de Marte se había desarrollado en una dirección totalmente diferente a la terrestre. No había alcanzado ningún conocimiento importante en ciencias físicas ni en tecnología. En cambio, las ciencias sociales se perfeccionaron hasta tal punto que en cincuenta mil años no se había registrado ni un solo crimen ni producido más que una guerra. También habían experimentado un gran desarrollo las ciencias parapsicológicas, que la Tierra apenas empezaba a descubrir.

Marte podía enseñar mucho a la Tierra. Para empezar, la manera de evitar el crimen y la guerra. Después de estas cosas tan sencillas, seguían la telepatía, la telequinesis, la empatía…

Los marcianos confiaban en que la Tierra les enseñara algo de más valor para ellos: restaurar y rehabilitar un planeta agonizante, de modo que una raza a punto de desaparecer pudiera revivir y multiplicarse de nuevo.

Los dos planetas ganarían mucho y no perderían nada.

Y esa noche la Tierra haría su primera diana en Marte. Su próximo disparo, un cohete con uno o varios tripulantes, tendría lugar en la próxima conjunción, es decir, a dos años terrestres o cuatro marcianos. Los marcianos lo sabían, porque sus equipos telepáticos podían captar los suficientes pensamientos de los terrícolas como para conocer sus planes. Desgraciadamente, a tal distancia, la comunicación era unilateral. Marte no podía pedir a la Tierra que acelerase su programa ni informar a sus científicos acerca de la composición y la atmósfera reales de Marte, objetivo de ese primer lanzamiento.

Aquella noche, Ry, el jefe (traducción más apropiada de la palabra marciana), y Khee, su ayudante administrativo y amigo más íntimo, se encontraban sentados y meditaban hasta que se acercó la hora. Brindaron entonces por el futuro —con una bebida mentolada, que producía a los marcianos el mismo efecto que el alcohol a los terrícolas—, y subieron a la terraza. Dirigieron su vista hacia el norte, en la dirección donde debía aterrizar el cohete. Las estrellas brillaban en la atmósfera.

En el observatorio número 1 de la luna terrestre, Rog Everett, mirando por el ocular del telescopio de servicio, exclamó triunfante:

—¡Explotó, Willie! Cuando se revelen las películas, sabremos el resultado de nuestro impacto en este viejo planeta Marte.

Se incorporó, pues de momento no había más que observar y estrechó solemnemente la mano de Willie Sanger. Era un momento histórico.

—Espero que el cohete no haya matado a nadie. A ningún marciano, quiero decir. Rog, ¿habrá hecho impacto en el centro inerte de la Gran Syrte?

—Muy cerca en todo caso. Yo diría que a unas mil millas al sur. Y eso es puntería para un disparo a cincuenta millones de millas de distancia… ¿Willie, crees que habrá marcianos?

Willie lo pensó un segundo y respondió:

—No.

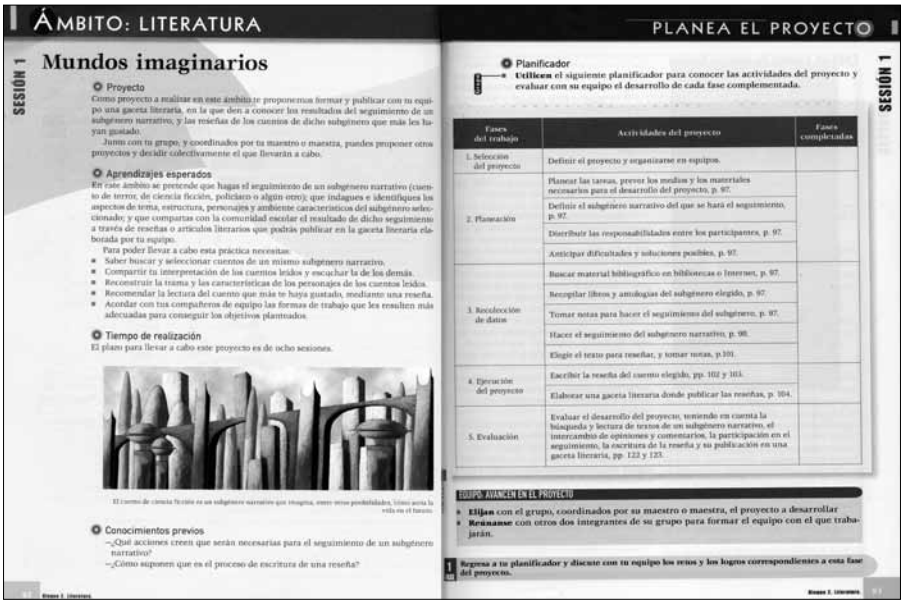
Tenía razón.

Asimov, Isaac, Frederic Brown, et al. [illegible]

Bloque 2. Literatura

En la entrada del ámbito Literatura correspondiente, el título ofrece ya una pista acerca del subgénero narrativo propuesto como modelo para guiar el trabajo a desarrollar en el proyecto, además de que se vincula directamente con la ilustración y el pie de imagen, donde se ofrece una breve definición del cuento de ciencia ficción. Asimismo, se hacen explícitos los aprendizajes esperados en relación con los saberes disciplinarios planteados por el programa de estudio: identificación del tema, la estructura, los personajes y el ambiente característicos del subgénero elegido.

La lectura del texto seleccionado va precedida en un mínimo contexto que ubica el autor y caracteriza el cuento de Frederic Brown como de ciencia ficción. Para concluir esta primera etapa de activación de conocimientos previos sobre este subgénero narrativo y, sobre todo, de creación de expectativas, se plantea una pregunta previa a la lectura, la cual centra la atención en el título como estímulo para la elaboración de inferencias sobre el contenido global del texto.



ÁMBITO: LITERATURA

SESIÓN 1

Mundos imaginarios

Proyecto

Como proyecto a realizar en este ámbito te proponemos formar y publicar con tu equipo una gaceta literaria, en la que den a conocer los resultados del seguimiento de un subgénero narrativo, y las reseñas de los cuentos de dicho subgénero que más les hayan gustado.

Junto con tu grupo, y coordinados por tu maestro o maestra, puedes proponer otros proyectos y decidir colectivamente el que llevarán a cabo.

Aprendizajes esperados

En este ámbito se pretende que hagas el seguimiento de un subgénero narrativo (cuento de terror, de ciencia ficción, policíaco o algún otro); que indagues e identifiques los aspectos de tema, estructura, personajes y ambiente característicos del subgénero seleccionado; y que compartas con la comunidad escolar el resultado de dicho seguimiento a través de reseñas o artículos literarios que podrás publicar en la gaceta literaria elaborada por tu equipo.

Para poder llevar a cabo esta práctica necesitas:

- Saber buscar y seleccionar cuentos de un mismo subgénero narrativo.
- Compartir tu interpretación de los cuentos leídos y escuchar la de los demás.
- Reconstruir la trama y las características de los personajes de los cuentos leídos.
- Recomendar la lectura del cuento que más te haya gustado, mediante una reseña.
- Acordar con tus compañeros de equipo las formas de trabajo que les resulten más adecuadas para conseguir los objetivos planteados.

Tiempo de realización

El plazo para llevar a cabo este proyecto es de ocho sesiones.

El cuento de ciencia ficción es un subgénero narrativo que imagina, entre otras posibilidades, cómo sería la vida en el futuro.

Conocimientos previos

–¿Qué acciones creen que serán necesarias para el seguimiento de un subgénero narrativo?

–¿Cómo suponen que es el proceso de escritura de una reseña?

PLANEA EL PROYECTO

SESIÓN 1

Planificador

Utilicen el siguiente planificador para conocer las actividades del proyecto y evaluar con su equipo el desarrollo de cada fase complementada.

Fases del trabajo	Actividades del proyecto	Fases completadas
1. Selección del proyecto	Definir el proyecto y organizarse en equipos.	
2. Planeación	Planear las tareas, prever los medios y los materiales necesarios para el desarrollo del proyecto, p. 97.	
	Definir el subgénero narrativo del que se hará el seguimiento, p. 97.	
	Distribuir las responsabilidades entre los participantes, p. 97.	
	Anticipar dificultades y soluciones posibles, p. 97.	
3. Recolección de datos	Buscar material bibliográfico en bibliotecas o Internet, p. 97.	
	Recopilar libros y antologías del subgénero elegido, p. 97.	
	Tomar notas para hacer el seguimiento del subgénero, p. 97.	
	Hacer el seguimiento del subgénero narrativo, p. 98.	
	Elegir el texto para reseñar, y tomar notas, p.101.	
4. Ejecución del proyecto	Escribir la reseña del cuento elegido, pp. 102 y 103.	
	Elaborar una gaceta literaria donde publicar las reseñas, p. 104.	
5. Evaluación	Evaluar el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta la búsqueda y lectura de textos de un subgénero narrativo, el intercambio de opiniones y comentarios, la participación en el seguimiento, la escritura de la reseña y su publicación en una gaceta literaria, pp. 122 y 123.	

EQUIPO: AVANCEN EN EL PROYECTO

- **Elijan** con el grupo, coordinados por su maestro o maestra, el proyecto a desarrollar
- **Reúnanse** con otros dos integrantes de su grupo para formar el equipo con el que trabajarán.

Regresa a tu planificador y discute con tu equipo los retos y los logros correspondientes a esta fase del proyecto.

Las tres primeras actividades de lectura están orientadas a la valoración de la comprensión global del texto. La primera de ellas retoma las anticipaciones elaboradas previamente, con la finalidad de que los alumnos reconozcan que la expectativa inicial producida por el significado literal del título (regalo como algo positivo, como gesto de amistad) no se cumple tras una lectura completa del texto, pues ese "regalo" se impregna de connotaciones negativas, ya que resulta mortal para los marcianos.

La segunda actividad solicita la identificación del tema del cuento. Debido a que esta operación requiere una gran capacidad de abstracción y puede resultar difícil para los niños de primero de secundaria, se optó por la elaboración de una pregunta de opción múltiple. Lo anterior permite que los estudiantes se vayan familiarizando con el concepto de tema y discriminar, de cuatro opciones plausibles, la que mejor condense el sentido general del texto. Finalmente, en esta primera etapa de perspectiva general, la pregunta tres solicita interpretar el sentido final que adquiere el término "regalo", núcleo del título.

La actividad 4 es de obtención de información, pero además, implica el establecimiento de relaciones de esa información específica, relacionada con el marco de la acción con dos elementos de orden general y abstracto: tema y ambiente. Esta actividad tiene como propósito principal que los estudiantes empiecen a hacer inferencias acerca de la caracterización temática y ambiental de este subgénero narrativo.

Las siguientes cuatro actividades son de reflexión sobre la forma, y con ellas se pretende que los alumnos se familiaricen con algunos conceptos disciplinarios (trama, tipos de desenlace, punto de vista del narrador y caracterización de personajes), sepan identificarlos en el texto y logren caracterizarlos adecuadamente. Las actividades diseñadas para alcanzar estos

fines consisten en un diagrama de flujo (actividad 5), para representar gráficamente la trama y su transformación; dos actividades de opción múltiple (6 y 7) que ofrecen las distintas alternativas que un lector puede encontrar en el desenlace y en la perspectiva del narrador; y una última actividad (8) que implica la localización de información específica, establecer conexiones entre personajes y características, para, finalmente, reflexionar sobre la relación entre la forma y el contenido, para emitir un juicio de valor.

La actividad 9 supone una inicial obtención de información, que será la base para construir una interpretación del tipo de relaciones que mantienen los datos recabados, que resulte coherente con el texto en su conjunto. Nuevamente, para facilitar este último paso a los estudiantes, se propone una pregunta de opción múltiple. La realización de actividad posibilita la siguiente (10), que al solicitar la identificación del propósito del texto, retoma la comprensión global.

Finalmente, la secuencia de actividades de comprensión lectora cierra con dos actividades de reflexión y valoración del contenido: la 11 solicita que extrapolen lo planteado en el texto a la sociedad contemporánea, de manera que los estudiantes puedan descubrir que ese mundo de ficción está relacionado de alguna manera con su propia realidad y ello los motive a asumir una postura propia frente a los temas tratados, y la actividad 11 alienta a los alumnos a emitir y justificar un juicio de valor sobre la calidad del cuento.

Como conclusión, se puede afirmar que mediante el diseño de secuencias de actividades que guíen el desarrollo de las distintas habilidades y aspectos implícitos en el complejo proceso de comprensión de lectura, el libro de texto puede contribuir eficazmente a la formación de lectores competentes de textos literarios. En ese sentido, es necesario que los autores de estos libros participen en la búsqueda de estrategias que permitan a los estudiantes acceder a la lectura de textos literarios como una experiencia personal –e intersubjetiva– plenamente dotada de sentido.

Didáctica de la comprensión lectora en los textos escolares de Lenguaje y Comunicación[1]

Carlos Ramos Morales

La comprensión de lectura es una habilidad que no se aprende en forma espontánea sino que requiere de enseñanza sistemática; lo que la configura como parte central del marco curricular de la Educación Básica. En este contexto, la noción de lectura no es unívoca, ya que su definición depende del proceso cognitivo que se acentúe: decodificación, niveles de comprensión y metacomprensión (Gagné, 1991). Actualmente, los distintos modelos de comprensión (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998; McNamara, 2007; entre otros), enfatizan el carácter estratégico del proceso. Asimismo, los investigadores coinciden en aceptar que los comprendedores (de textos escritos y orales) procesan la información textual a partir de tres niveles de representación: código de superficie, texto-base y modelo de situación (van Dijk & Kintsch, 1983). Estas concepciones fundamentan la didáctica actual con impacto positivo en el aprendizaje de la comprensión (Solé, 2001). Lo aludido nos ha llevado a plantear la necesidad de indagar el tratamiento didáctico que se propone en los textos escolares. Así, el presente trabajo buscó identificar qué estrategias didácticas se presentan en los textos para el aprendizaje de la comprensión, y qué niveles de representación se favorecen. Para ello, se analizó los textos de Lenguaje y Comunicación otorgados por el Ministerio de Educación para cada curso de NB1, NB2 y NB3. El análisis se realizó mediante la aplicación de una escala de valoración. Los resultados mostraron que las actividades planteadas se limitan al texto-base y los acercamientos a una construcción de un modelo de situación, que incluya el conocimiento del niño como individuo con sus experiencias, está casi ausente. Cabe resaltar que hay intentos por el desarrollo de la metacomprensión. Al respecto, sólo queda comentar hasta qué punto el texto escolar por sí solo es el medio para que los niños reflexionen sobre sus propios procesos cognitivos.

1 Trabajo realizado en el marco del Proyecto Fondecyt 1070333

Palabras clave: comprensión de lectura, didáctica de la comprensión de lectura, dimensiones de la didáctica de la comprensión

Autores como Cain (2009) señalan que el éxito en el aprendizaje de la lectura depende de dos amplios conjuntos de habilidades y conocimientos. Un conjunto tiene que ver con el aprendizaje de la identificación de palabras de manera adecuada y eficiente y, otro con las habilidades y conocimientos que sostienen la comprensión de lectura. Desde la iniciación escolar, los alumnos deben estar expuestos a una didáctica que se haga cargo de la enseñanza explícita de esos aspectos, en especial la didáctica presente en los textos escolares. Dicha didáctica no sólo orienta las acciones docentes sino que es parte central del aprendizaje de los escolares. El progreso que los alumnos alcancen les permitirá convertirse en lectores hábiles. Esto es, ser capaces de procesar la información del texto y construir el significado para elaborar nueva información a partir de la interacción entre las ideas obtenidas del texto y sus conocimientos previos (van Dijk y Kintsch, 1983) y, de esa forma beneficiarse de la lectura y del proceso educativo.

Didáctica de la comprensión lectora

La didáctica de la comprensión de lectura se entiende como un conjunto de acciones pedagógicas, en torno a una serie de dimensiones, organizadas y planificadas con el fin de posibilitar el aprendizaje de los alumnos. Para efectos de este trabajo, a continuación se describen –de forma muy escueta- las dimensiones que requiere la didáctica de la comprensión en el contexto de los textos escolares.

1. Motivación para la comprensión

La motivación por la lectura contribuye en forma considerable al éxito en el aprendizaje de la lectura. Stanovich, West y Harrison (1995) señalan que dicha motivación conlleva a los alumnos a una mayor motivación por la lectura, lo que permite predecir los conocimientos que tendrán en contenidos de historia, ciencia y literatura, así como en vocabulario y comprensión de lectura. Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox (1999) distinguen dos componentes motivacionales básicos implicados en la conducta lectora. Un componente extrínseco y otro intrínseco. El componente extrínseco alude a la lectura como una actividad instrumental que tiene en cuenta motivadores externos, ya sea para conseguir información u obtener algún tipo de recompensa. El componente intrínseco se vincula con aquellas acciones de lectura con fines de entretenimiento, de exploración, de curiosidad o de dedicación a la actividad por la satisfacción que ésta pueda proporcionar. Guthrie et al. (1999) sugieren una serie de orientaciones metodológicas para aumentar la motivación de los alumnos por la lectura y favorecer el aprendizaje de la comprensión. Entre esas orientaciones se destaca el uso de textos interesantes. Los textos considerados como interesantes deben ser atractivos para los alumnos en cuanto a ilustraciones, tipo de letra, diseño, extensión, factores de lecturabilidad adecuados al nivel escolar (Sánchez; 1995), contenidos relevantes y coherentes con los objetivos orientados al desarrollo del conocimiento de los alumnos, etc. Además, los libros

de texto deben proporcionar experiencias de lectura equilibradas en cuanto a las estructuras textuales, en especial entre textos narrativos y expositivos (Peterson 1991).

2. Monitoreo de la comprensión

El monitoreo de la comprensión es una forma de procesamiento metacognitivo (Baker y Brown, 1984). Este monitoreo implica el uso de una serie de estrategias específicas que ayudan al lector a darse cuenta si comprende lo que lee y, si sabe qué hacer cuando se producen quiebres en la comprensión. El lector hábil posee un comportamiento estratégico para monitorear su comprensión. Dicho comportamiento se expresa en el empleo de estrategias de revisión, predicción, formulación de preguntas, realización de asociaciones, clarificación, entre otras. La capacidad para monitorear la comprensión se desarrolla en forma gradual a través de la enseñanza sistemática y explícita. Defior (2000) sostiene que los niños no aprenden en forma natural cómo controlar su comprensión o cómo darse cuenta que no comprenden. Sin embargo, logran saber cómo hacerlo cuando se les enseñan las estrategias de monitoreo implicadas en la comprensión y su correcta ejecución.

3. Realización de inferencias

La comprensión de lectura es un proceso que exige la capacidad para realizar inferencias (Garnham y Oakhill, 1996; Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Kinstch, 1998). Se distinguen dos amplias categorías de inferencias implicadas en dicho proceso: inferencias de coherencia e inferencias elaborativas. Las inferencias de coherencia son indispensables para sustentar la coherencia local y global del texto a objeto de determinar su significado explícito. Las inferencias que permiten establecer la coherencia local conectan la información contenida en una oración que está siendo leída con la que se acaba de leer. Las inferencias de coherencia global permiten la conexión entre la información que está en partes distantes del texto o entre la información del texto con el conocimiento previo del lector. Las inferencias elaborativas tienen un carácter extratextual y permiten que el lector enriquezca la representación del texto, ya sea ampliando o relacionando la información expresamente señalada en el texto con su conocimiento previo. El desarrollo de la capacidad para realizar inferencias implicadas en la comprensión de lectura se debe estimular explícitamente (Byrnes, 2000). Su estimulación debe ser mediada por el docente, así como modelada y facilitada por los textos escolares.

4. Activación del conocimiento previo

El conocimiento previo es parte integral del proceso de comprensión de lectura (Kintsch, 1998; Sánchez, 1995). Según Kintsch (1998) proporciona parte del contexto en que se interpretan los discursos. En ese sentido, la construcción del significado del texto surge de la interacción entre la información contenida en el texto y el conocimiento previo del lector. El lector aporta diversos conocimientos al proceso de comprensión, tanto aquellos de carácter general que se relacionan con el mundo, como aquellos que se vinculan específicamente con el texto, ya sean lingüísticos, de la estructura textual, etc. Los lectores que poseen idénticas habilidades de comprensión, pero con diferencias en su conocimiento muestran diferentes niveles de

comprensión de un mismo texto. Así, los lectores que poseen conocimiento previo de tipo genérico serían capaces de construir sólo las ideas explícitamente planteadas en el texto, mientras que los lectores que poseen conocimiento previo específico acerca del contenido serían capaces de construir un modelo original de la situación particular planteada en el texto y que se corresponde con sus conocimientos. Los resultados de numerosas investigaciones (Cain, 2009) fundamentan la utilización de metodologías de enseñanza de la comprensión que consideren el conocimiento previo de los alumnos. Dicha consideración contempla, en especial, el uso de estrategias de para la activación del conocimiento previo.

5. Estructura textual

Los diversos tipos de textos se caracterizan por una estructura o forma que organiza de manera particular la información para comunicarla (Parodi, 1999; Van Dijk y Kintsch, 1983). Por ejemplo, el texto narrativo ofrece una estructura básica típica –marco, episodio y desenlace– que se repite de manera ordenada en la mayoría de las narraciones. Por otra parte, el texto expositivo ofrece una organización general en una variedad de formas predominantes: problema-solución, causalidad, comparación, descripción y secuencia. Las estructuras textuales juegan un rol importante en la comprensión y recuerdo de la información obtenida de los textos escritos. El lector hábil tiene conocimientos acerca de las diversas estructuras textuales, así como de las diversas pistas que estas estructuras proporcionan. Dichos conocimientos son utilizados por el lector como estrategias para comprender los textos escritos y aprehender la información relevante. Williams (2005) señala que las estructuras textuales se deben enseñar explícitamente de tal manera que los alumnos las usen como estrategias para aprender a comprender y favorecer su éxito escolar en las áreas del currículum que implican lectura, entre otros.

6. Adecuación de actividades

Las actividades de enseñanza orientadas al aprendizaje de la comprensión de lectura deben considerar varios aspectos esenciales. En primer, se destacan las instrucciones o consignas; éstas constituyen acciones pedagógicas que orientan y regulan los esfuerzos cognitivos y las estrategias de aprendizaje que los alumnos requieren para realizar una tarea determinada, así como también establecen los criterios acerca de los resultados esperados (Riestra, 2002; Monereo, 1997). Solé (1992) señala que las tareas que exigen comprensión están orientadas a la construcción de significados. En ese sentido, las actividades de aprendizaje destinadas a la comprensión requieren un enfoque profundo que considere tareas de reorganización y transformación de información. En segundo lugar, se destacan las preguntas de comprensión. Los niveles de comprensión que logran los alumnos están determinados por el tipo de preguntas que se les formulan, así como también influyen en el aprendizaje del tipo de preguntas que utilizarán como estrategia para construir el significado del texto (Yuill and Oakhill, 1988).

Metodología

El propósito de este trabajo es analizar el tratamiento didáctico que se propone en los textos escolares de Lenguaje y Comunicación otorgados por el Ministerio de Educación (Chile) para cada curso de NB1, NB2 y NB3, es decir, de 1º a 6º año de Educación Básica.

Para realizar el análisis se elaboró una escala de valoración que contiene las dimensiones de la didáctica de la comprensión que se sustentan en modelos teórico-explicativos actuales. Cada dimensión incluye los indicadores que especifican los elementos relevantes para promover el aprendizaje de la comprensión y el grado o nivel en que se manifiestan en el texto escolar. Así, la dimensión motivación para la comprensión contiene indicadores que se relacionan con imágenes, tipografía, contenidos y legibilidad física. La dimensión monitoreo de la comprensión incluye indicadores, tales como propuestas de actividades para la formulación de autopreguntas antes, durante y después de leer, propuestas de ejemplos de diferentes tipos de preguntas que el alumno puede usar para controlar su comprensión, actividades para que el alumno compruebe su comprensión, etc. La dimensión realización de inferencias comprende indicadores que se relacionan con propuestas de actividades para el desarrollo de inferencias de coherencia e inferencias elaborativas. La dimensión activación del conocimiento previo incluye indicadores vinculados con propuestas de actividades para aprender a formular propósitos de lectura, actividades para explicitar lo que se sabe antes de leer un texto, actividades para reflexionar acerca de lo que se está leyendo y su relación con el conocimiento previo, etc. La dimensión estructura textual contiene indicadores, tales como uso de textos que abarcan diversas estructuras, actividades con el uso de marcadores textuales, actividades extratextuales para identificar tipos de textos, etc. Finalmente, la dimensión adecuación de actividades comprende indicadores vinculados a la secuencia lógica de las actividades y su realización en la sala de clases, calidad de las consignas y preguntas, adecuación de las actividades de enseñanza al tiempo lectivo de la sala de clases, adecuación de las actividades al desarrollo cognitivo y lingüístico de los escolares, así como a su origen social, cultural y geográfico, etc.

A cada uno de los textos escolares se les aplicó la escala de valoración. A partir de los resultados obtenidos, se realizó un informe para cada uno de los textos.

A continuación se presenta un análisis general de la didáctica de la comprensión propuesta en los textos escolares de Lenguaje y Comunicación.

1. Dimensión motivación para la comprensión: la tipografía es legible en todos los textos, la longitud material de las lecturas, en general es demasiado extensa, falta de coincidencia de las líneas con una unidad de sentido.

2. Dimensión monitoreo de la comprensión: todos los textos contienen actividades para los tres momentos de la lectura: antes, durante y después de leer. Dichas actividades se presentan, en general, a través de preguntas dicotómicas cerradas que exigen respuesta de tipo si-no. Ausencia de preguntas claves que orienten los procesos

cognitivos y atencionales de los alumnos para leer en busca de sentido o encontrar una respuesta.

3. Dimensión realización de inferencias: en general, las propuestas de actividades para sustentar la coherencia local y global son escasas o no pertinentes. En cuanto a las actividades para la realización de inferencias elaborativas, se puede constatar que en general, éstas se presentan desvinculadas de la información explícita del texto.

4. Dimensión activación del conocimiento previo: las propuestas de actividades para la activación o generación de conocimiento previo, en algunos textos, tienden a tener una pertinencia con las lecturas que se proponen, sin embargo en su mayoría se alejan del contenido a leer.

5. Dimensión estructura textual: la propuesta didáctica de la comprensión en casi todos los textos se desarrolla en base a estructuras narrativas y en menor cantidad a otras estructuras tales como poemas, obra dramática, noticias, recetas, etc.

6. Dimensión adecuación de actividades: los textos en general tienen instrucciones para la realización de diversas actividades: responder a preguntas, copiar en el cuaderno, dibujar, conversar con los compañeros o adultos, etc. En casi todos los textos se observan que las actividades no tienen una secuencia lógica en términos de su adecuación a la acción de leer y al tiempo destinado a su desarrollo en la sala de clases.

Conclusión

Es necesario destacar los esfuerzos del Gobierno de Chile por mantener los textos escolares como una herramienta didáctica que contribuya, en parte, a garantizar la calidad educativa para los escolares de las escuelas municipales y particulares subvencionadas.

En el marco de este trabajo, se destacan las siguientes observaciones:

- No hay antecedentes de estudios previos acerca de la efectividad de los textos antes de su uso masivo.
- Las actividades de motivación para la lectura no contribuyen a generar el interés de los alumnos por la lectura del material.
- Si bien se proponen diversas actividades para el monitoreo de la comprensión, éstas no contribuyen a desarrollar esta habilidad en los alumnos.
- Las actividades destinadas al desarrollo de la habilidad para realizar inferencias son insuficientes, si sabe que la capacidad de leer es un proceso fundamentalmente inferencial.

- Las actividades propuestas para la activación del conocimiento previo se basan, fundamentalmente, en preguntas cerradas dicotómicas. Estas actividades no tienen en consideración la riqueza de las experiencias previas de los escolares.
- No se observan actividades que permitan a los alumnos activar su conocimiento previo de manera espontánea sobre el tema que van a leer, así como también de actividades que ayuden a los alumnos a activar constantemente su conocimiento cuando lo activado no concuerda con la información del texto.
- Faltan ejemplos de buenas preguntas para orientar los procesos cognitivos y atencionales de los alumnos para leer en busca de sentido.
- Faltan ejemplos de buenas respuestas para enseñar a los alumnos como deben responder.
- La secuencia didáctica observada en todos los textos tienden a una falta de adecuación a la acción de leer y al tiempo determinado para realizar las actividades. Algunas se pueden realizar en la sala de clase mientras que otras en espacios y tiempos diferentes, así como de agentes distintos a compañeros y profesor. Esto constituye un obstáculo para el aprendizaje de la comprensión lectora, ya que la mayoría de los escolares que son usuarios de estos textos provienen de familias poco letras que no pueden apoyarlos en las tareas que se piden.
- Algunas actividades destinadas a la enseñanza de la comprensión ocupan espacio de otros ejercicios, lo que genera confusión respecto de la habilidad que se pretende desarrollar y/o lo que debe realizar el alumno.
- Todos los textos dedican espacios para la enseñanza de vocabulario; éstas aparecen desligadas del contexto, lo que puede interferir en la comprensión.
- Predomina el uso de la estructura narrativa para la enseñanza de la comprensión, sin embargo no se contempla la incorporación de marcadores textuales, estructura interna, etc. que favorezca su uso para el aprendizaje de la comprensión de lectura.

En síntesis, los textos escolares que dedican una parte a la enseñanza de la lectura, tienden a contribuir en forma escasa al aprendizaje de la comprensión. Si se toma en consideración que la lectura es objeto de enseñanza y aprendizaje y luego un instrumento de aprendizaje, se debería hacer un esfuerzo por mejorar este tipo de textos incorporando los avances de la investigación y haciendo estudios previos acerca de su calidad y eficacia en el aprendizaje de la comprensión lectora.

Bibliografía

BAKER, L. y BROWN, A. (1984). Metacognitive skills and reading. En: D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research*. (pp. 353-394). New York: Longman.

BYRNES, J.P. (2000). Using instructional time effectively. En: Baker, L., Dreher, M.J. and Guthrie, J.T. (Eds) *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*. New York, NY: Guilford Press.

CAIN, K (2009). Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy*, 35, 11-14.

DEFIOR, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga: Aljibe.

GAGNÉ, E. D. (1991). La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: Visor.

GARNHAM, A. y OAKHILL, J. (1996). The mental models theory of language comprehension. En B.K. Britton and A.C. Graesser (Eds.), *Models of Understanding Text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 313-339.

GRAESSER, A., SINGER, M. & TRABASSO, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., METSALA, J. L., y Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-257.

KINTSCH, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.

McNAMARA, D. S. (Ed.). (2007). Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies. Mahwah, NJ: Erlbaum.

MONEREO, C. (1997). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Aprendizaje Visor.

PARODI, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones UCV.

PETERSON, B. (1991). Selecting books for beginning readers. En: D.E. DeFord, C.A. Lyons, and G.S. Pinnell, eds. *Bridges to literacy: Learning from reading recovery* (pp. 119–147). Portsmouth, NH: Heinemann.

RIESTRA, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. En RIILL *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas* 15, 54-68.

SÁNCHEZ, E. (1995). Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Buenos Aires: Santillana.

SOLÉ, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

STANOVICH, K. E., West, R. F., y Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology*, 31, 811-826.

VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Nueva York: Academic Press.

WILLIAMS, J.P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 6-18.

YUILL, N. AND OAKHILL, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 1, 33-45.

La comprensión y el aprendizaje a partir de libros escolares. Mejorando la efectividad del texto escolar

Celia Fabiana Galvalisi

Resumen

Aceptando la concepción de la lectura como un proceso interaccional, esta ponencia expone los resultados de una serie de investigaciones básicas y aplicadas[1] que se enmarcan dentro de la línea de diseño y reorganización textual orientada a la mejora del texto escolar.

En general, las modificaciones que se realizan para mejorar la organización textual se dirigen especialmente a la estructura del texto y a la organización del contenido, en función de los aportes de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística.

Metodológicamente se trabajó con los textos y con grupos de estudiantes; se tomaron textos correspondientes al octavo grado del ciclo básico y al décimo y duodécimo del ciclo de especialización, en sus versiones originales y sobre ellos se prepararon versiones mejoradas. El procedimiento seguido para elaborar las versiones adaptadas o mejoradas responde a una integración de las metodologías de análisis generalistas y de revisores expertos. Con los estudiantes se trabajaron las variables: nivel de comprensión lectora general y nivel de conocimientos previos específicos –previo a la lectura de las versiones–, y nivel de comprensión lectora específica –posterior a la lectura de los dos tipos de versiones–.

Por último, los resultados mostraron que las ayudas que ofrecían las versiones adaptadas ayudaron a los estudiantes a desempeñarse mejor en comprensión lectora, especialmente los que disponían de buena capacidad lectora, también fueron mejor aprovechadas por los estudiantes de grados superiores, tanto por aquellos con muchos como con escasos conocimientos previos.

1 Corresponden a los estudios realizados a través de becas otorgadas por el Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina.

Aunque los resultados son alentadores, resta trabajar con un mayor número de estudiantes, con mejoras de amplias secciones de información, evaluando específicamente la influencia de diferentes grupos de adaptaciones textuales –que hemos denominados adaptaciones estructurales, aclarativas, integradoras e ilustrativas–. Los aportes obtenidos son fundamentales tanto a la hora del diseño como del uso de textos escolares.

La presente ponencia se organiza en base a cuatro ejes centrales: el primero, *una breve revisión de los estudios que aportan sugerencias para mejorar la comprensión de los textos escolares* –que muchas veces se definen como estudios de legibilidad o lecturabilidad–; el segundo, una descripción de los instrumentos frecuentemente utilizados para evaluar la legibilidad; el tercero, *los efectos producidos por algunas adaptaciones textuales sobre la comprensión lectora de estudiantes* de la escuela media, observados en una investigación propia y por último, las conclusiones finales obtenidas en la investigación de referencia y planteos para futuros estudios del área.

¿Cómo mejorar la comprensión del texto escolar?

Antes de iniciar el tratamiento del tema nos parece necesario advertir que deberíamos ser muy cautos en las promesas acerca de los efectos que diferentes modificaciones del texto pueden producir sobre el proceso de comprensión lectora. En este sentido, pensamos que hay al menos tres señalamientos que vale la pena presentar:

- Se obtendrían mejoras en la comprensión a través de las ayudas textuales si se les enseñara a los alumnos a usarlas; enseñarles cómo pueden utilizarlas, en qué consisten las ayudas textuales, con qué propósitos se incorporan y en qué momento de la lectura funcionan mejor como estrategias para ayudarse en la comprensión. Con esto se estaría favoreciendo el desarrollo de una lectura estratégica basada en los conocimientos declarativos, condicionales y procedimentales que aporta la interacción entre el texto y el lector.
- Algunos estudiantes, especialmente los lectores más capaces, utilizan estas ayudas aún cuando no se les ha enseñado.
- Ninguna modificación o conjunto de modificaciones de los textos tienen efectos uniformes sobre todos los lectores.

Ante estos reconocimientos parece necesario orientar el análisis de la calidad de los textos escolares hacia el conjunto de dimensiones del texto pero sin perder de vista a sus potenciales lectores (Galvalisi y Rinaudo, 1997). En otros términos parece oportuno tener presente que la lectura es un proceso de interacción entre lector, texto y contexto y en consecuencia, tanto las características del texto como las del proceso de lectura se ven afectadas por estas interacciones.

Formulados estos recaudos pasaremos a considerar los distintos modos en que se ha trabajado en la presente investigación y en otras consultadas para evaluar y mejorar la capacidad de comprensión de los textos escolares.

1. ¿Qué tipo de mejoras o adaptaciones se puede hacer al texto escolar?

Si se revisan las investigaciones sobre el tema (Kinder, 1991; Sánchez Miguel, 1995; Sawyer, 1991; Vidal Abarca, San José y Solaz, 1993, Vidal Abarca, 1999) se puede observar que las adaptaciones para mejorar la legibilidad atienden principalmente a dos aspectos claves: la *estructura* y el *contenido* del texto.

Sin embargo no siempre es posible, ni de mucha relevancia para nuestro propósito, estimar con exactitud hacia cuál de estos aspectos se dirige una recomendación. Como es natural ambos aspectos no siempre pueden separarse. Una consideración de igual tenor puede plantearse respecto de los tres niveles textuales: microestructura, macroestructura y superestructura. Veamos cada caso:

1.1 Adaptaciones sobre la estructura del texto

Respecto al análisis de la *estructura del texto*, los estudios lo utilizan en dos sentidos diferentes[2]: *uno*, que atiende más bien al nivel de la organización global del texto; observando entonces la disposición o diseño del texto en sus aspectos generales tales como índices, títulos, organizadores conceptuales y perceptuales y similares.

El *otro*, refiere a los niveles de la macroestructura y de la microestructura. Piccolo, se refiere a las estructuras como "el diseño que el autor utiliza para presentar ideas y para realizar un propósito particular..." (Piccolo, 1987: 2). Este mismo autor, siguiendo una clasificación previa de Meyer (1984), identifica seis tipos básicos de estructura que pueden asumir los párrafos o pasajes dentro de los textos expositivos: *causalidad*, para hacer referencia a las relaciones de causa y efecto; *enumerativa*, para los casos en que se mencionan o listan atributos, componentes etc.; *secuencial*, para las enumeraciones donde se debe respetar un orden; *descriptivas* para la mención de características que llevan a conocer la índole del objeto, hecho o perspectiva de que trata el texto, *comparativas*, naturalmente para la comparación de hechos, objetos, perspectivas y de *respuestas*, para aquellos párrafos donde se presenta un problema y a continuación se exponen la o las respuestas o soluciones halladas. (Meyer, 1984; Piccolo, 1987).

En este marco, los recursos que se proponen para mejorar o hacer más evidente la estructura de los textos trabajan sobre cuatro tipos de acciones: a) mejorar y destacar el tipo de estructura que asumen los párrafos o pasajes del texto, b) incorporar señales para destacar, perceptual o semánticamente, los conceptos o líneas de argumentación más importantes, así como las relaciones entre ellas; c) introducir ayudas bajo la forma de resúmenes, preguntas

2 En general las investigaciones no hacen esta aclaración, con lo cual se hace difícil poder comprender hacia qué tipo de referente apuntan en sus consideraciones. En algunos casos pareciera que se lo toma como una sola dimensión que incluye los dos aspectos que nosotros diferenciamos.

u objetivos para favorecer el reconocimiento de la información importante y d) mejorar la organización total del texto. Veamos cada una de estas sugerencias con algo más de detalle.

a) *Mejorar y destacar e tipo de estructura de los párrafos*. Para ello, algunos autores proponen el uso de palabras claves que hacen más explícito el tipo de estructura de cada uno de estos pasajes. En relación con estos señalamientos se sugiere también atender a la proporción de estructuras explícitas e implícitas, bajo la idea de que los textos que tienen una mayor proporción de estructuras explícitas resultarán más fáciles de leer. El Cuadro 1 presenta algunos ejemplos de las palabras sugeridas para cada caso:

Cuadro 1. Palabras sugeridas para hacer explícitos diferentes tipos de estructuras textuales

Tipo de estructura	Palabras claves
De causa-efecto	Así, de modo que, a causa de, desde que, como resultado de, a razón de, provocó, trajo como consecuencia, llevó a, etc.
Secuencial	Primero, segundo, antes, después, inicialmente, finalmente, por último, etc.
Comparativa	Al igual que... a diferencia de, semejante a, parecido a, similar a, si comparamos con, en cambio, etc
De problema-solución	El problema de... pudo ser resuelto, ante... se mejoró, si la solución... el problema se resuelve, etc.
Enumerativa	Diferentes tipos de viñetas, números, índices; las expresiones ordinales primero, segundo, etc.

b) *Usar señalizaciones*. Las señalizaciones son marcas, palabras u oraciones que sirven para destacar la información más importante. Las señales no añaden información nueva sino que resaltan los contenidos esenciales y sus relaciones (León, 1996a). Quienes proponen este tipo de adaptaciones sostienen que el uso de señales ayuda a reconocer las ideas principales, las estructuras de nivel superior y a relacionar claramente los detalles que sostienen y enriquecen esas ideas principales. Un aspecto importante a considerar respecto del uso de señales, además de que se pueden aplicar a casi cualquier tipo de material escrito, es que tienen una especial relevancia en el ámbito científico y educativo. Como la información que se recoge en este tipo de textos es generalmente compleja, la señalización de la estructura de los pasajes y de las ideas relevantes resulta útil para favorecer el proceso de selección de la información importante (León, 1996 a).

El Cuadro 2, siguiendo las sugerencias de León (1992) muestra los tipos de señales más usuales, los propósitos para los que se los sugiere y algunos ejemplos. También agregamos dos tipos de señalizaciones que hallamos en un estudio en el que revisamos libros escolares argentinos, editados entre 1997 y 1998: son las señalizaciones que se refieren al contexto de producción del conocimiento y otras que apoyan el aprendizaje de conceptos.

Cuadro 2. Tipos de señalizaciones más usuales

Tipo de señalización	Propósito	Ejemplos
Oraciones o frases introductorias	Ayudan a identificar la idea central del pasaje.	"Los propósitos más importantes de este artículo..."; "Las principales causas de ..."
Frases de cierre o conclusión	Ayudan a identificar ideas, hechos, argumentos o resultados principales del texto.	"Para concluir..."; "En síntesis..."; "Finalmente..."
Palabras o números que indican orden	Ayudan a identificar características, criterios de análisis, secuencias temporales, orden de importancia.	"En primer lugar..."; "Por último..."; "uno ..., dos..."; "a, b..."; "1, 2..."
Palabras que expresan la perspectiva del autor	Ayudan a identificar la posición del autor y a adoptar una perspectiva crítica.	"Desafortunadamente..."; "Nos inclinamos a pensar..."; "En nuestra opinión...";
Oraciones o frases anticipadoras	Ayudan a conectar la información entre dos secciones o capítulos consecutivos de un texto	"En el próximo apartado..."; "El capítulo siguiente atenderá..."
Oraciones o frases de "recuerdo"	Ayudan al lector a actualizar información ya presentada en el texto, que favorece la comprensión del nuevo pasaje. Como las frases anticipadoras ayudan también a establecer relaciones entre diferentes partes del texto.	"Como vimos antes..."; "Lo que se mostró en..."; "En el mismo sentido en que hablamos de..."
Frases que contemplan la producción del conocimiento	Ayudan al lector a contextualizar el momento de surgimiento de un conocimiento.	"Los científicos han buscado...", "En la vida cotidiana...pero en física...", "En el lenguaje de la física...", "Históricamente se...", "Los estudios de...", "Según se lo entiende desde...", "Estudios cuidadosos han demostrado", "Los especialistas...," "Por convención se...", los conocimientos obtenidos por..., "A partir de... los antropólogos..., los historiadores utilizan...", "Algunos investigadores clasifican en...", "Esto preocupa al campo de...", "Muchos pensadores sostienen...", "Muchos investigadores piensan que...".
Frases que apoyan el aprendizaje de conceptos	Ayudan al lector a diferenciar y/o conectar conceptos similares o diferentes	"Conviene que aclaremos con anterioridad que estos conceptos...", "Aprendimos en grados anteriores...", "En cursos anteriores... En esta unidad...", "No debe confundirse... con...".

c) *Incorporar ayudas o soportes auxiliares*. Bajo esta denominación se ubican las prácticas de incluir dentro del texto, de manera explícita, objetivos de aprendizaje, resúmenes y preguntas. Respecto de este tipo de ayudas, Sawyer (1991) observa que si bien es difícil predecir sus efectos, las decisiones acerca del tipo, cantidad, ubicación y correcta combinación se ve influida por el propósito de los lectores y por la complejidad del pasaje. Por otra parte, los efectos parecen ser diferentes en diferentes tareas. Así, por ejemplo, mientras que los indicadores sobre la estructura contribuyen en la resolución de problemas, los soportes o ayudas auxiliares muestran su mayor efecto de facilitación en la comprensión de los conceptos subyacentes y de las relaciones implícitas (Sawyer, 1991).

d) *Mejorar la organización total del texto*. Los recursos más utilizados son las ayudas perceptuales y los índices. Las *ayudas perceptuale*s están ligadas a las conceptuales, las más frecuentes son el tamaño y tipo de letras, uso de colores, de recuadros, ilustraciones, dibujos, figuras o íconos que señalan ejercitación o definición de conceptos, entre otros. En cuanto a los índices en general se observa la coincidencia manifiesta entre la jerarquización del contenido expuesta en el índice y la que realmente aparece en el texto; también los diferentes tipos de índices.

1.2 Adaptaciones sobre el contenido del texto

Esta línea de trabajo atiende a los modos de hacer más comprensible el contenido de un texto ayudando al lector a relacionar la nueva información con los conocimientos previos (Duffy, 1989).

Uno de los primeros estudios que atendieron a ese propósito fueron los de Ausubel (1978) quien sistematizó cuatro criterios de amplia aplicación en diferentes campos del saber: a) el uso de organizadores previos, b) la diferenciación progresiva, c) la reconciliación integrador, y d) la organización en secuencia. Nosotros agregamos los estudios que proponen enfatizar el *interés del contenido*.

a) *Uso de organizadores*: Ausubel se refiere así a los apartados introductorios cuya función principal es ayudar al lector a seleccionar, dentro de las ideas disponibles en su estructura cognoscitiva, aquellas que sean más relacionables con los contenidos nuevos. Para ello, estos apartados deben incluir ideas generales e inclusivas, que se relacionen tanto con los temas que se introducirán, como con algunas ideas presumiblemente conocidas por el estudiante.

b) *Diferenciación progresiva*: Este criterio hace referencia al orden de presentación de los contenidos dentro de un texto o exposición. Ausubel sostiene que se debería partir de las ideas que tienen mayor nivel de generalidad e inclusividad y continuar con la especificación o desarrollo de estas ideas en sus aspectos o dimensiones particulares.

c) *Reconciliación Integradora*: Se refiere al señalamiento de semejanzas o diferencias entre conceptos. Ausubel observa que muchas veces los libros de texto confunden a los lectores al presentar ideas similares en capítulos diferentes sin detenerse para aclarar en qué sentido son iguales o son diferentes.

d) *Organización en secuencia:* A través de este criterio Ausubel aconseja atender, durante la secuenciación de los contenidos de un curso o texto, al orden de dependencia entre temas que surgen de la naturaleza de la disciplina; en términos más sencillos, la comprensión de un tema dado requiere, muchas veces, el conocimiento previo de otro u otros temas particulares relacionados.

Un concepto similar al de organización en secuencia es el de progresión temática, que se refiere a la sucesión de las unidades informativas contenidas en un texto. Todo texto, advierten psicólogos y lingüistas, debe mantener un equilibrio constante entre lo conocido identificado en los estudios como tema, tópico, o información vieja y lo desconocido a lo que se llama rema, comentario, información nueva. Atender a estos aspectos importa un delicado equilibrio que asegura una buena informatividad del texto; si se acumulase un numero excesivo de unidades de información en torno de un tema, su comprensión se haría mucho más difícil. Por el contrario, si los remas o comentarios son escasos, pobres o excesivamente redundantes se puede caer en la excesiva simplificación o trivialización de los contenidos (Kaufman y Rodríguez, 1993).

e) *Énfasis en el interés del contenido*: Este tipo de adaptaciones propone enriquecer el texto, donde sea posible, con anécdotas, expresiones vívidas, agregando frases familiares y metáforas. En relación con este tipo de modificaciones vale la pena señalar que en un estudio de Duffy (1989) donde se observó su influencia sobre el recuerdo de la información del texto, los resultados mostraron que las adaptaciones eran efectivas para aumentar la habilidad para recordar información específica, pero no acrecentaban la adquisición de la información más general. De todos modos, entendemos que el hecho de hacer un texto interesante tiene valor aún si la adaptación no tiene como resultado el buen desempeño en una prueba de recuerdo. La lectura de textos interesantes puede proporcionar a los estudiantes experiencias satisfactorias cuyos efectos no son fáciles de apreciar de modo inmediato y cuantificable.

2. Otras investigaciones sobre el tema

En los últimos años se han llevado a cabo trabajos que han tomado estos criterios y otros que fuimos mencionando anteriormente para realizar adaptaciones a los textos (Johnsen, 1996; Sánchez Miguel, 1995; Shepardson y Pizzini, 1992; Vidal Abarca, Sanjosé y Solaz, 1994). Retomaremos aquí los estudios que nos parecieron de mayor interés.

Sánchez Miguel (1995), analiza los libros escolares en torno de cuatro dimensiones que pueden constituirse en orientaciones para trabajar sobre las adaptaciones a introducir en los libros escolares: el conocimiento inicial sobre el tema que el libro demanda del lector; el esfuerzo de inferencias que el texto exige al lector para que éste pueda mantener la co-

herencia mientras lee el desarrollo del tema; el grado en que los textos proporcionan metas claras sobre el contenido y un plan correspondiente para alcanzarlas; y las orientaciones que se proporcionan al lector para reconocer el grado de importancia de las ideas y el modo en que ellas se relacionan.

Junto a estos criterio, Sánchez Miguel (1995) propone, entre otras cosas, que en la exposición del contenido se organicen las partes de cada oración de tal manera que el lector encuentre primero la parte vieja o conocida, que le permite comenzar a realizar una representación mental del contenido, y a continuación la parte nueva, donde se expone la información que se añadirá a esa representación.

En relación con estos criterios Vidal Abarca, SanJosé y Solaz (1994), presentan un listado bastante exhaustivo de sugerencias:

- Sustitución o adición de títulos para hacerlos más informativos.
- Señalamiento de las ideas más importantes con claves tipográficas.
- Reducción de la complejidad sintáctica de algunas frases.
- Redundancia en la información importante o problemática y supresión de ideas irrelevantes.
- Inserción de preguntas para activar los conocimientos previos.
- Inclusión de algunos conocimientos presumiblemente conocidos por los presuntos lectores (concepciones espontáneas) para conectar la información vieja con la nueva.
- Incluir y enfatizar conceptos que contradicen las concepciones espontáneas de los alumnos para posibilitar el pasaje de éstas concepciones a los conocimientos científicos.
- Inserción de analogías, figuras y esquemas.

Por su parte, Shepardson y Pizzini (1991) proponen un análisis de las preguntas que se insertan en los textos para favorecer la comprensión del contenido. Su trabajo consistió en observar qué tipo de actividad intelectual se requería para responder a las preguntas incluidas en una muestra de libros escolares. De este modo diferenciaron tres tipos de preguntas: preguntas que requieren recuerdo de la información puntual; preguntas de procesamiento que requieren de diferentes procedimientos como comparar, diagramar, resumir, contrastar, clasificar, etc., para poder extraer las relaciones entre los datos y preguntas que requieren uso del conocimiento para elaborar hipótesis, especular, generalizar, crear y evaluar.

Una interesante observación de estos mismos autores es que un excesivo número de preguntas puntuales podría inhibir en los estudiantes el nivel de interacción cognitiva entre el conocimiento previo y la información textual. Al limitar el conocimiento previo necesario para responder a las cuestiones planteadas es más probable que la información textual sea integrada en una forma más superficial y mecánica.

Una investigación un tanto novedosa es la de Armbruster y Anderson (citada en Jhonsen, 1996) donde se llama la atención sobre el hecho de que cada disciplina tiene un forma específica de explicar sus contenidos a los que llaman *marcos*. Estos marcos "son estructuras genéri-

cas que reflejan pautas típicas de pensamiento, o formas de conceptualizar el contenido" (Jhonsen, 1996:179). A modo de ejemplo, se sugiere que el marco propio de la Historia sería explicar acontecimientos a la luz de las motivaciones del hombre. Siguiendo estas ideas, prepararon capítulos de libros de texto organizando el contenido de acuerdo a estos marcos o estructuras genéricas.

Hasta aquí, hemos presentado dimensiones para mejorar la comprensión –o legibilidad– del texto escolar a partir del aporte de importantes investigaciones. A continuación, nos detendremos en los instrumentos que se utilizan para evaluar la legibilidad.

Instrumentos más frecuentes para evaluar la legibilidad de los textos escolares

La legibilidad ha sido evaluada a través de diferentes instrumentos, que podemos agrupar en: instrumentos formales de evaluación e instrumentos informales. El Cuadro 3 menciona los instrumentos más utilizados.

Cuadro 3. Instrumentos para evaluar la legibilidad de los textos escolares

Instrumentos formales	Instrumentos informales
Las *fórmulas de lecturabilidad legibilidad*, atendieron a distintos aspectos en diferentes períodos pero en general todas intentan determinar el nivel de dificultad del vocabulario y de la longitud de las frases (López Rodríguez, 1982).	El *procedimiento cloze*, que consiste en la supresión periódica de palabras, las cuales deben ser completadas por el lector; nos permiten obtener un nivel de la dificultad del texto y de la capacidad de comprensión del lector.
Los *Perfiles de Legibilidad*, consisten en un cuestionario con un Cuadro a completar por diferentes evaluadores (profesores y maestros); luego las respuestas pueden ser confrontadas entre los evaluadores. En el Cuadro se considera al texto desde dimensiones de legibilidad física (longitud de las palabras, letras), legibilidad lingüística (organización sintáctica, vocabulario), legibilidad psicológica (interés, motivación), legibilidad conceptual (tratamiento de los temas) etc. (Alliende, 1990).	Las *evaluaciones y análisis generales* son aquellos en las que el propio investigador revisa el libro escolar a partir de una serie de dimensiones (matriz de datos) que el mismo define a partir de los aportes de diferentes modelos y concepciones[3]. Estas dimensiones, sin embargo, no difieren sensiblemente de las dimensiones que se retoman en los diferentes perfiles de legibilidad que hemos considerado, más bien los complementan.
	Adaptaciones *de revisores expertos* son las que mejoran el texto atendiendo también a una serie de criterios provenientes de diferentes modelos teóricos, ya que están a cargo de un grupo de "revisores expertos" como profesores en composición, editores, lingüistas, entre otros. (Duffy, 1989)

3 Esta denominación es popia; fue elaborada pensando en disponer de un instrumento que incluya un número importante de estudios que revisan los libros escolares y ofrecen importantes aportes.

En la actualidad los que más se utilizan son las evaluaciones o análisis generales y las adaptaciones de revisores expertos. Así mismo, en general, la evaluación de la legibilidad se ha realizado a través de medios indirectos, es decir observando su influencia en otras variables como la comprensión y el recuerdo. La mayoría de los estudios evalúan recuerdo y pese a que durante los últimos años la investigación sobre la comprensión de la lectura ha avanzado notablemente, el campo de la evaluación de la comprensión no ha registrado iguales progresos. De allí la importancia de estudios que busquen ver la relación entre legibilidad de los textos y la comprensión.

Hasta aquí en esta ponencia hemos trazado un panorama de los principales estudios acerca de la legibilidad de los libros escolares. En congruencia con las investigaciones analizadas podemos concluir que es posible mejorar los textos instructivos atendiendo a las recomendaciones que se proponen en los diferentes estudios. También, parece claro que las mejoras que se proponen si bien atienden a la organización del texto y al tratamiento del contenido, no pierden de vista a los posibles lectores, a su edad, nivel de instrucción, capacidad cognitiva y conocimientos previos.

En el mismo sentido, hemos mostrado que en general las investigaciones que realizan modificaciones sobre el contenido afectan a los tres niveles de organización textual: microestructura, macroestructura y superestructura.

También hemos visto que si bien muchos estudios han comprobado el efecto positivo de estas mejoras (Duffy, 1989; Hartley, 1994; Vidal Abarca, 1993; León, 1992) es necesario continuar revisando su influencia en diferentes tipos de lectores, como así también detenerse en una reflexión acerca del uso que se hace de los libros escolares, y de la primordial función que cumple el docente como mediador entre el texto y el lector.

Concluyendo, la elaboración de libros escolares incluye una detenida reflexión sobre múltiples aspectos. Desde una selección adecuada de los contenidos y un desarrollo en el que se asegure su coherencia, hasta la planificación de los modos en que el lector podrá interactuar con el texto en diferentes contextos instructivos y sociales. Un buen libro escolar, entonces, debería atender simultáneamente al grupo de sujetos para el que está destinado, a la lógica y valores propios de cada disciplina, como también a las necesidades y valores de la sociedad en que se usa el texto.

Efectos de las adaptaciones textuales sobre la comprensión lectora

Dedicamos esta parte a comentar los efectos de las adaptaciones textuales sobre la comprensión lectora de un grupo de estudiantes; la revisión bibliográfica, que mostramos anteriormente nos proporcionó las orientaciones necesarias para delimitar las categorías que usamos para hacer las modificaciones a los textos.

1. Procedimientos para realizar las adaptaciones textuales

Materiales: Los textos que se tomaron como versiones originales fueron seleccionados de un grupo de libros escolares que habían sido analizados en una investigación anterior (Galvalisi, 1997).y correspondían a los utilizados con mas frecuencia en escuelas públicas de la región. Estos libros correspondían al octavo grado del ciclo básico y al décimo y duodécimo del ciclo de especialización. En total se prepararon cuatro versiones, dos para los estudiantes de séptimo y octavo grado y dos para los de décimo y undécimo grado. Dos corresponden a las versiones originales y dos a las adaptadas o "mejoradas". Tanto las versiones originales como las adaptadas, contenían entre 400 y 500 palabras.

Criterios para elaborar las versiones adaptadas o mejoradas: El procedimiento seguido para las adaptaciones responde a una integración de las *metodologías de análisis generalistas y de revisores expertos*. De acuerdo a ello las adaptaciones tendían a mejorar la estructura del texto, la coherencia y la cohesión. Para definir las modificaciones, se realizaron los siguientes pasos:

Primer paso: Se elaboró una red conceptual con las ideas principales del texto y sus relaciones, observando el tipo de superestructura utilizada; generalmente esta se encontraba en forma implícita, es decir que si se manifestaba mayoría de relaciones causales se lo hacía en forma implícita. A partir de esta red, se reescribieron los textos, siguiendo especialmente la superestructura más acorde a la temática tratada (causalidad, comparación, secuencia...), tratando de hacerla explícita a través de la utilización de palabras claves y señalizaciones. En general se colocó información del mismo tema en un mismo párrafo, y se atendió a la continuidad referencial. También se realizaron otras adaptaciones de acuerdo al contenido, tales como: incorporación de ejemplos, de subtítulos, definición de conceptos, cambio de palabras complejas por sinónimos, entre otras.

Segundo paso: Se entregó a *lectores expertos* las versiones originales y adaptadas, sin mencionar cuál correspondía a una u otra y se les solicitó que establecieran cuál de las dos versiones era más comprensible. El grupo de expertos estaba integrado por: un profesor en Lengua y Literatura, un profesor de Historia y un doctor en Ciencias de la Educación.

Tercer paso: Se volvía a revisar los textos según las recomendaciones de los expertos, modificando solo las versiones adaptadas; las versiones originales permanecían en estado original, aunque en los resultados finales del estudio se tuvieron en cuenta las observaciones de los expertos sobre ellas.

2. Procedimientos de uso de las versiones de texto originales y adaptadas

Las versiones fueron utilizadas con un grupo de 64 estudiantes del séptimo, octavo, décimo y undécimo grado de una pequeña escuela pública de la localidad de Dalmacio Vélez Sarsfield, en la provincia de Córdoba. El total de alumnos de la escuela es de 93.

El trabajo con los estudiantes se distribuyó en dos sesiones:

Primera sesión: Conocimiento de los grupos y aplicación de las pruebas de comprensión lectora general y de conocimientos previos específicos. Esta última fue elaborada especialmente para los temas seleccionados.

Segunda sesión: Se dividió al grupo clase en dos subgrupos y se entregó al grupo A la versión "adaptada o mejorada" y al grupo B la versión "original o natural"; inmediatamente después de la lectura de la versión correspondiente cada alumno respondió a una prueba de comprensión lectora específica o prueba de post-lectura.

La división en grupo A y B fue aleatoria. Como vemos se usaron tres tipos de pruebas, las que permitieron medir: *nivel de comprensión lectora general, nivel de conocimientos previos específicos y nivel de comprensión lectora específica*.

Pruebas de comprensión lectora general: Se utilizaron dos pruebas de comprensión lectora general, una elaborada especialmente para los estudiantes de séptimo y octavo grado; la otra para los alumnos de décimo y undécimo grado. La prueba para el primer grupo consistió en la lectura de dos textos cortos extraídos de un libro de uso frecuente en esos cursos y el posterior completamiento de una serie de ítems de opción múltiple.

En cuanto al segundo grupo, se tomó la prueba elaborada por Rinaudo y Squillari (1994) que evalúa la comprensión a través de la "*técnica de verificación de sentencias*".

Pruebas de conocimientos previos específicos: Se elaboraron dos pruebas, una para cada tema. En este caso se consideró qué ideas o conceptos previos serían necesarios para comprender el contenido de cada texto. Quedaron constituidas dos pruebas de este tipo, una para los alumnos de séptimo y octavo grado de EGB y la otra para los de décimo y undécimo.

Pruebas de comprensión lectora específica: Se laboraron de acuerdo a cada tema y atendiendo especialmente a que la intención del estudio residía en observar los efectos de la variable "adaptaciones o mejoras textuales" sobre la comprensión de los estudiantes. Se consideraron cuatro aspectos centrales de la comprensión lectora: la *selección de la información principal, respuestas breves sobre el contenido, elaboración de explicaciones y realización de inferencias*.

Discusión y conclusiones

A continuación nos referimos a algunas interacciones entre la influencia de las adaptaciones textuales y las variables estudiadas, tales como los conocimientos previos y la capacidad lectora general.

1. En relación con los conocimientos previos

Por una parte, observamos que los estudiantes con *conocimientos previos* altos, correspondientes a los grados altos, que leyeron las versiones adaptadas se desempeñaron mejor en comprensión lectora que los que leyeron versiones originales. No se pudieron comparar los

desempeños en los grados bajos de estudiantes con *altos conocimientos previos* porque dado que la distribución fue azarosa, ningún alumno con altos conocimientos previos leyó versión adaptada. Dentro del grupo total con altos conocimientos previos que leyeron versión original el 59 % obtuvo buenos desempeños en comprensión.

Por otra parte, los estudiantes con *conocimientos previos bajos*, correspondientes a todos los grados (altos y bajos), que leyeron versiones adaptadas se desempeñaron mejor en comprensión lectora que los que leyeron versiones originales.

2. En relación con la capacidad lectora general

Por una parte, observamos que los estudiantes con *alta capacidad lectora*, correspondientes a grados altos y bajos que leyeron versiones adaptadas se desempeñaron mejor en comprensión de la lectura que aquellos que leyeron versiones originales.

En el grupo de estudiantes con *baja capacidad lectora*, las versiones adaptadas no ayudaron mucho a los estudiantes de grados bajos pero si a los de grados altos. En este último caso, el reducido número de estudiantes con esas características (baja capacidad lectora, grado de escolarización alto, lectura de versión adaptada) nos alerta de la relatividad de este aporte.

Estos resultados nos permiten hacer un segundo análisis, que los estudiantes más pequeños y con baja capacidad lectora tal vez no dispongan aún de las estrategias necesarias para hacer uso de las adaptaciones que se hicieron a los textos.

En síntesis y para este grupo de estudiantes podemos decir:

- *que las versiones adaptadas favorecieron la realización de inferencias y el establecimiento de relaciones, especialmente en estudiantes de grados altos.*
- *que las ayudas que ofrecían las versiones adaptadas fueron aprovechadas por los estudiantes de grados altos y con buenos conocimientos previos, pero no se pudo probar su relación con los estudiantes de grados bajos y con buenos conocimientos previos.*
- *que las versiones adaptadas ayudaron especialmente a los estudiantes de grados bajos y con bajos conocimientos previos.*
- *que las versiones adaptadas ayudaron más a estudiantes con alta capacidad lectora, independientemente de su grado de escolarización.*
- *que las versiones adaptadas no ayudaron mucho a estudiantes con baja capacidad lectora y de grado bajo y ayudaron más a los de grados altos.*

Estos resultados alientan la puesta en marcha de una nueva investigación que evalúe las mismas cuestiones pero atendiendo a secuencias más amplias de información, a una distribución deliberada de los estudiantes según su capacidad lectora y conocimiento previo; y a grupos de mejoras textuales predeterminadas. Estas mejoras predeterminadas nos permitirían evaluar en principio, cinco tipos de mejoras que corresponden a versiones de texto denominadas:

- *Versión estructural*: se mejoraría el texto a través de la incorporación de señalizaciones, de la explicitación de estructuras textuales, y de la incorporación de estructuras causales, comparativas, secuenciales, enumerativas o de problema- solución cuando sea necesario para clarificar las información del texto.
- *Versión aclarativa*: el texto sería modificado a través de la incorporación de analogías y ejemplos, de la definición y explicación de términos nuevos y aclaraciones entre guiones de conceptos principales que aparezcan en forma confusa.
- *Versión ilustrativa*: se reorganizarían las tablas, gráficos e ilustraciones que acompañan al texto.
- *Versión integradora*: se consideraría la organización del texto atendiendo a la coherencia y cohesión en los niveles micro, macro y superestructural, haciendo uso de todos los recursos anteriores. También se añadirían resúmenes u organizadores de avances.

Finalmente, creemos que de este modo cubriríamos las limitaciones más notables de la presente investigación y nos permitiría obtener resultados más contundentes entre las mejoras textuales y la comprensión, en pos de ofrecer orientaciones corroboradas para la producción de textos escolares.

Referencias bibliográficas

ALLIENDE, FELIPE 1990. Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos. *Lectura y Vida*. Año 11 (2): 14-18.

AUSUBEL, DAVID P. 1978. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

DUFFY, THOMAS M. (1989) Models for the design of instructional text *Reading Research Quarterly*. 434-457

GALVALISI, CELIA F. y RINAUDO MARÍA C. 1997. Ponencia: *Consideraciones sobre la lecturabilidad de los libros escolares*. II Seminario Internacional: Textos escolares en Iberoamérica. Avatares del pasado y tendencias actuales. 11 al 14 de Noviembre de 1997. Universidad Nacional de Quilmes. Resúmenes p. 22-23.

GALVALISI, CELIA F. 1997. *Estudiantes y Textos instructivos. Hacia un mejor conocimiento de las escuelas secundarias*. Informe de investigación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Universidad Nacional de Río Cuarto.

GALVALISI, CELIA F. 1999. Estudiantes y textos instructivos. Hacia un mejor conocimiento de los libros escolares. *Informe final de investigación*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Argentina.

GALVALISI, CELIA F. y RINAUDO MARÍA C. 1998 b. Ponencia: *El estudiante ante sus libros escolares*. II Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. 24 Exposición Feria Internacional de Buenos Aires. El libro del autor al lector. Organizado por la Fundación El Libro. 17 al 19 de Abril de 1998.

GALVALISI, CELIA F. y RINAUDO MARÍA C. 1998 a. Acerca de los textos escolares. *Aula Abierta Revista de Educación Tercer ciclo de EGB y Polimodal*. Diciembre, Año 6 (62):3-14.

HARTLEY, JAMES 1994. Designing instructional text for older readers: a literature review. *British Journal of Educational Technology*, 25 (3): 172-188.

IZQUIERDO, MERCÉ y LOLA RIVERA. (1997). La estructura y la comprensión de los textos de ciencias. *Revista Alambique en Didáctica de las Ciencia Experimentales*, Enero (11): 24-33.

JHONSEN, EGIL B. 1996. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona. Pomares-Corredor.

KAUFMAN, ANA M. y MARÍA E. RODRÍGUEZ 1993. *La escuela y los textos*. Buenos Aires. Santillana.

KINDER, DIANE; BILL BURSUCK y MICHAEL EPSTEIN. 1992. An Evaluation of History Textbooks. *Informe de investigación*. Dekalb. Northern Illinois University.

LEÓN, JOSÉ. 1991a. La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. *Infancia y Aprendizaje*, (56): 51-76.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, NATIVIDAD. 1982. *Cómo valorar textos escolares*. Cincel-Kapeluz.

MEYER, BONNIE J. 1984. Text dimensions and cognitive processing. En Mandl, Heinz; Nancy L. Stein y Tom Trabasso. 1984. *Learning and comprehension of text*. Hillsdale. Erlbaum.

PICCOLO, ANNE J. 1987. Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, Mayo: 338-347.

RINAUDO, M. y GALVALISI, C. 2002. *Para leerte mejor. Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Editorial La Colmena. Buenos Aires. Argentina.

RINAUDO, MARÍA C. y SQUILLARI, R. (1994). Prueba de verificación de sentencias. Informe de investigación. Universidad Nacional de Río Cuarto.

SÁNCHEZ MIGUEL, EMILIO. 1995. L*os textos expositivos*. Estrategias para mejorar su comprensión. Ed. Santillana. Aula XXI.

SANJOSÉ LÓPEZ, V, SOLAZ PORTOLÉS, J y VIDAL-ABARCA GÁMEZ, E. Mejorando la efectividad instruccional del texto educativo en ciencias: primeros resultados. *Enseñanza de las Ciencias*, 1993, 11 (2): 137-148.

SAWYER, MARY H. 1991. A review of research in revising instructional text. *Journal of Reading Behavior*. Vol. XXIII (3): 307-333.

SHEPARDSON, DANIEL P. y EDUARD PIZZINI 1991. Questioning levels of junior high school science textbooks and their implications for learning textual information. *Science Education*, 75 (6): 673-682.

TIRAMONTI, GUILLERMINA. Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas. En *Novedades Educativas*, (53): 17-70

VAN DIJK, TEUN A. 1983. *La Ciencia del texto*. Editorial Paidós.

VIDAL-ABARCA, E., VICENTE SAN JOSÉ y JUAN JOSÉ SOLAZ. 1994. Efecto de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. En *Infancia y Aprendizaje*: 74-89.

VIDAL-ABARCA, EDUARDO 1999. ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? En POZO, JUAN I. y CARLES MONEREO (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Barcelona. Santillana.

¿Cuál es el rol del texto escolar en el desarrollo de habilidades lingüísticas?

Marisol Velásquez Rivera

Introducción

Los textos escolares pueden ser considerados como herramientas pedagógicas de incalculable valor tanto para los profesores, para los estudiantes como para sus respectivas familias.

Constituyen un recurso para los docentes que puede ser utilizado antes (para planificar y preparar clases), durante (para favorecer la explicación de contenidos, el desarrollo de actividades, el registro y la síntesis de contenidos y/o la evaluación del aprendizaje) o después de la clase (como material de estudio y/o reforzamiento).

En el caso de los estudiantes, los textos escolares se conciben como herramientas que garantizan la igualdad de oportunidades para todos, especialmente en sistemas focalizados en lograr la equidad en materia educativa, pues contribuyen al enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al permitir que los estudiantes amplíen sus oportunidades de aprendizaje del Marco Curricular.

En el caso de las familias, contribuye a la democratización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando son distribuidos gratuitamente, pues en muchos hogares, son los únicos libros de que dispone la familia. Asimismo, permiten coordinar la escuela con la familia, pues el libro es un excelente referente informativo a la hora de saber qué actividades, contenidos o habilidades se está desarrollando en el aula. En el caso de los alumnos y alumnas más pequeños, esta relación es sumamente importante.

Desde un punto de vista técnico-pedagógico, el texto escolar es un recurso clave, no solo para la transferencia de conocimientos y el desarrollo de competencias y/o habilidades, sino que también representa una concepción de escuela, de aprendizaje, de enseñanza, de currículum, del rol del profesor, etc. De este modo, los textos escolares deben ser analizados como instrumentos que mediatizan los procesos de construcción del conocimiento.

La importancia de los textos escolares puede resumirse en los siguientes puntos: a) es el lazo entre el universo escolar y el universo familiar; b) es el símbolo de promoción para los más desfavorecidos; c) es un instrumento de control del cumplimiento del currículum establecido y d) es un paliativo para las debilidades (supuestas o reales) de los maestros.

De este modo, ante la pregunta formulada al principio ¿cuál es el rol del texto escolar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas?, cabe señalar que constituye un elemento de mediación y que usado por el profesor de manera estratégica puede promover aprendizajes significativos, desarrollar habilidades comunicativas, lingüísticas, sociales y cognitivas. Concebidos como instrumentos estratégicos, utilizados por los docentes de manera intencionada y en un clima de clase centrado en el aprendizaje de todos los estudiantes, los libros de texto se convierten en potentes herramientas de acceso al conocimiento.

La política de textos escolares

Frecuentemente, se escucha que la educación de calidad es la base del progreso y del surgimiento de una nación, especialmente en un país en vías de desarrollo como el nuestro. Grandes inversiones en infraestructura, aumento de las horas destinadas a clases lectivas y a actividades extracurriculares, ampliación de la cobertura educativa a sectores tradicionalmente postergados han sido temas prioritarios en los gobiernos elegidos democráticamente. Paralelamente, se ha invertido grandes esfuerzos en profesionalizar la labor docente y en hacer de la formación inicial y de la formación continua dos ejes fundamentales, cimentados en un alto nivel académico, reflexivo, contextualizado y situado. Todo lo anterior ha derivado, directamente, en una serie de cambios y readecuaciones en los procesos de formación de profesores en nuestro país, así como también, en los de seguimiento y evaluación profesional e indirectamente, en la implementación de recursos, materiales y apoyos pedagógicos al docente en el aula (Unesco, 2002a).

En el sitio http://www.textosescolares.cl/documentos/Presentacion_Textos_Escolares.swf se señala que, a mediados del siglo XX, el Ministerio de Educación de Chile comenzó a entregar textos escolares, en forma gratuita, a estudiantes y profesores del sistema escolar en forma parcial y focalizada, solo en unos pocos sectores, niveles y zonas geográficas. Se agrega que, gracias a la Política de Textos Escolares definida el año 2000, el Mineduc distribuye hoy en día más de 15 millones de textos escolares en todo el país, a profesores y alumnos de establecimientos subvencionados. El proceso de adquisición de textos está a cargo de una unidad específica del Ministerio de Educación, Textos Escolares, que depende de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE).

Este organismo define un conjunto de directrices para que las editoriales elaboren textos alineados con el marco curricular de cada sector de aprendizaje (OF/CMO), que faciliten los aprendizajes de los estudiantes y apoyen la labor del profesor. De este modo, el Textos Escolares de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) es responsable de los procesos que

hacen posible que un estudiante de un establecimiento subvencionado reciba 63[1] textos en forma gratuita a lo largo de su vida escolar.

A partir de un análisis de constituyentes y directrices de la política de textos escolares, se puede señalar que ésta responde a una concepción de:

a) **la educación centrada en el aprendizaje de los alumnos**. De este modo, el libro de texto es otro medio para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, constituyéndose así, en un recurso más del que disponen los estudiantes para aprender, tal como el Centro de Recursos para el Aprendizaje, los patios, las salas de clases, las relaciones entre compañeros, etc.

b) **una pedagogía centrada en el alumno**. De esta manera, se reconoce un fuerte desarrollo de la autonomía, en un modelo socioconstructivista, con un marcado componente en lo comunicativo/dialogal y con una estrecha colaboración con el contexto inmediato para, a partir de allí, ampliar los horizontes de expectativas (aprendizaje significativo, situado y socializado). Se supera así la visión enciclopedista de la educación y se privilegia el aprendizaje orientado para la vida en sociedad y que responde a las demandas de una sociedad del conocimiento, cada vez más global, más tecnologizada y competitiva.

c) **persona integral**. Así, se asume que el estudiante pueda desarrollar todas sus potencialidades en un clima de respeto e igualdad de oportunidades.

d) **un acceso y una construcción del conocimiento del más alto nivel**. Focalizado en el sujeto que aprende como persona fundamental del proceso.

e) **un régimen democrático, participativo y abierto a la comunidad**. Esto se manifiesta en un alto grado de compromiso social, con un sujeto altamente informado y con un poder explícito para tomar decisiones.

En este sentido, la política asume la obligación de colaborar en el desafío ético de asegurar la igualdad de oportunidades, tal como fue acordado por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en La Habana el año 2002 (Unesco, 2002b).

Impacto de la política de textos escolares en el aprendizaje

La revisión bibliográfica que se ha efectuado acerca del impacto que los textos escolares tienen en el aprendizaje de los estudiantes es un tema ampliamente debatido y que no ha llegado a un consenso definitivo. Mientras un grupo de investigadores señala las ventajas y beneficios de contar con un material elaborado especialmente para apoyar el proceso de aprendizaje de estudiantes y el trabajo docente de los profesores, otros, en cambio, señalan más inconveniencias que ventajas.

1 Al año 2009

Alzate (2006) plantea que los partidarios de los textos escolares en la sala de clases manifiestan que los libros constituyen herramientas que garantizan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, especialmente en sistemas en que se reconoce la inequidad de la educación, como sería el caso chileno. Además, agrega que la utilización de textos escolares que fueron distribuidos gratuitamente, tiene un carácter de democratización, pues en muchos hogares, son los únicos libros de que dispone la familia. A una conclusión similar llegan Stevenson (2006) y González (2007) quienes señalan que la necesidad del texto escolar como instrumento educativo radica en la concepción que representa un recurso clave, no solo para la transferencia de conocimientos y el desarrollo de competencias en los alumnos, sino también porque facilitaría un acceso equitativo a la educación. González (2007) agrega, además, que el texto escolar es un mecanismo estratégico para el control del currículum escolar y que representa una teoría acerca de la escuela, sus participantes, sus roles y sus tareas.

En cuanto a su rol pedagógico, Alzate (2006) señala que el texto escolar constituye un apoyo –tanto dentro como fuera de la clase– al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del aula, apoya la enseñanza del maestro y homogeniza; fuera de ella, permite a los alumnos volver sobre un contenido o una actividad, sistematizarlo o reforzarlo si es necesario (www.textosescolares.cl).

En cuanto a los detractores del uso de los textos escolares, se aprecia posturas que se centran en dos aspectos fundamentales: a) la escasa importancia e impacto de la utilización de los textos escolares y b) los impactos negativos de la gratuidad de ellos.

En cuanto al primer punto, Alzate (2006) señala que el texto escolar sería reductor, pues ofrece solo una parte de los contenidos u objetivos que un organismo superior decide que se debe aprender y desarrollar. De este modo, no podría apoyar la multiplicidad de estilos de aprendizaje, de registros lingüísticos, de conocimientos previos; no podría adecuarse a las variaciones geográficas, dialectales o de estrato sociocultural y a las necesidades específicas de grupos determinados de estudiantes y profesores. Al ser un libro único para todos los alumnos de un determinado país, se estaría descuidando todas las variaciones intra e intergrupales y no se estaría atendiendo a la diversidad (Borre, 1996).

Además, la autora plantea que el texto escolar sería escrito por los maestros, para los maestros y para los estudiantes, lo que evidenciaría una asimetría. ¿Quién ha preguntado a los alumnos si les interesa leer los textos que aparecen en los libros de Lenguaje, por ejemplo? La selección se hace y se viene haciendo, a partir de lo que un grupo editorial (inspirado en las ideas de los gobiernos) asume que le interesará o motivará a los estudiantes, pero no se les considera más allá en un instrumento de aprendizaje que fue diseñado para ellos (Sequeida, 2006).

Otro punto importante es que los libros escolares impondrían al maestro y a los alumnos una progresión y un ritmo de trabajo homogéneo que puede no resultar adecuado para cumplir sus expectativas, sus estilos de aprendizaje, de trabajo o sus diferentes ritmos en el cumplimiento de metas, objetivos o tareas. A esto se agrega que los textos escolares son productos comerciales que siguen la lógica del mercado editorial.

En cuanto al segundo punto, a saber, el impacto que provoca la entrega gratuita de los textos escolares, se recoge la postura de Alatriste (2000) quien reseña la realidad mexicana y los inconvenientes que la entrega gratuita de los textos escolares ha provocado en su país. Este autor señala que el libro gratuito ha sido una conquista que ha traído innumerables dificultades. Agrega que en un principio, regalar los libros de texto fue un importante motor de progreso para la superación de las inequidades sociales y el mejoramiento de la calidad en la educación primaria, pero con el paso del tiempo, las inconveniencias que se han ido derivando son mayores que los beneficios que esta política trae consigo. Alatriste (2000) plantea que el gobierno mexicano produce al año, más de 160 millones de ejemplares que reparte gratuitamente entre todos los alumnos que cursan la educación primaria, sin hacer distinción entre los que asisten a escuelas públicas y los que concurren a escuelas privadas.

Gracias a esta política, las familias que por su condición económica nunca hubieran contado con un libro, ahora cuentan con una mínima biblioteca. Sin embargo, debido a que en México se regala dos tercios de todos los libros que se producen en el país, la industria editorial se ha visto seriamente impactada, por lo que México, en vez de desarrollar un mercado editorial, ha ido perdiéndolo paulatinamente. La Cámara Chilena del Libro coincide con este punto al señalar que la mayor oferta editorial en América Latina se concentra en los países más grandes de la región –México y Brasil– y está orientada en su mayoría a satisfacer la demanda de los escolares, lo que obviamente, sumado a variables como el ingreso disponible de la población, los niveles educativos, algunos factores asociados con la enorme diversidad cultural de la región y la falta de un hábito lector, repercuten en contra de mayores ofertas editoriales, sobre todo, porque los libros escolares son gratuitos o deben venderse a un precio muy bajo para que puedan ser comercializados. Este centralismo de la industria editorial resta posibilidades de publicación de otros textos.

La segunda crítica se relaciona con la restricción de la pluralidad necesaria para que una sociedad se desarrolle en un clima de apertura. Este autor señala que en un país que debiera tender cada vez más a la pluralidad y al respeto de todas las posturas, abierto a nuevas influencias y cada vez más globalizado, que los libros sean encargados por el Gobierno, a editoriales pagadas por el gobierno, a expertos pagados por el gobierno, distribuidos por funcionarios del gobierno y concebidos bajo los parámetros del gobierno implica que esta condición de las sociedades más modernas y progresistas se ve amenazada. En Chile, se puede afirmar que ocurre una situación similar, pues si bien la externalización de la evaluación de las ofertas técnicas que se presentan a la licitación de los textos escolares ha llevado esta tarea a manos de expertos que trabajan en las Universidades, el proceso se lleva a cabo bajo los parámetros del Mineduc y si bien las contrapartes pueden opinar, no siempre se considera sus apreciaciones.

La tercera crítica se refiere a que debido a la entrega gratuita de todos los libros que un estudiante de primaria necesita, en estos momentos, un alumno no requiere pisar una biblioteca ni una librería hasta que tiene quince años, por lo que todo el tema del acceso a otras fuentes bibliográficas se ve fuertemente impactado de manera negativa (Alatriste, 2000: 362). Un

estudio realizado por el Mineduc (2003) plantea que pese a que los textos escolares traen ejercicios, evaluaciones, experimentos y métodos de estudio, los profesores de enseñanza media los usan, principalmente para enseñar contenidos y los escolares, para copiarlos en sus cuadernos. La investigación demostró que, en general, tanto docentes como escolares tienen una buena evaluación del material, pero que este no se aprovecha en todo su potencial; por ejemplo, en el área de las actividades sugeridas, cerca de la mitad de los profesores de Ciencias –entre el 40% y el 50%– escasamente usa o no usa los experimentos que aparecen en los libros; asimismo, una cifra cercana al 45% –dependiendo de cada curso– sigue poco o nada las recomendaciones de evaluación para los alumnos.

El texto escolar como instrumento estratégico

El TE cumple una función mediadora entre los estudiantes y los contenidos y habilidades que se deben desarrollar en Lenguaje y Comunicación, siempre y cuando su utilización no se ciña a la completación de las actividades página a página que ofrece, de acuerdo a un modelo mecánico del aprendizaje. El TE puede constituirse en un espacio de reflexión permanente, de trabajo cooperativo y colaborativo, siempre y cuando el docente lo utilice como una herramienta estratégica, es decir, intencionado hacia el desarrollo de las habilidades lingüísticas que el texto escolar propone o a aquellas que considera que necesitan mayor desarrollo y/o profundización, luego de un análisis de las necesidades de aprendizaje específicas de sus estudiantes. De este modo, se resolvería el tema –tan criticado– que el TE es un material que no recoge las variaciones intra e interindividuales. El profesor en sus diferentes roles al interior de la sala de clase, como *mediador del aprendizaje, generador de aprendizajes significativos, constructor de situaciones desafiantes para sus estudiantes, investigador en la acción y reformulador de situaciones de aula* es el responsable de utilizar provechosamente el material que el estado le proporciona.

Específicamente, las habilidades lingüísticas pueden desarrollarse utilizando el TE, mediante diversas acciones intencionadas orientadas a utilizar la lengua en la sala de clases, desde una perspectiva integral, social, situada, comunicativa y reflexiva.

El estudio

El trabajo que se presenta a continuación corresponde a un estudio de caso en que se analiza la explotación didáctica que realiza un profesor de educación básica en una clase de Lenguaje y Comunicación de 4º año básico, utilizando una unidad que propone el TE. Dicha unidad está organizada en torno a un cuento central, con actividades que desarrollan la expresión oral, la comprensión, producción de textos escritos y actividades en torno a la lengua, todo en un esquema comunicativo, social, situado y dialógico.

A poco de avanzar en las actividades que propone el TE, el docente se da cuenta que los estudiantes no realizan correctamente las actividades, puesto que no comprenden sus instrucciones.

A continuación, se transcribirán algunos segmentos de la videograbación de la clase y se reflexionará acerca del modo en que el docente enfrenta el aprendizaje de los alumnos, utilizando el TE y sacándole el máximo provecho.

Profesor : Correcto, sigamos leyendo Daniela, atentos a las instrucciones.
Daniela : En el cuento se narra los problemas que enfrentaron los animales del mar, señala algunas de las dificultades en los lugares mencionados en el organizador gráfico.
Profesor : ¿Qué hay que hacer Daniela?
Daniela : Hay que…
Claudia 1 : ¡Yo sé profesor!
Profesor : Es importante estar atento a la clase Daniela
Claudia 1 : ¡Yo profesor!
Todos : (todos los niños hablan)
Profesor : eeeeh, Gabriela ¿Qué hay que hacer?
Gabriela : eeeh, ¿hay que narrar los problemas que se enfrentan los animales?
Profesor : ¿Hay que narrar?, ¿Estás segura?
Claudia 1 : ¡No, Yo sé, yo sé!
Profesor : María Daniela léelo de nuevo, lean todos la instrucción ahora, vamos Daniela.
Daniela : En el cuento se narra los problemas que enfrentaron los animales del mar, señala algunas de las dificultades en los lugares mencionados en el organizador gráfico.
Profesor : ¿Qué hay que hacer?
Claudia 1 : ¡Yo, prof…!
Profesor : ¿Cuál es la instrucción?, momento Claudia
Niños : (todos tratan de responder)
Profesor : ¡Señalar!
Niños : (todos hablan al mismo tiempo)
Profesor : Acá está lo que hay que hacer, esa es la acción, Señalar, ¿de acuerdo? Hay que señalar ¿Qué cosa?
Niños : (todos tratan de responder)
Profesor : Dificultades de quién
Niños : todos gritan tratando de responder)
Profesor : De los lugares mencionados ¿en?
Niños : En la historia
Profesor : En el organizador gráfico, nos dice la instrucción primero; nos da una introducción a la actividad y nos dice que: "En el cuento se narra los problemas que enfrentan los animales" eso es efectivo, cuando leímos la historia nos damos cuenta que los animales enfrentaron diferentes dificultades, diferentes problemas ¿ya?, aparece aquí en el libro… Gonzalo pone atención, un organizador gráfico lo estas viendo ¿Verdad?
Gonzalo : sí
Profesor : ya. Y ahí aparecen dificultades, aparecen lugares que ustedes tienen que señalar cuáles son… ¿Qué cosa?, ¿Señalar qué cosa?
Niños : (hablan para responder a la pregunta)
Profesor : Las dificultades, los problemas
Claudia : Profesor no entendí
Profesor : ¿Qué no entendiste? ¿Quién entendió? Gabriela, ¿puedes explicar?
Gabriela : (hace un gesto de negación)
Profesor : Valentina ¿Entendiste? ¿Qué hay que hacer? (Valentina afirma con un gesto) ¿A ver? (Valentina habla muy despacio) Fuerte Valentina (pero no se escucha absolutamente nada)
Profesor : ¿Quién lo entendió bien que lo pueda explicar?, a ver Ernesto
Ernesto : Hay que describir las partes del cuento que se desarrolla, es que al lado dice
María Ignacia : Yo!
Profesor : A ver María Ignacia
María Ignacia : ¿Hay que señalar?
Profesor : ¿ya?

María Ignacia	:	Algunas dificultades en los lugares mencionados
Profesor	:	ya
María Ignacia	:	En el organizador gráfico
Profesor	:	ya, entonces ¿qué hay que hacer?
Niño	:	Señalar algunas…
Claudia 1	:	Pero sin leerlo
Profesor	:	Okay, léelo, pero después trata de entenderlo.
Niños	:	(todos hablan)
Profesor	:	Léanlo, un minuto, léanlo. Desafío, ahí hay un problema, tenemos que entender de qué se trata, busquemos una solución
Claudia	:	¿Profesor?
Profesor	:	Claudia, Léelo
Claudia	:	¿Qué cosa? Ya entendí profesor
Profesor	:	Espérame Claudia
Niños	:	(todos hablan)
Profesor	:	¿Listo? María Daniela léelo en voz alta otra vez y vamos ir parando, pongan atención.
Daniela	:	En el cuento se narra los problemas que enfrentaron los animales del mar
Profesor	:	Hasta ahí. La instrucción hasta ahí nos esta contando algo ¿nos dice qué cosa?
Niña	:	Donde se narraron los problemas.
Profesor	:	¿Dónde se narraron los problemas?
Niño 1	:	En el mar
Niño 2	:	En el organizador gráfico
Niña 2	:	En el cuento
Profesor	:	hasta donde leyó la María Daniela, vamos de nuevo, vamos de nuevo, María Daniela léelo otra vez, en voz alta.
Daniela	:	En el cuento se narra los problemas que enfrentaron los animales del mar…
Profesor	:	Eh, eh, eh, hasta ahí no más. Gabriela si no estás leyendo después ¿cómo entiendes?, vamos María Daniela, otra vez, Sergio pone atención, de nuevo, fuerte María Daniela.
Daniela	:	En el cuento se narra los problemas que enfrentaron los animales del mar…
Profesor	:	Hasta ahí, hasta ahí. Lo que acabamos de leer ¿nos estaba dando una orden o nos está contando algo?
Niños	:	Nos está contando algo
Profesor	:	Correcto Benjamín, nos está contando algo, ¿Qué nos contó hasta ahí lo que leímos?
Niños	:	(Todos hablan a la vez)
Profesor	:	Que en el cuento se narran….
Claudia 1 y Profesor	:	los problemas de los animales del mar
Profesor	:	eso nos dice hasta ahí. Les hago una pregunta chiquillos ¿Eso es una instrucción?
Niños	:	Sí, No, No
Profesor	:	no, no es una instrucción
Claudia 1	:	no nos dice que hagamos algo
Profesor	:	no nos está diciendo que hagamos algo, nos está explicando, como si fuera una noticia, nos está contando algo, Claudia, ¿entiendes hasta ahí?, ¿no entiendes? ¿Qué cosa no entiendes Claudia?

El análisis del segmento anterior releva varias actividades, actitudes, acciones e intencionalidades del profesor:

a) Reconoce que hay una estudiante que no está atendiendo a la clase y que los niños no entienden las instrucciones para realizar la actividad y que este paso es fundamental para desarrollar la comprensión de un texto escrito.

b) Realiza actividades de mediación docente, pues vuelve a la pregunta, se asegura que todos entiendan, focaliza en las palabras clave de la pregunta y mantiene la atención de todo y en todo el curso.

c) Procura que todos entiendan. Incluso impide que una niña (Claudia1) que, al parecer, ha entendido perfectamente la instrucción de la actividad, irrumpa con su respuesta en la clase, impidiendo que todos realicen el proceso de entender qué se pide que se haga en la actividad.

d) Refuerza el desarrollo de la oralidad en la clase, mediante preguntas frecuentes y lectura en voz alta.

e) Enfatiza el conocimiento procedural (saber hacer) y el actitudinal por sobre el conceptual.

f) Fomenta la defensa de una postura personal por parte de los alumnos y alumnas, a fin que puedan justificar sus respuestas y opiniones.

g) Utiliza estrategias de reformulación y parafraseo, es decir, va analizando paso a paso –marcando los puntos clave de la idea que se propone– y, además, explica con sus propias palabras, tratando de lograr que todos entiendan.

h) Plantea la comprensión de las instrucciones contenidas en las actividades *después de la lectura* como un desafío o problema a resolver, lo que implica una postura desafiante y motivadora para los niños y niñas

i) Por último, utiliza estratégicamente el TE, pues explota didácticamente una actividad, a partir del análisis que realiza de las necesidades de sus alumnos.

Comentarios Finales

Todos los núcleos didácticos que se han derivado del fragmento que se analizó precedentemente dan cuenta de un profesor como 1) analista e investigador, pues se da cuenta que sus estudiantes no comprenden las instrucciones de las actividades que se proponen en el libro escolar; 2) gestor de conocimientos y posibilitador de aprendizajes significativos, puesto que decide intervenir en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento de sus estudiantes; 3) sujeto reflexivo que enfatiza habilidades lingüísticas (transversales) y reorganiza su quehacer en el aula, de acuerdo a las necesidades que evidencian todos y todas sus estudiantes.

Si volvemos a la pregunta formulada al principio ¿cuál es el rol del texto escolar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas?, cabe señalar que constituye un elemento de mediación fundamental entre los estudiantes que aprenden y las habilidades que deben desarrollar en clases de Lenguaje y Comunicación (leer, escribir, escuchar y hablar). Usado por los profesores de manera estratégica puede promover aprendizajes significativos, desarrollar habilidades comunicativas, lingüísticas, sociales y cognitivas y puede convertirse en una fuente constante

de desafíos para los estudiantes. Utilizado por los docentes de manera intencionada y en un clima de clase centrado en el aprendizaje de todos los estudiantes –sin exclusiones de ningún tipo–, se convierte en una potente herramienta de acceso al conocimiento.

El TE proporciona innumerables oportunidades para que los profesores, los estudiantes y sus familias, aprendan, descubran, disfruten, propongan, exploren, comenten, imaginen, predigan, comparen, recreen, dialoguen, expliquen, etc., pero el mejor texto no desarrolla por sí mismo las habilidades lingüísticas de los estudiantes si los profesores no lo usan como herramienta estratégica.

En la medida que se saque mayor partido a los textos, se podrá desarrollar aprendizajes fundamentales y claramente la comprensión de textos escritos es uno de ellos.

Referencias Bibliográficas

ALATRISTE, S. (2000). Apuntes para la Comprensión del Mercado Editorial en Lengua Española en B. KLIKSBERG y L. TOMASSINI (Comp.) *Capital Social y Cultura: Claves Estratégicas para el Desarrollo*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, (pp. 359-392).

ALZATE, M (2006). *El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores*. [En línea] Disponible en: http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm

BORRE, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

GONZÁLEZ, C. (2007) La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. [En línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342007000100004&script=sci_arttext

MINEDUC (2003). Informe Final de Evaluación. Programa de Textos Escolares de Educación Básica y Media. [En línea] Disponible en: http://www.textosescolares.cl/documentos/InfoFin_PTextos2003.pdf

STEVENSON, A. (2006). Instrumentos de evaluación de textos escolares. [En línea] Disponible en http://www.textosescolares.cl

SEQUEIDA, J. (2006). Los textos escolares, sus contextos de producción y recepción. Aportes de las nuevas formas de aprender. [En línea] Disponible en http://www.textosescolares.cl

UNESCO (2002a). Modelo de Acompañamiento –apoyo, monitoreo y evaluación– del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de La Habana. [En línea] Disponible en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_modelobu_acompanamiento_declaracion_habana.pdf.

UNESCO (2002b). En Búsqueda de la Equidad. Elaboración de los Planes Nacionales de Educación para Todos en América Latina. [En línea] Disponible en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_busqueda_equidad_elaboracion_planes_nac_2002.pdf
www.textosescolares.cl

Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica común y especial

Susana Ortega de Hocevar

Introducción

El propósito de esta comunicación es difundir los principales resultados de la Investigación: "Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica" [1], que se realizó en la ciudad de Mendoza, Argentina.

El proyecto permitió cerrar el ciclo iniciado en la investigación del período 2000-05: "*La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica o su equivalente en educación especial*, centrada en el sujeto y continuada en el ciclo 2005-07 con "*La incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de las competencias discursivas y metadiscursivas de los alumnos que finalizan el 1° ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial*", focalizada en la incidencia de la práctica docente en el proceso alfabetizador.

Para completar el estudio de los tres constituyentes básicos de la tríada pedagógica –el alumno, el docente y el saber– quisimos profundizar la conceptualización del saber, en este caso lenguaje oral y escrito, que subyace en los libros de texto en uso en el primer ciclo de la educación básica. Empleamos como insumo básico los fundamentos teóricos de las investigaciones mencionadas que fue enriquecido con aportes específicos de análisis técnico-pedagógico de libros y de análisis del discurso. El interés en el tema surgió al percibir que los libros solicitados y utilizados por los docentes están realizados sobre distintas conceptualizaciones de alfabetización, de lenguaje oral y escrito, contribuyendo, al parecer, a la misma confusión epistemológica que presentan los maestros, detectada en la investigación 2005-07.

1 La investigación fue llevada a cabo por el siguiente equipo: Directora: ORTEGA DE HOCEVAR, Susana, Codirectora: TORRE, Ana. Investigadoras: AMADEO, María Julia; CASTRO, Carmen; GIORDANO, Carmela HERRERA, Gabriel; Investigadores en formación: ALLEGRETTI, Natalia, COLLINS, Marilina; MERCAU, María Eugenia; PASTRÁN, Silvia. Becarias: Alonso, Mariela (graduada), GONZÁLEZ, Elizabeth (alumna)

Nos planteamos varios interrogantes: ¿qué conceptualización de alfabetización poseen los autores de estos libros?; ¿han sido elaborados teniendo en cuenta las pautas establecidas desde el Ministerio –CBC, DCP, NAP– [2], ¿hay una adecuada trasposición didáctica del marco teórico que subyace a ellos?, ¿se evidencia en la ejercitación que proponen?, ¿qué tipo actividades proponen?, ¿estas actividades implican la realización de producciones orales o escritas, ¿plantean actividades relacionadas sólo con los aspectos formales de la lengua o con los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura?, ¿incluyen actividades que desarrollen la competencia metacognitiva de los alumnos. Es decir ¿las actividades propuestas por los textos escolares favorecen, obstaculizan o impiden el proceso de apropiación del lenguaje escrito?

Para concretarlo nos propusimos los siguientes objetivos generales: a- Establecer cuáles son las concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en los libros de texto en uso en el primer ciclo de la escolaridad básica común y especial; b- Determinar si constituyen un recurso didáctico favorecedor u obstaculizador del proceso alfabetizador. Los objetivos específicos fueron: a- Caracterizar los libros de texto en uso en el primer ciclo; b- Establecer si el marco conceptual del autor se evidencia en las actividades diseñadas y c- Diseñar una propuesta para el análisis de los libros escolares, destinada a los docentes y responsables de la edición y selección de libros.

Los libros fueron seleccionados mediante encuesta de frecuencia de uso y se analizaron en relación con el marco teórico desde el cual fueron elaborados, en tanto productos que cristalizan un determinado saber. Asimismo se investigó si ese saber se revela en las actividades diseñadas, es decir, si sus autores han resuelto el problema de la transposición didáctica.

La indagación se organizó en tres fases y seis niveles: *a- fase exploratoria*: nivel de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; nivel de de las competencias: productiva, comprensiva y reflexiva; *b- fase conjetural*: nivel de de las representaciones subyacentes: dominio ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico, (Wells,1988; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Colomer y Camps, 1991) y *c- fase analítica*: nivel epistemológico evidenciado por los autores de los libros; nivel ideológico sostenido por los editores y nivel de trasposición didáctica. Los datos obtenidos fueron sistematizados en grillas por fase y año al que está destinado el libro. Estos datos se han triangulado con los obtenidos a través de entrevistas a los autores de los libros y a los responsables de los grupos editores (fase c). La metodología adoptada permitió efectuar un relevamiento de las distintas actividades vinculadas al desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas en el corpus señalado y comprobar lo que estas propuestas dejan como huella en las representaciones mentales tanto del alumnado como del profesorado. Consideramos que el constructo, compuesto de una fase exploratoria (a y b) y una conjetural (c) es un instrumento útil para los docentes a efectos de analizar libros escolares.

2 Son los documentos oficiales argentinos que contienen los contenidos mínimos de las distintas áreas curriculares: Contenidos Básicos Comunes (CBC), Diseño Curricular Provincial (DCP), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Dados los límites de la presente comunicación se expondrán los principales resultados correspondientes a la fase exploratoria de libros del primer ciclo.

Breves consideraciones teóricas

1. Los libros escolares

Teniendo en cuenta que existen numerosas conceptualizaciones acerca de los libros de textos o textos escolares explicitaremos cuál es la que adoptamos. Carbone (2003) toma como sinónimas las expresiones "manual" y "libro de texto" que adquieren un desarrollo notable en el último cuarto del siglo XIX, en coincidencia con los grandes bastiones de la universalización de la enseñanza: la obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa. La creación de las condiciones necesarias para cumplir con esos principios involucró la promulgación de leyes y el uso generalizado del libro como recurso básico.

Alzate Piedrahita (2000) coincide en que se usan indistintamente las denominaciones libros escolares, manuales, libros de texto y se plantea si se puede hablar de sinonimia o se existen diversos tipos de libros escolares. Incluye en sus estudios la siguiente definición que es la que hemos tomado para la investigación:

> "Los libros escolares son todos los libros concebidos con la intención de servir en la enseñanza. Como tales, ellos se dirigen entonces a todos los alumnos, de todas las clases, de todas las secciones, para todos los exámenes, certificados y diplomas." (Bibliographie de la France, 1968 en Alzate Piedrahita (2000)

Por su parte Verón (1999) considera que en el discurso de los actores educativos el término "texto" es genérico y remite tanto al libro como al fragmento (recorte, fotocopia) y que no está limitado a lo específicamente escolar. Agrega, asimismo que se contrapone explícitamente a la noción de "manual" que constituye el término genérico más usual para denominar al texto escolar. A este lo define como:

> "Es la figura de un libro estereotipado, tanto en la forma como en el contenido, aburrido de leer, engorroso y monótono en sus explicaciones, inscripto en el terreno de lo obligatorio y lo no placentero, símbolo de una pedagogía tradicional, enciclopedista y excesivamente estructurada" (p: 127).

2. Los libros escolares y las representaciones de la lengua oral y escrita

Nuestro propósito fue indagar acerca de las conceptualizaciones de lengua oral y escrita que aparecen en los libros de texto del primer ciclo, debido a ello abordamos el tema de las representaciones que están plasmadas en los mismos.

Al respecto consideramos que en las producciones discursivas se reflejan los modos de semiotizar el mundo, es decir que en ellas se ponen en evidencia modos de cognición anclados en modelos mentales compuestos por conocimientos, valores, actitudes, normas y que, a su vez, estos modelos mentales configuran formas de acción situadas en diversos

contextos socioculturales, como puede ser por ejemplo, el ámbito educativo. Estos modelos mentales, plasmados en esteoreotipos y prejuicios, actúan como esquemas cognitivos socialmente construidos y operan como un conjunto de procedimientos desde los cuales las personas organizan sus modos de actuar. Los hablantes y/o escritores despliegan estrategias discursivas con el fin de lograr sus objetivos comunicacionales y dejan así sus huellas en el entramado textual, por lo tanto es posible reconstruir las estrategias discursivas utilizadas por los sujetos y desde allí dar cuenta de la impronta de la cognición social en la actividad discursiva de los sujetos (van Dijk, 2003).

La investigación

El presente proyecto corresponde a una investigación aplicada, de carácter descriptivo y sincrónico, realizada en la ciudad de Mendoza, Argentina. La muestra estuvo constituida por docentes del primer ciclo de escuelas seleccionadas de la ciudad de Mendoza de escolaridad común y especial, libros de textos solicitados, autores de los mismos y/o responsables de la editorial.

Para conformar el corpus se aplicaron los siguientes instrumentos de recogida de datos: a- encuesta a docentes; b- encuesta a autores de libros, editoriales y/o responsables del área de capacitación de las mismas; c- análisis de los libros y cuadernillos destinados a los docentes y d- análisis de los CBC, DCP y NAP.

1. Procedimiento de recogida y análisis de datos

- *Instrumento a*. En primer lugar se aplicó una encuesta a docentes del primer ciclo del gran Mendoza a efectos de indagar qué libros de textos solicitaban a sus alumnos y qué libros empleaban para preparar sus clases o para consultas sobre temáticas específicas. Las encuestas fueron procesadas y se seleccionaron para su análisis los libros elegidos con mayor frecuencia. Esto hizo que el corpus sobre el cual realizamos el análisis de las actividades relacionadas con el tratamiento de la lengua oral y escrita, tratando de encontrar en ellas acercamientos y distorsiones respecto de los encuadres teóricos en que nos posicionamos y los establecidos en los documentos oficiales, estuviera conformado por los siguientes ejemplares: 1- *Mi libro I, II y III. 2- El baúl de colores I, II y III, 3- Picaporte I, II y III, 4- Con los Mapos I, II y III, 5- Mi libro y yo I, II y II, 6- Papelitos I, II y III*.
- *Instrumento b*: para la realización de las entrevistas se intentó a través de correo electrónico y teléfono sin obtener resultados positivos. Finalmente se optó por trabajar con la ayuda de los representantes locales de las editoriales pero tampoco los avances fueron significativos. Sólo una editorial accedió a la entrevista, el resto se negó a dar respuesta por considerar que vulneraba sus estrategias de producción. Lo mismo sucedió con los autores, excepto uno. En función de ello se debió suplir estos datos con los que se pudieron inferir de los cuadernillos destinados a docentes.

- *Instrumentos c y d*: el equipo de investigación realizó el análisis de los libros, los cuadernillos destinados a los docentes y los documentos oficiales. Se realizó un registro sistematizado de los datos obtenidos para cuyo logro se elaboraron grillas específicas en las que se consignaron los datos provenientes de cada uno de los instrumentos. Estas grillas están conformadas por indicadores operativos que posibilitaron establecer, con la mayor claridad posible, el cumplimiento o no de determinada acción en función de los criterios seleccionados. La elaboración de los mismos surgió del marco teórico, entendido como el conjunto de teorías que nos sirven de fundamento no sólo para explicar los antecedentes e interpretar los resultados, sino también para operativizar conceptos que nos permitan establecer el necesario contacto entre teoría y empiria, empiria-teoría, en el momento de la interpretación. Concebimos este momento como un proceso cíclico, recursivo e interactivo que nos permitió ir concretando los avances la investigación.

El análisis de los datos fue de tipo cuanti y cualitativo a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos.

La grilla definitiva de análisis estuvo conformada por distintas fases:

1. Fase exploratoria

   1.1 Nivel de frecuencia de las actividades correspondientes a las cuatro macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir, leer.

   1.2 Nivel de de las competencias: productiva, comprensiva y reflexiva.

2. Fase conjetural

   2.1 Nivel de las representaciones subyacentes.

      2.1.1 De la lengua o de lo que implica saber lengua.
      2.1.2 Del niño.
      2.1.3 De la lengua y de la enseñanza de la lengua.
      2.1.4 Del docente.
      2.1.5 De los autores de los libros.

3. Fase analítica

   3.1 Nivel epistemológico evidenciado por los autores de los libros.

   3.2 Nivel de políticas educativas y nivel de políticas comerciales e ideológicas evidenciado por los editores.

      3.2.1 Políticas educativas: los Núcleos de Aprendizajes prioritarios (NAP), los NAP del área de Lengua; Proyecciones de los NAP en los libros de textos escolares.
      3.2.2 Políticas comerciales e ideológicas evidenciado por los editores.

   3.3 Nivel de trasposición didáctica en los libros seleccionados.

Resultados y discusión

Si bien se analizaron los libros pertenecientes a primero, segundo y tercer grado, como expresamos en la introducción, sólo se desarrollarán los resultados generales del primer ciclo correspondientes a la fase exploratoria.

1. Fase exploratoria

Nivel de frecuencia de las actividades correspondientes a las cuatro macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir, leer.

1.1 Porcentajes totales del primer ciclo

El registro de los libros analizados del primer ciclo arroja un total de 6799 actividades destinadas al trabajo con la lengua oral y escrita. Como se aprecia en la Figura 1 el mayor porcentaje de las mismas está destinada a la escritura (39%) y a la lectura (37%) lo que implica que el 76% de las actividades se centran en el lenguaje escrito. El 24% se destina al trabajo con el lenguaje oral y, dentro de este, sorprende una distribución despareja entre hablar (18%) y escuchar (6%).

Figura Nº 1: Distribución de las cuatro macrohabilidades en el primer ciclo

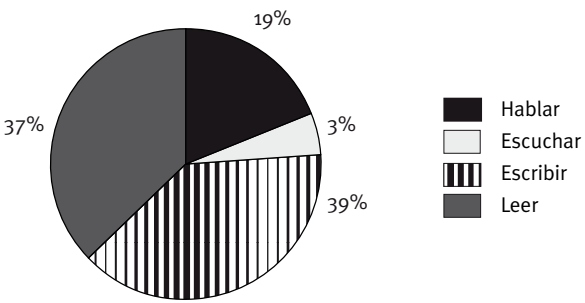
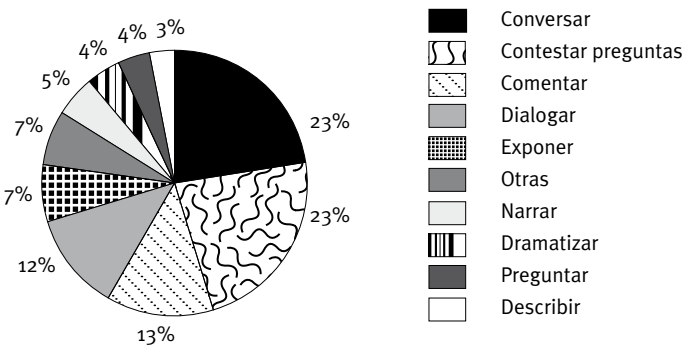
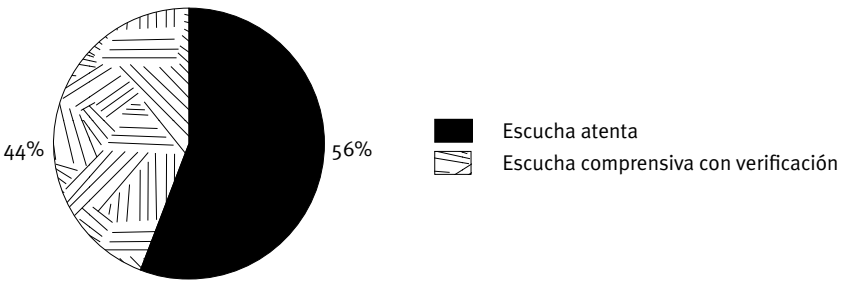


Figura Nº 2: Macrohabilidad hablar en el primer ciclo



Si bien la Figura 2 muestra una gran cantidad de actividades su distribución es muy desigual. De un total de 1266 actividades relevadas el 23% se destina a *conversar* y el 23% a *contestar preguntas*. Le siguen *comentar* con 13% y *dialogar* con 12%. El porcentaje destinado a *narración, descripción, comentar o formular preguntas*, entre otras es ínfimo[3]. De esta distribución se pueden inferir dos aspectos que hacen a las concepciones implícitas. En primer lugar que persiste la preconcepción de que el desarrollo y el aprendizaje de la lengua oral están prácticamente acabados a los 6 ó 7 años, idea que no debiera persistir ya que ha sido fuertemente refutada por la psicolingüística del desarrollo (Nelson, 1988; Rondal, 1990; Karmiloff-Smith, 1994). En segundo lugar que los autores de estos libros poseen una concepción tradicional de la dinámica de la clase en la que el docente es quien tiene la palabra a través de lo que se denomina de una manera general *conversación* y el rol del alumno consiste en contestar preguntas.

Figura 3: Macrohabilidad escuchar en el primer ciclo



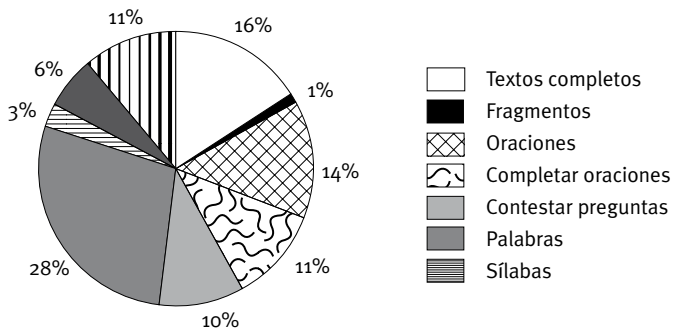
De un total de 377 actividades destinadas a la escucha sólo se relevaron dos tipos de actividades: *Escucha comprensiva con verificación de la comprensión* (44%) y *Escucha atenta* (56%). Si bien se observa que en la mayor parte de los libros se inicia la unidad o capítulo con una actividad que implica la escucha esta palabra no aparece en las consignas ni en los contenidos conceptuales ni en los procedimentales.

Llama la atención el bajo porcentaje de actividades destinadas a un área de lenguaje oral que es imprescindible para una comunicación eficaz y que debería, en consecuencia, ser objeto de actividades específicas en el aula. Hay estudios que sostienen que las personan pasan más del 40% de su tiempo escuchando. Esto nos lleva a plantearnos porqué si es tan importante esta habilidad se deja librada a un aprendizaje espontáneo. Melgar (1999:63) afirma que *hay una manera de escuchar "letrada". Esta manera de escuchar supone la puesta en juego de habilidades como seleccionar, inferir, reorganizar, condensar*.

No hemos apreciado indicios de trabajo sobre estas habilidades en las propuestas de los libros.

3 La clasificación de actividades de lengua oral ha sido tomada de Reyzábal (1993).

Figura 4: Macrohabilidad escribir en el primer ciclo



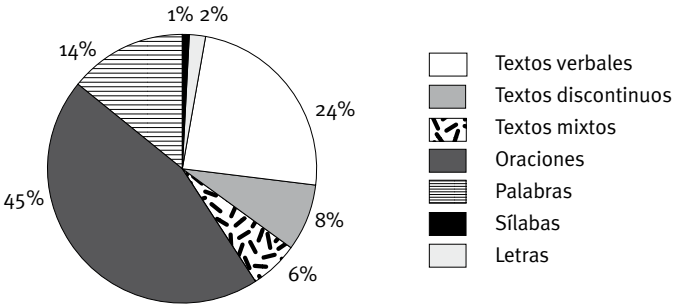
El análisis de los seis libros arroja un total de 2660 actividades destinadas a la escritura. Para poder establecer qué se les propone a los niños que escriban determinamos las siguientes categorías: textos completos, fragmentos, oraciones, palabras aisladas, sílabas, letras, completar oraciones con palabras, contestar preguntas y otras.

De las 2660 actividades relevadas casi un tercio se destina a la escritura de palabras aisladas (28 %), de oraciones (14%) y completar oraciones (11%) lo que totaliza más del 50% de las actividades. Es decir, el mayor porcentaje lo ocupan las actividades centradas en el sistema de escritura. A la escritura de textos completos sólo se destina el 16% (porcentaje que se incrementa recién en tercer año).

Estos resultados no se condicen con los expresado por la mayor parte de los autores de los libros que explicitan en los cuadernillos destinados a los docentes una conceptualización de escritura enmarcada en paradigmas cognitivos cuyo propósito es formar productores de textos. Lamentablemente la concepción implícita en la elaboración de las actividades pertenece a un paradigma tradicional centrado en una concepción transcriptivista de la escritura. Para dominar la escritura no es suficiente con el conocimiento de las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual (Olson, 1998).

Nuestro relevamiento incluyó también qué tipo de textos se les solicita a los alumnos que escriban y cuántas actividades de escritura están destinadas a la planificación, la textualización y la revisión, es decir, al proceso de producción textual (Flower y Hayes, 1982; Hayes, 1996). No las incluimos en esta comunicación por las razones ya mencionadas pero estamos en condiciones de afirmar que el porcentaje de actividades dedicadas a los procesos de producción es muy bajo particularmente en lo que hace a la revisión.

Figura Nº 9: Macrohabilidad leer



De un total de 2503 actividades destinadas a la lectura el mayor porcentaje (45%) está destinado a la lectura de oraciones. El resto se divide entre lectura de textos verbales (24%), de palabras (14%), textos discontinuos (8%), textos mixtos (6%) y un porcentaje ínfimo a lectura de letras (2%) y sílabas (1%).

El relevamiento acerca de la modalidad de lectura nos indica que de total señalado de actividades de lectura sólo se expresa en la consigna que deben leer silenciosamente en un 7% de los casos y 5% en voz alta. El resto (88%) no incluye ninguna directiva, es decir no se sabe quién lee ni cómo debe leer. Una especificación sería interesante porque se espera que los alumnos a partir de segundo año puedan realizar lecturas en forma independiente.

Un dato muy impactante es que sólo el 12% de las actividades están destinadas a la lectura comprensiva mientras que el 88% responde a otros fines. La interpretación de estos resultados evidencia que, si bien la mayor parte de los autores afirma explícitamente en el cuadernillo destinado al docente que se posiciona en los paradigmas actuales de lectura y que el propósito de esta es construir el significado del texto leído, las estrategias seleccionadas no se condicen con esto ya que son escasas las actividades de comprensión que se pueden realizar a partir de la lectura de oraciones aisladas.

Con respecto a la prelectura (Solé, 1992) de un total de 589 actividades destinadas a la lectura comprensiva sólo el 12% está destinado a la recuperación de conocimientos previos y un escaso 6% al abordaje de lo paratextual. En el 82% restante no se trabajan actividades de prelectura.

Un 70% de las actividades de lectura no posee ninguna indicación acerca de lo que el alumno debe realizar. El 30% restante se distribuye de la siguiente manera: 16% se destina a la verificación de la comprensión mediante la realización de preguntas explícitas, un 10% de preguntas implícitas y un 4% a ambas. Nuevamente estos resultados indican que más allá del posicionamiento que expliciten los autores, la comprensión lectora está escasamente desarrollada en estos libros.

Las actividades de poslectura son escasas (26%). De ellas el 21% está destinado a la trasposición a otro lenguaje (dibujar, dramatizar), sólo un 3% a la realización de un breve resumen y el 2% a la secuenciación de un texto.

Otro dato relevado fue la procedencia de los textos y los resultados obtenidos son los siguientes: la mayor parte (66%) de los textos que deben leer los niños están elaborados por los autores del libro y sólo el 34% son textos de autores literarios. Es decir que sigue prevaleciendo la concepción tradicional de la enseñanza: se lee y escribe textos que no tienen circulación en la sociedad sino que están realizados exclusivamente para el uso escolar.

1.2 Reflexión acerca de los hechos del lenguaje

Si bien este aspecto fue incluido en la grilla de análisis de lo libros no pudimos obtener una graficación clara del mismo debido a la escasa presencia de actividades destinadas a la reflexión y la disparidad de criterios para su tratamiento. Las investigaciones actuales han demostrado la importancia que tiene el desarrollo de estrategias metacognitivas y metalingüísticas en todas las instancias de aprendizaje.

Al respecto coincidimos con Monereo Font (1994) quien sostiene que es posible enseñar a los estudiantes a ser conscientes de las decisiones que toman, de las condiciones que deben guiar esas decisiones y de las operaciones que deben poner en marcha para hacerlas efectivas, regulando en todo momento su ajuste y orientación. Para este logro es imprescindible que el docente sea capaz de modificar sus prácticas educativas de manera tal que introduzca los planteamientos metacognitivos en el aula y que él mismo monitoree sus propios procesos. Es así que expresa:

> "... esto sólo será factible cuando los profesores seamos conscientes de nuestras propias orientaciones epistemológicas, disciplinarias y didácticas, y tratemos de analizarlas y optimizarlas, con la ayuda de nuestros compañeros (formación continua) y de otros profesionales (asesoramiento)" (1994: 5).

Si hacemos extensivas estas palabras a los autores de los libros y a los responsables de las editoriales estamos en condiciones de afirmar que este proceso no se advierte en ninguno de los libros analizados.

Conclusiones

Lengua oral: el tratamiento que se da en los libros analizados a la lengua oral es insuficiente. Al parecer se parte de un supuesto consolidado en el ámbito escolar: que el niño llega a la escuela con un buen desempeño de la lengua oral. Esto realmente es cierto en muchos casos pero se trata de la lengua coloquial, y si bien ésta debe ser reconocida y aceptada por la escuela, es necesario acercar a los niños a usos más elaborados propios de la lengua estándar y los registros formales. La lengua oral está regida por numerosas reglas pragmáticas que deben ser enseñadas y aprendidas por los niños si se quiere lograr una comunicación eficaz

y productiva. Ser un buen hablante es una condición que se adquiere, no es producto de la casualidad ni de la práctica por la práctica.

Lengua escrita: los resultados obtenidos no se condicen con los expresado por la mayor parte de los autores de los libros que explicitan en los cuadernillos destinados a los docentes una conceptualización de escritura enmarcada en paradigmas cognitivos. Lamentablemente la concepción implícita en la elaboración de las actividades pertenece a un paradigma tradicional y por lo tanto se centran en unidades menores tales como la escritura de palabras u oraciones, completamiento de textos, ordenamiento de secuencias o, simplemente, copia. Esto explica porqué se da escasa importancia a la producción textual cuyo proceso no se trabaja. La mayor parte de las propuestas de escritura de textos en los libros analizados responde a la concepción de la escritura como un producto final: escriban una moraleja, escriban una carta, escriban un cuento. Y los niños deben escribir sin que esto haya sido trabajado previamente. Así lo evidencian los resultados obtenidos en los que se aprecia la ausencia de consignas destinadas a la planificación de la escritura. Si bien esto deja libertad al docente para elegir la de su preferencia limita las posibilidades de ampliar las formas tradicionales e introducir otra forma de tratamiento de la escritura en el aula enseñando a los alumnos a planificar: saber a quién le van a escribir, cómo, qué tipo de texto, para qué, entre otros aspectos. Esta concepción de la escritura como textualización y producto en detrimento de la noción de esta como proceso cognitivo constituye un elemento obstaculizador del desarrollo de procesos cognitivos de orden superior.

Así mismo, como lo demuestran los números, en la mayoría de los casos tampoco se especifica como se llevarán a cabo los procesos de textualización y revisión, que quedan a criterio del docente.

La interpretación de los resultados referidos a la lectura demuestra que si bien la mayor parte de los autores afirma explícitamente en el cuadernillo destinado al docente que se posiciona en los paradigmas actuales de lectura y que el propósito de esta es construir el significado del texto leído, las estrategias utilizadas no se condicen con esto ya que son escasas las actividades de comprensión que se pueden realizar a partir de la lectura de oraciones aisladas.

Esto es coherente con lo que reflejan las figuras destinadas a graficar las actividades de comprensión lectora. No se aprecian suficientes actividades destinadas al aprendizaje de estrategias de lectura. Llama la atención la escasa frecuencia de aparición no sólo de la palabra lectura sino también de comprensión –o lectura comprensiva. Nuevamente aparece un indicador de que la conceptualización explicitada por los autores no es la que subyace en los libros, la cual responde a una concepción tradicional.

Esto se relaciona con los datos que se advierten en el análisis de lectura comprensiva, hay un escasísimo porcentaje de actividades cuya finalidad es aplicar estrategias de prelectura. Tampoco son significativas las referidas a la lectura propiamente dicha, entendida como ese proceso que permite construir el sentido del texto. Las actividades propuestas se limitan a la realización de preguntas explícitas y sólo en raras ocasiones aparecen las preguntas

implícitas. Tampoco se trabaja el sentido de los vocablos a partir del cotexto y del contexto. La mayor parte de las ejercitaciones se centran en el ordenamiento de secuencias, unir con flechas o completar. Con respecto a las estrategias de poslectura podemos afirmar que prácticamente no aparecen.

Otro aspecto que llama profundamente la atención es el alto porcentaje de textos completos escritos por el autor del libro exclusivamente para la enseñanza, es decir que son textos que no tienen circulación en la vida real sino que están realizados exclusivamente para ser utilizados en la escuela. Este hecho atenta evidentemente con una meta primordial del proceso de alfabetización: formar al lector. Para cumplir con la misma es necesario que los niños, desde muy pequeños, tengan acceso a la lectura de todos los tipos de textos que se usan en la sociedad letrada en la que debe insertarse.

En síntesis, el tratamiento de la lengua en los libros analizado responde a un enfoque tradicional, enfoque que en la mayor parte de los casos ha dado escasos resultados a la hora de desarrollar en los alumnos las habilidades que los conviertan en usuarios autónomos de la lengua oral y escrita. Consideramos que los libros escolares debieran presentar propuestas para que los niños aprendan a comprender y producir diversidad de textos que les permitan interactuar socialmente, vincularse no solo con su entono inmediato sino también con otras comunidades, favoreciendo la construcción sociocultural, el desarrollo de procesos psicológicos superiores y la metacognición.

Bibliografía

ALZATE PIEDRAHITA, M.V. (2000). Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campos de investigación. Revista Nº 17. Ciencias Humanas. UTP. Colombia. Disponible en http://www.utp.edu.co/educacion/htm/cdv/hemeroteca/educacion/mvictoria2.pdf. (Consultado el 09-02-09)

CARBONE, G. (2003). *Libros Escolares. Una Introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: FCE.

CASSANY, D, LUNA, M. y Sanz, G. (1994).*Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.

COLOMER, T y CAMPS, A. (1991). Enseyar a llegir, enseyar a comprendre. Barcelona: Rosa Sensat/Ed.62.

FLOWER, L. & HAYES, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

HAYES, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. I: 1-27.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La mente humana desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza

MELGAR, S. (1999) Aprender a escuchar. En González, S., Ize de Marenco, L. (comp).*Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.

MONEREO FONT, C. (1994) Enseñar a conciencia. [En línea]. Disponible en http://seneca.uab.es/monereo/Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.

OLSON, D (1998). La cultura escrita y la actividad metalingüística. En Olson, D. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

ORTEGA DE HOCEVAR, S. y otras (2005). *Informe final Proyecto 2002-05*. Mendoza: SECYTP.

ORTEGA DE HOCEVAR, S. y otras (2007). *Informe final Proyecto 2005-07*. Mendoza: SECYTP.

ORTEGA DE HOCEVAR, S. y otras (2009). *Informe final Proyecto 2007-09*. Mendoza: SECYTP.

REYZÁBAL, M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

RONDAL, J. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. México: Trillas.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ice-Grao

VAN Dijk ,T. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.

VERÓN, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

WELL, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Documentos consultados

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1994.

DOCUMENTO CURRICULAR PROVINCIAL. DGE. Gobierno de Mendoza. Mendoza. 1998.

NUCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 2004.

La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006 documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, Madrid, 2007 disponible en http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf

OCDE 2006 PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura disponible en http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricospisa2006.pdf

Libros analizados

GHIOTTI , A y otras (s/a). Mi libro. Primer año/Primer Ciclo/EGB. Mendoza: DGE. Gobierno de Mendoza.

GHIOTTI , A y otras (s/a). Mi libro. Segundo año/Primer Ciclo/EGB. Mendoza: DGE. Gobierno de Mendoza.

GHIOTTI , A y otras (s/a). Mi libro. Tercer año/Primer ciclo/EGB. Mendoza: DGE. Gobierno de Mendoza.

GUIDO, M., Sewchuk, R, Alderoqui, S., Palermo, S y Gordín, F. (2004). *Papelito 1*. Buenos Aires: Ediciones SM.

GUIDO, M., Sewchuk, R, Alderoqui, S., Palermo, S y Gordín, F. (2004). *Papelito 2*. Buenos Aires: Ediciones SM.

GUIDO, M., Sewchuk, R, Alderoqui, S., Palermo, S y Gordín, F. (2004). *Papelito 3*. Buenos Aires: Ediciones SM.

MARTÍNEZ, O (2005) *Mi libro y yo 1*. Bahía Blanca: Ediba Libros.

MARTÍNEZ, O (2005) *Mi libro y yo 2*. Bahía Blanca: Ediba Libros.

MARTÍNEZ, O (2005) *Mi libro y yo 31*. Bahía Blanca: Ediba Libros.

MÉREGA, H. (dirección editorial). (2007). *El baúl de colores 1*. Buenos Aires: Santillana.

MÉREGA, H. (dirección editorial). (2007). *El baúl de colores 2*. Buenos Aires: Santillana.

MÉREGA, H. (dirección editorial). (2007). *El baúl de colores 3*. Buenos Aires: Santillana.

MÉREGA, H. (dirección editorial). (2004). *Picaporte 1*. Buenos Aires: Santillana.

MÉREGA, H. (dirección editorial). (2004). *Picaporte 2*. Buenos Aires: Santillana.

MÉREGA, H. (dirección editorial). (2004). *Picaporte 3*. Buenos Aires: Santillana.

MUÑOZ, I (Coordinación autoral y edición) (2006) *Con los Mapos 1*. Buenos Aires: Kapelusz-Norma.

MUÑOZ, I (Coordinación autoral y edición) (2006) *Con los Mapos 2*. Buenos Aires: Kapelusz-Norma.

MUÑOZ, I (Coordinación autoral y edición) (2006) *Con los Mapos 3*. Buenos Aires: Kapelusz-Norma.

Los libros escolares de especialistas en didáctica de la literatura

Facundo Nieto

Introducción

En las últimas dos décadas, las producciones intelectuales del grupo de investigadores constituido en torno al Dr. Gustavo Bombini, reconocido especialista en didáctica de la lengua y la literatura, han ocupado una posición dominante (Bourdieu, 1976) en el campo de la enseñanza de la literatura en la Argentina, tanto en el ámbito académico como en el de la gestión pública educativa[1]. En relación con la producción de libros escolares, este equipo constituido, entre otros, por las investigadoras Carolina Cuesta y Valeria Sardi, ha estado a cargo de la autoría de los Libros Temáticos de Lengua y Literatura para el nivel Polimodal[2] publicados por la editorial Longseller en el año 2001.

Los Libros Temáticos Longseller presentan algunas particularidades que los alejan de la mayor parte de los libros escolares producidos en los últimos años para la escuela media argentina. En primer lugar, no se trata de una serie de libros destinado cada uno de ellos a un determinado año del Polimodal, sino que la colección –cuya coordinación autoral está a cargo de Valeria Sardi– consta de nueve libros breves (de aproximadamente cien páginas)

1 Tal posición puede observarse, por ejemplo, en el lugar que Bombini ocupa en la docencia de nivel superior: es titular de las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, director de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de General San Martín y coordinador general del Postítulo de Literatura Infantil en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; en el ámbito político o de la gestión pública, ha estado a cargo de la coordinación el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación entre el 2003 y el 2007. También es director de *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura,* cuyo comité de redacción está integrado por Carolina Cuesta y Valeria Sardi; además de especialistas invitados, publican allí sus trabajos los otros integrantes de los equipos de cátedra de Bombini.

2 En la Argentina, desde la implementación de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, el nivel Polimodal, que comprende tres años, tiene como destinatarios a los alumnos de entre 15 y 17 años de edad que ya han cursado la Educación Secundaria Básica (ESB), también de tres años de duración.

que el docente puede utilizar combinando según su criterio, dado que cada uno aborda una problemática diferente en relación con la lengua y la literatura; en este sentido, un profesor podría trabajar con sus alumnos sólo alguno (o algunos) de los libros o bien todos. El *Libro para el profesor* así lo propone:

> Los Libros Temáticos de Lengua y Literatura abordan los contenidos para el nivel Polimodal. En total son nueve libros, más tres obras literarias que complementan la propuesta. Cada profesor puede optar por seguir la secuencia recomendada por la editorial para cada año o combinar los libros de modo personal, según las necesidades y los intereses de la institución y el grupo (Sardi, 2001: 7).

En segundo lugar, la autonomía de cada uno de los nueve libros otorga un papel relevante al autor. En efecto, mientras que en la mayoría de las propuestas editoriales, la figura del autor tiende a desdibujarse en tanto suele integrar un *staff* de al menos cuatro autores cuyos nombres, en ocasiones, ni siquiera figuran en tapa, en la propuesta de Longseller, en cambio, cada libro ha sido escrito por un solo autor: los Libros Temáticos 1, 4, 6 y 8, titulados respectivamente *El universo de los textos, Los discursos sociales, Las palabras en la vida cotidiana y en la literatura y La ficción como creadora de mundos posibles*, pertenecen a Valeria Sardi; el libro 2, El lenguaje en acción, a Gustavo Bombini; el libro 3, *La máquina literaria*, a Carolina Cuesta; el libro 5, *El mundo del sentido*, a Sergio Frugoni; el libro 7, *La narración en la literatura y en los discursos sociales*, a Cristina Blake, y el libro 9, *La construcción del imaginario nacional*, a Andrés Allegroni.

Por último, los libros de Lengua y Literatura de ediciones Longseller de ningún modo pueden constituir sólo una propuesta editorial más entre otras dado que han sido diseñados por el grupo que ocupa una posición dominante en el campo intelectual de la didáctica de la literatura. En el pasaje de dicho campo al campo pedagógico mediante la producción de libros escolares para la escuela media, el grupo de investigadores articulado en torno a Bombini pone en práctica aquellas concepciones de *lengua*, de *literatura*, de *lectura*, de *escritura* y de *enseñanza* que el mismo grupo ha producido dentro del campo intelectual.

En este trabajo nos centraremos en uno de los nueve libros, el número tres, *La máquina literaria*, perteneciente a la Lic. Carolina Cuesta, con el propósito de analizar el modo en que la autora expone su concepción de *lectura literaria* tanto en el *campo primario* como en el *campo recontextualizador* (Bernstein, 1990; Palamidessi, 2007), es decir, en el campo de la investigación académica y en el de la producción de libros escolares.

La lectura literaria en la investigación didáctica

En el año 2006, Carolina Cuesta publica el libro *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, perteneciente a la colección "Formación Docente. Lengua y Literatura" dirigida por

Gustavo Bombini[3]. Si bien el libro se publica cinco años después de *La máquina literaria*, es posible encontrar en él una reflexión teórica destinada a docentes de literatura acerca de las mismas concepciones de lectura literaria que guiaron la escritura del Libro Temático a su cargo.

Discutir sentidos pone en cuestión dos concepciones de la lectura literaria que, según Cuesta, desde la década del noventa se han instalado cómodamente en las escuelas: la concepción de lectura asociada a la *comprensión* y la concepción de lectura asociada al *placer*. La primera, cuyo déficit ha sido naturalizado por la escuela y por los medios de comunicación y condensado en el enunciado "los chicos no comprenden lo que leen", considera –fundamentalmente a partir de los modelos de la lingüística cognitiva– que un texto es comprendido sólo en la medida en que los alumnos pueden describir aspectos macro y microtextuales; en este sentido, harían a la comprensión "correcta" de un texto, por ejemplo, la determinación de datos proporcionados en pasajes precisos, la formulación de inferencias o el establecimiento de relaciones causales y consecutivas. La segunda concepción, en cambio, preocupada por recuperar cierta especificidad de lo literario y cuyo origen Cuesta ubica en el reclamo justo que en los años ochenta se dirigía contra un estudio reduccionista vinculado con "el uso de la literatura como documento histórico y con función didáctico-moralizante" (2006: 16)[4], sostiene que la literatura es un discurso que no debe ser entendido sino "disfrutado" o "vivenciado". Entre ambas concepciones, aparentemente contrarias, la escuela ha encontrado una "simbiosis"; Cuesta parafrasea esa fusión imitando del siguiente modo el discurso del docente:

> Primero vamos a leer el cuento y ustedes me van a decir qué les sugiere, cuáles son sus sensaciones, sus pareceres, qué les provoca, qué les hace rememorar, vivenciar. Después vamos a pasar al análisis (DS: 20).

Polemizando contra estas dos concepciones de lectura literaria escolar e inscribiendo su posición en la tradición francesa de estudios socioculturales sobre la lectura, Cuesta plantea la necesidad de "cambiar las preguntas" que tradicionalmente se formulan sobre los lectores y la literatura escolar. Es así como a partir de observaciones de Joëlle Bahloul, Michèle Petit y Michel Peroni, pero también de los trabajos fundacionales de Clifford Geertz, la autora analiza diferentes registros de clases en los que la mirada etnográfica posibilita "escuchar" los modos de leer singulares y heterogéneos de los alumnos. Atender las voces de los lectores, cuyas intervenciones irrumpen desordenadas en el ámbito cotidiano de la clase y que escapan al control de la planificación, permite registrar una diversidad de modos leer que proceden de saberes construidos social, histórica e individualmente y que integran la "cultura escrita" de una comunidad, es decir, el entramado de textos que las sociedades han producido a lo

3 Además del libro de Cuesta, la colección "Formación docente. Lengua y Literatura" de Libros del Zorzal está formada por cuatro libros: *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, de Gustavo Bombini; *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, de Valeria Sardi; *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, de Sergio Frugoni, y *Lenguas propias – lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*, de Paola Iturrioz. Como puede observarse, varios de los autores de los Libros Temáticos han publicado también en esta colección destinada a la formación docente.

4 En adelante, al final de cada cita de este mismo libro, se indica "DS" seguido por el número de página.

largo del tiempo. Los modos de leer culturales y literarios que los alumnos poseen y con los que interrogan la literatura constituyen una epistemología de la lectura literaria. La tarea del docente, por lo tanto, consistiría en generar, en el marco de la cultura escolar, las condiciones de apropiación de conocimientos de la cultura escrita. Para ello es necesario, según Cuesta, articular los modos de leer literatura de los alumnos con los conocimientos a enseñar, conocimientos que el docente decidirá en tanto encargado de la tarea política y pedagógica de distribuir el conocimiento en el aula.

Las experiencias de lectura literaria que analiza la autora para ejemplificar su propuesta son diversas. Son diversos también los textos literarios que se leen en cada clase registrada: desde mitos griegos hasta *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. El modo de analizar los registros, en cambio, es muy similar en todos los casos: luego de la transcripción de un fragmento, Cuesta desarrolla una operación de "traducción". Por ejemplo, la autora registra así una clase sobre *Martín Fierro* de José Hernández, que dicta un practicante de nombre Francisco:

> La primera clase de Francisco consistió en la realización de un diagnóstico sobre los conocimientos que los alumnos poseían del texto. [...] Todos los alumnos comentaron que seguramente era un "libro aburrido". La causa de esta apreciación, básicamente, remitía según ellos a que la historia contada era "la de un gaucho", y que no les interesaba en absoluto "ese tipo de historias". Por otro lado, manifestaron saber que dicho texto era importante "para los argentinos". A su vez, todo el grupo señaló que nunca lo había leído y que no habían visto ninguna de sus versiones cinematográficas. Luego del diagnóstico, Francisco comenzó con la lectura del primer canto. Varios alumnos empezaron a reírse del texto y a leerlo en voz alta intentando imitar la "tonada gauchesca" [...]. Uno de ellos manifestó que esa lengua en la que estaba escrito el texto le parecía "ridícula", como la de los tangos [...]. Uno de los alumnos dijo que iba a menudo a General Madariaga, "capital nacional del gaucho", aclaró, y que allí había "verdaderos gauchos" que no eran ni hablaban como Martín Fierro. De pronto, uno de los alumnos dijo: "Es como esa Soledad que se cree más argentina por cantar folklore y por andar vestida con bombachas y revolear un poncho". Todos acordaron con su compañero. Francisco y yo estábamos abrumados (DS: 81-2).

Inmediatamente, Cuesta ofrece una explicación para las intervenciones de los alumnos; para eso "traduce" cada intervención al lenguaje de la crítica literaria:

> "Un libro aburrido", "la historia de un gaucho" y el desinterés por "ese tipo de historias" suponen un conocimiento sobre el género gauchesco [...]. El conocimiento de lo gauchesco dado por la parodia seguramente reasegura la distancia cultural con ese género para algunos jóvenes. "Un libro importante para los argentinos" es el reconocimiento del *Martín Fierro* como texto representativo de la cultura escrita argentina, y también del canon literario

> nacional, sobre todo escolar. Cuando los alumnos hicieron una imitación de la tonada gauchesca y llamaron a Fierro "gaucho ridículo" y a su hablar "lengua ridícula" efectuaron [...] la puesta en discusión de la ficción literaria. En el caso específico del *Martín Fierro*, los alumnos descubren la ficción prestando atención a la constitución del registro (lengua gauchesca) y al estereotipo (el personaje del gaucho Martín Fierro) [...]. Por otro lado, las relaciones que hacen los alumnos con los "gauchos" de General Madariaga y la cantante Soledad es una indagación sobre "la verosimilitud de la representación" de ese "ser nacional", construida en el texto a través de la comparación con otras prácticas culturales argentinas que trascienden a la literatura... (DS: 83-4).

La traducción constituye la matriz con que la etnógrafa analiza las intervenciones de los alumnos. Si estos califican a Fierro como "gaucho ridículo", es porque "la cultura" los ha aproximado al género a través de la parodia; si descalifican la lengua de Fierro, es porque reconocen el registro lingüístico rural como constitutivo de la ficción; si el personaje les recuerda a una cantante folklórica, es porque cuestionan la representación del ser nacional. O, como ocurre en el análisis de otros registros de clase: cuando un alumno, dice que en el Tratado I del *Lazarillo* el ciego "no puede tener la nariz tan larga como para metérsela" en la boca a Lázaro y consecuentemente provocarle un vómito, Cuesta traduce: "es el modo en que un alumno 'repetidor' de una escuela pública de la provincia de Buenos Aires está leyendo la hipérbole en esta narrativa renacentista" (DS: 53); cuando un alumno, a propósito de *Dr. Jekyll* dibuja un personaje del que dice que "es re-traga en la escuela pero en la casa le pega a su mamá" y que "en las fiestas no toma pero a escondidas se da con unas líneas o se empastilla", Cuesta traduce: "se ha apropiado del conocimiento sobre el 'doble' como rasgo distintivo del género gótico" (DS: 99); cuando un alumno dice: "yo si quiero empiezo por el final, isi lo más interesante está a lo último en los libros!", Cuesta traduce: "aparecen conocimientos culturales en torno a la materialidad del libro de literatura, acerca de su posible manipulación para efectuar la lectura" (DS: 100).

Los alumnos, por lo tanto, no expresarían sino lo mismo, *mutatis mutandi*, que la teoría y la crítica literaria, aunque en otra lengua: la lengua de sus "modos de leer". En más de una oportunidad, más allá de aquellas en las que puede deducirse a partir de las operaciones de traducción señaladas, Cuesta establece una analogía explícita entre lo dicho por los alumnos y el discurso de la crítica[5].

5 Ante la intervención de un alumno que dice que "Continuidad de los parques" "no se entiende. Como en otros cuentos de Cortázar. Por ahí pasa algo y no se entiende nada. Primero el tipo está leyendo en un tren, después en un sillón, después lo matan", Cuesta señala que este alumno "nos dirá *casi lo mismo que la crítica literaria* acerca de cómo este autor escribe el fantástico" (DS: 26-7, subrayado mío). Más adelante, en relación con las intervenciones de los alumnos acerca del *Martín Fierro*, explica: "Cuando se analizan de manera particular esos modos de leer, podemos apreciar cómo *la teoría y la crítica literaria pueden dar cuenta de ellos*" (DS: 83; subrayado mío) e inmediatamente, en nota al pie, refiere bibliografía de Erich Auerbach, Roland Barthes y Josefina Ludmer; efectivamente, coincidimos en que, para poder establecer estas analogías, es necesario analizar esos modos de leer "de manera particular".

La lectura literaria en el libro escolar

La máquina literaria, de Carolina Cuesta, es el número 3 de los Libros Temáticos de Lengua y Literatura de Longseller y el primero de la serie que aborda el estudio del discurso literario. Se presenta como un primer acercamiento a la literatura en tanto propone, entre otras cuestiones, interrogar las posibilidades de definir lo literario, problematizar la clasificación de los textos en géneros literarios, analizar el concepto de ficción y describir la complejidad de los puntos de vista narrativos.

Indudablemente se trata de un libro escolar sumamente atento a los modos de leer de los alumnos. Esto se observa, en primer lugar, en la claridad del discurso de la exposición; lejos de plantear alguna dificultad, el texto busca desarrollar los contenidos de manera gradual, y lo coloquial de su estilo puede observarse incluso en los modos de subtitular algunos parágrafos: "No todos creemos que la literatura es lo mismo", "Un ejemplo de los motivos por los que la literatura no se puede definir", "El entrevero de los géneros discursivos", "El autor está en su casa y no en los textos", "¿Y dónde está el lector?".

En segundo lugar, la atención por los modos de leer de los alumnos se observa también en el intento de recuperar los resultados de la tarea resuelta en clase. En efecto, la autora propone consignas de trabajo que son retomadas permanentemente. En este sentido, ninguna tarea resulta gratuita; por el contrario, cada consigna de trabajo tiene un sentido y éste se explicita. De ahí la recurrencia, al comienzo de parágrafos, de expresiones tales como "en la actividad anterior les pedimos que" o "si tomamos los resultados de la actividad anterior". Pero además, inmediatamente después de cada propuesta de trabajo, se formula alguna hipótesis acerca de los modos en que los alumnos pudieron haber resuelto cada consigna:

> En la actividad anterior, ustedes tuvieron que reconocer a qué clase de textos pertenecían esos fragmentos o a qué situaciones de enunciación respondían. *Seguramente no les debe de haber resultado* muy difícil. Esto es así porque aunque los textos y/o las manifestaciones orales de la lengua [...] son únicos [...], también poseen algo en común (2001: 39) [6].

> En la actividad anterior, ustedes tuvieron que identificar cómo aparece la ciencia en el inicio del cuento de Poe. Si observaron bien la manera en que presenta la historia que va a contar el narrador, *se habrán dado cuenta de que* allí es donde, en principio, aparece algo que tiene mucho que ver con la ciencia: el género discursivo científico (LML: 69, subrayados míos).

De esta manera, una vez formulada la hipótesis acerca de la resolución de una actividad por parte de los alumnos, es decir, recuperados sus modos de leer, el texto continúa el desarrollo de los temas a partir de esas posibles resoluciones.

En tercer lugar, la mirada sobre los modos de leer se encuentra también en el rechazo de la autora por las dos concepciones de lectura ya mencionadas que considera como obstáculos

6 En adelante, al final de cada cita de *La máquina literaria*, se indica "LML" seguido por el número de página.

para la lectura literaria: la comprensión lectora y el placer de la lectura. En efecto, la autora cuestiona la obsesión por la comprensión lectora cuando advierte a los alumnos que un determinado texto "debe de haber resultado un poco complejo de leer" y, sin embargo, esa complejidad no es considerada como un problema; de hecho se proponen actividades que eluden la obligación de entender por completo la totalidad de un texto:

> Reescriban el cuento de Leopoldo Lugones, "Viola acherontia", quitándole o volviendo a escribir las partes que a ustedes no les parezcan interesantes o les resulten complicadas para seguir el hilo de la historia que narra (LML: 19).

De manera similar, contra aquella concepción obsesionada por la necesidad de experimentar el placer de la lectura, Cuesta les "da permiso" a los alumnos para no disfrutar necesariamente de la lectura de un texto literario. En efecto, el rechazo de la autora por el imperativo del placer se hace presente también en su libro escolar cada vez que les señala a sus destinatarios que es posible que el texto no les haya gustado:

> A ustedes les puede haber gustado más un cuento que otro, les pueden haber gustado los dos o *quizá no les gustó ninguno de ellos* (LML: 19, subrayados míos).

Finalmente, la mirada puesta sobre los modos de leer de los alumnos le permite a Cuesta recuperar manifestaciones culturales cercanas al mundo de los jóvenes toda vez que necesita ejemplificar contenidos que pueden resultar complejos. Es así como ingresan en el libro ejemplificaciones que proceden del ámbito de la televisión, la radio, el cine, la música y el video clip. La autora así evidencia un conocimiento de las preferencias mediáticas de los alumnos, que utiliza para ilustrar conceptos tales como los de género discursivo o punto de vista narrativo. Del mismo modo, es posible observar su conocimiento de la escasa frecuentación de otras formas culturales por parte de los jóvenes:

> … es muy difícil que tengamos algún conocimiento del género discursivo "teatro" que guíe nuestra lectura, porque no todos hemos ido al teatro ni lo hacemos frecuentemente, como sí ocurre con el cine (LML: 46)[7].

Ahora bien. La perspectiva etnográfica puesta al servicio de la escritura de un libro escolar arroja una serie de interrogantes: ¿Cómo puede un libro escolar respetar los modos de leer de los alumnos y, al mismo tiempo, pretender introducir cambios en esos modos de leer? ¿Hasta qué punto la atención en los modos de leer "reales" permite enseñar literatura a través de un libro escolar? ¿Cuáles son las limitaciones que impone a la enseñanza de la literatura la mirada puesta sobre los modos de leer de los jóvenes? Porque, sin dudas, se trata de tensión entre dos propuestas que van en direcciones contrarias: por un lado, la consideración respetuosa de los modos de leer culturales y literarios que constituyen una epistemología de la lectura

7 Lamentablemente, luego de esta afirmación, la autora no sugiere a los alumnos asistir al teatro. Quizás se trate de los límites de una perspectiva etnográfica que no pretende introducir cambios en los consumos culturales, sino sólo describir el estado de cosas.

literaria en el aula; por otra parte, la necesidad de enseñar a leer *de otro modo*, de un modo novedoso y ajeno al de los conocimientos culturales de los alumnos.

Una vez más, la solución que encuentra Cuesta para este problema consiste en una operación de traducción, pero, en este caso, en un sentido contrario: en *Discutir sentidos*, Cuesta se propuso traducir una serie de intervenciones orales de alumnos al lenguaje de la crítica especializada para un destinatario docente; en *La máquina literaria*, la propuesta consiste en traducir los conceptos de la teoría literaria al mundo cultural de los alumnos para un destinatario alumno. En ambos casos se traza un puente entre una esfera especializada y una no especializada, entre el mundo de la cultura letrada y el mundo de la cultura popular, y el recorrido por ese puente genera algunos problemas ideológicos y teórico-didácticos.

En relación con los problemas ideológicos que conlleva la perspectiva etnográfica de Cuesta, es posible señalar que el texto adopta –así como también recupera los modos de leer de los alumnos– algunos valores que también forman parte de los saberes culturales de los jóvenes y que, sin embargo, no necesariamente por esa razón se convierten en valores deseables. El mundo axiológico popular no sólo está habitado por concepciones de la literatura, sino también por, por ejemplo, un fuerte escepticismo respecto de la participación política y por prejuicios contra el otro y contra la lengua del otro, que *La máquina literaria* recupera sin problematizar:

> Otra comparación con el circo romano muy usada, que se ha convertido casi en un dicho en nuestro país, [...] se refiere a ciertos políticos cuando toman decisiones arbitrarias, sin fundamentos lógicos para la opinión pública. Esa frase es "pan y circo" (LML: 27)[8].
>
> Los fragmentos [...] fueron analizados por la lingüista china Sol Chung Wang. Ella escribió su análisis en un español confuso, porque no conoce bien nuestro idioma, y lo tituló "Infolme" [...]: Estos flagmentos son de lo más ralos. Hay uno mucho ralo. [...] *Otlo, no tan ralo, político plometiendo* (LML: 41, subrayado en el original).

Más graves son, sin embargo, los problemas teórico-didácticos que aparecen en el libro. El primero se advierte cuando el texto presenta los criterios que permiten determinar si un texto es literario o no. Al respecto, Cuesta señala que, efectivamente, no es posible arribar a una definición unívoca del concepto *literatura*. Sí, en cambio, existe una serie de factores que permitirían determinar si un texto es o no literario: cierto tipo particular de escritura, algunas características paratextuales y editoriales y su carácter ficcional. Sin embargo, y aun cuando entre esos factores otorgue un lugar a las representaciones sociales sobre lo literario, la determinación respecto de qué es literatura queda librado, en última instancia, a la subjetividad del lector: es literario aquello que un lector particular decide leer como literatura. No hay en el libro un espacio para plantear que es literatura aquello que *una determinada*

8 Esta misma posición ante lo político se encuentra también en el Libro Temático 2: *El lenguaje en acción*, de Gustavo Bombini: "Cada vez que escuchamos a un político, nos parece que aquello que dice ya lo hemos escuchado antes [...] porque seguro que nos está prometiendo algo que ya prometió y no cumplió..." (2001: 76).

sociedad considera como literatura en un determinado momento histórico; por el contrario, en el planteo de la autora prima siempre la posición individual:

> … si pensáramos que una definición posible de la literatura podría ser "todo texto presentado por una editorial es literario", […] esa definición tampoco contemplaría otro caso: que *una persona* no lea un texto literario como ficción, aunque haya sido presentado así por el mercado. […] A su vez, una definición de esa clase tampoco tendría en cuenta que *algunas personas* pueden leer como literario, como ficcional, un libro presentado por la editorial como no ficcional (LML: 23, subrayados míos).

También la explicación sobre el concepto de *lector* manifiesta una inflexión subjetivista:

> … las vivencias de las personas no son similares y tampoco sus intereses. Por ejemplo, no todos pensamos lo mismo acerca de diversos aspectos de la realidad. […] Entonces, no todos los lectores leen lo mismo en los textos literarios, porque *cada lector* interpretará esos textos *de acuerdo con su punto de vista* y, también, con lo que le resulte más significativo o más llamativo del texto que lea […]. No todos los lectores comprendemos esos textos de igual manera, sino que nos apropiamos de ellos *de acuerdo con nuestras subjetividades* (LML: 97, subrayados míos).

El atender a los modos de leer y a los saberes culturales de los alumnos, tratando al mismo tiempo de evitar plantear la posibilidad de que existan lecturas "correctas" o "incorrectas" en esos modos de leer y en esos saberes, conduce a adjudicar tanto la definición de lo literario como las interpretaciones de los textos a las diferentes subjetividades y no a convenciones y pactos de lectura históricos y sociales establecidos por una comunidad[9].

Un segundo problema consiste en la existencia de errores conceptuales en algunos planteos teóricos. Si la propuesta consiste en traducir al mundo cultural de los jóvenes los contenidos de la teoría literaria, estos conocimientos llegan inevitablemente tergiversados. Es así como, por ejemplo, se presenta el concepto de *parodia*:

> La parodia es un procedimiento literario, es decir, una manera específica de representar la realidad en los textos. Esa manera peculiar consiste en tomar algún aspecto de la realidad –por ejemplo, como sucede en el cuento, la obsesión de los científicos por encontrarle alguna explicación objetiva y real a todo lo que ocurre en el mundo– y burlarse de eso (LML: 13).

9 Llamativamente, una concepción similar sobre la lectura se encuentra en los documentos correspondientes al Plan Nacional de Lectura durante el período en que la coordinación del mismo estuvo a cargo de Gustavo Bombini. Sobre esos documentos, Cecilia Pereira ha señalado: "La aproximación a estos discursos institucionales de difusión sobre la lectura permite observar, junto a los aportes sobre el proceso individual y personal que se desencadena al leer, una *falta de énfasis en los aspectos sociales* que entraña esta actividad. El conjunto de mecanismos inclusivos diversos a los que se atiende desde el espacio oficial con la pluralidad de libros que el Plan ofrece, tiene como rasgo un desdibujamiento de las relaciones entre lectura y sociedad, entre lectura e interpretación de los sentidos colectivamente elaborados. Lo histórico y lo colectivo, si bien tienen algún papel en la selección de los objetos, no resultan relevantes ni en la representación del rol del docente y de la escuela, ni en la concepción del lector y de la práctica lectora" (Pereira, 2009: 61, subrayado mío).

Y más adelante, en relación con una serie de fragmentos de cuentos de Roberto Fontanarrosa:

> Los norteamericanos, los periodistas y los jugadores de fútbol, la maestra tradicional y la composición escolar, como también los padres de adolescentes y estos últimos, son parodiados –"se les hace burla"– en cada uno de los cuentos (LML: 81).

El problema de la definición de parodia se presenta cuando, en lugar de desarrollar el concepto de *intertextualidad*, Cuesta prefiere recurrir a la idea –más cercana al mundo cultural de los alumnos– de "hacer burla", y esto no un como primer paso para introducir el concepto de parodia, sino para no ir más allá de esa idea de "burlarse de la realidad". La explicación, entonces, se vuelve errónea debido al intento de recurrir al sentido común o, para decirlo en términos de Cuesta, a los "saberes culturales" de los jóvenes. La autora evita referir términos de especialidad y esto conduce a introducir un error conceptual en el libro: se confunden p*arodia* y *sátira*[10].

Algo similar ocurre en el capítulo 2, "La literatura y otros discursos sociales", centrado básicamente en el problema de los géneros literarios. Cuesta se propone allí cuestionar la clasificación de los textos en las categorías tradicionales de la narrativa, la lírica y el drama con el fin de evidenciar la necesidad de incorporar el concepto de g*éneros discursivos*. Sin embargo, en ningún momento la autora define el concepto en cuestión: sólo presenta ejemplos; una vez más, su mirada excesivamente atenta a los saberes culturales de los alumnos le impide presentar una definición[11]. Esto no sería, en verdad, problemático, a no ser por el hecho de que, nuevamente, el pensar los géneros discursivos desde el sentido común (o desde los "saberes culturales de los jóvenes") conduce a confundir *géneros discursivos* con "ámbitos de la actividad humana"[12] o, directamente, con *medios de comunicación*: una actividad les propone a los alumnos "los nombres de algunos géneros discursivos" (LML: 55); ellos son "literatura", "televisión", "conversación", "radio", "textos científicos" y "fútbol".

Pero más grave es aún el error cometido en la explicación sobre la necesidad de pensar los géneros atendiendo fundamentalmente a la estructura interna (expresión que se niega a utilizar) de los textos. Para demostrar que la pertenencia de un texto a la narrativa o a la lírica depende más de su estructura interna que de su escritura en prosa o verso, presenta una prosificación de un poema de Apollinaire y una versificación de un cuento de Macedonio Fernández. Las conclusiones son las siguientes:

---

10 Sobre el concepto de parodia, cf. Mijail Bajtín, *Problemas de la poética de Dostoievski*; Gerard Genette, *Palimpsestos*, y Linda Hutcheon, *A Theory of Parody*. Hutcheon, a diferencia de Cuesta quien asocia directamente *parodia a burla*, admite la existencia de una parodia "no burlesca" o "reverencial".

11 Los ejemplos son francamente poco sofisticados, máxime considerando el nivel educativo al que está destinado el libro, aun cuando la propuesta intente presentar cierta condescendencia para con los "saberes culturales" de los alumnos. El siguiente fragmento contiene una ejemplificación del concepto de *género discursivo*: "Así, sabemos que si vamos a la panadería de nuestro barrio a comprar pan, más allá de cómo sea nuestra relación con la vendedora o el vendedor, en algún momento nos va a preguntar qué vamos a llevar. Además, sabemos que ante esa pregunta no responderemos 'las vacas vuelan', sino 'quiero medio kilo de pan flauta'" (LML: 39).

12 Tanto Cuesta como yo nos basamos en "El problema de los géneros discursivos" de Mijail Bajtín.

> Parecería que el sentido, lo que nosotros podemos interpretar de esta poesía [de Apollinaire] *no cambiaría por el hecho de haber modificado la disposición de los versos*, llevándolos a la forma que presentan los textos literarios narrativos [...]. Entonces, *la disposición de los textos, su forma, no nos dice tanto* como los enunciados de los géneros discursivos (LML: 48-9, subrayados míos).

> Este cuento, "Un paciente en disminución", del escritor argentino Macedonio Fernández, no se transforma en un texto poético aunque lo hayamos escrito a modo de versos [...]. Es decir que *cuando lo leemos, no nos importa su forma* [...]. Entonces, si relacionamos este ejemplo con el anterior, con lo que vimos acerca de la poesía de Apollinaire, podemos comprobar ya con bastante certeza que *la forma, la disposición de los textos en la hoja, no nos dice nada acerca de esos textos y no repercute para nada en nuestra lectura de ellos* (LML: 49-50, subrayados míos).

Una vez más, la traducción de las categorías de lo narrativo y lo lírico y de prosa y verso al mundo de los "saberes culturales" de los jóvenes conduce a Cuesta a una aberración teórica. Por lo menos desde el formalismo ruso, esto es, desde la segunda década del siglo XX, las teorías de la literatura sostienen que "la disposición de los textos en la hoja" nos dice mucho acerca de los textos y repercute extraordinariamente en nuestra lectura. Escribir un texto en verso, así se trate de la versificación de un texto narrativo, genera matices de sentido sustanciales:

> El verso aparece como una variación del lenguaje común, primario. La primera percepción del verso pone de relieve características fonéticas y musicales, es decir, una organización o exageración de los valores fonéticos del lenguaje que, al seguir trasmitiendo contenido semántico, adquieren particular extrañeza o belleza. Desde luego que la prosa puede adquirir y, muchas veces, se enriquece con tales características; pero una es privativa del verso: la fragmentación del discurso en lugares que pueden no coincidir con los hábitos de aquella lengua (Varela Merino & *al*., 2005: 19)[13].

La traducción que Cuesta hace de la teoría literaria para uso escolar aniquila toda la densidad semántica de las pausas, los ritmos, los silencios y los blancos de las páginas. Irónicamente, guiada por el interés de atender a los modos de leer literatura de los destinatarios para poder articularlos con los conocimientos a enseñar, la perspectiva etnográfica del libro les impide a los alumnos conocer contenidos específicos esenciales de la disciplina. Los contenidos de la teoría se empobrecen en su implacable sometimiento al sentido común.

Conclusión

Sabemos que los saberes de una disciplina experimentan inevitablemente una serie de transformaciones para poder convertirse en materia de enseñanza y aprendizaje. Esas trans-

13 Al respecto, cf. también el clásico *El problema de la lengua poética*, de Iuri Tinianov.

formaciones han sido descriptas en muchas oportunidades y han sido referidas a través de conceptos tales como los de "transposición didáctica" o "recontextualización". Para aludir a esto mismo, una expresión coloquial muy común, que conlleva toda una valoración en su matiz direccional arriba-abajo, es la de "bajar al aula".

Ya sea que hablemos de transposición, recontextualización o de "bajada al aula", la transformación que los contenidos disciplinares propios de la lectura literaria experimentan en *La máquina literaria*, de Carolina Cuesta, no responde tanto a una necesidad didáctica como a una perspectiva teórica, la etnográfica, que posibilita indagar los modos de leer y los saberes culturales y literarios de los alumnos, pero que, al menos en este libro concreto, no logra encontrar una respuesta para la pregunta sobre *qué hacer con esos modos de leer*. Salvo dejarlos más o menos donde están.

Bibliografía citada

BAJTÍN, M. (1988 [1979]). *Problemas de la poética de Dostoievsk*i. México: Fondo de Cultura Económica.

BAJTÍN, M. (2002 [1979]). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.

BOMBINI, G. (2001). *Lengua y Literatura. El lenguaje en acción*. Buenos Aires: Longseller, 2008.

BOURDIEU, P. (1976). *Los usos de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

CUESTA, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

CUESTA, C. (2001). *Lengua y Literatura. La máquina literaria*. Buenos Aires: Longseller, 2008.

GENETTE, G. (1989 [1962]). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

HUTCHEON, L. (1985). *A Theory of Parody. The teachings of Twentieth-Century Art Forms*. New York: Methuen.

PALAMIDESSI, M. (2007). "Notas introductorias", en Palamidessi, M; Suasnábar, C.; Galarza, D. (comps.). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

PEREIRA, M. C. (2009). "Objetos, lecturas y maestros: una aproximación a las representaciones de la práctica lectora en instituciones educativas oficiales", en Sandra Ferreyra y María E. Fonsalido (comps.). *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura*. Los Polvorines: UNGS.

SARDI, V. (2001). *Lengua. Polimodal. Libro para el profesor*. Buenos Aires: Longseller.

TINIANOV, I. (1972 [1923]). *El problema de la lengua poética*. Buenos Aires: Siglo XXI.

VARELA MERINO, E.; MOÍNO SÁNCHEZ, P.; JAURALDE POU, P. (2005). *Manual de métrica española. Madrid*: Castalia.

El libro de texto desde las competencias comunicativas para el aprendizaje del Español en la Educación a Distancia

Isabel Gallardo

En Costa Rica, los libros de texto son producidos en su mayoría por la empresa privada. Editoriales costarricenses o sucursales de editoriales españolas (Santillana) o colombianas (Norma), son las encargadas de elaborar los libros de texto de las distintas materias que se usarán en las aulas costarricenses. Las editoriales estatales normalmente no se encargan de esta labor, exceptuando la de la Universidad Estatal a Distancia, que por la modalidad de enseñanza a distancia, produce sus propios textos con el fin de dirigir el estudio del alumnado que se matricula en sus carreras.

Esta universidad a distancia tiene, en convenio con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, un programa para estudiantes que se han rezagado en la educación secundaria o que la han abandonado en algún momento. Este grupo estudiantil se caracteriza por tener más de 18 años, edad que marca la mayoría de edad, y provenir de todos los rincones del país y de todas las clases sociales. Como es una opción a distancia, el estudiantado trabaja solo con su libro de texto y llega a las tutorías presenciales a consultar sobre las dudas que le han quedado después de haber trabajado con el libro en su casa.

Hasta el primer semestre del 2009, no existían libros elaborados específicamente para este tipo de estudiantes en las materias básicas que se cursan en la educación secundaria: Español, Estudios Sociales, Cívica, Matemática, Inglés y Ciencia y se usaban, en el caso de la materia de Español, los elaborados años atrás por el Instituto Costarricense de Educación Radiofónica (ICER) que adolecen de las mismas fallas que los otros que se encuentran en el mercado editorial costarricense.

Para el año 2009, el Colegio Nacional a Distancia (CONED), decidió iniciar la producción de sus libros de textos, elaborados a partir de las necesidades de sus estudiantes y para ello se produjo el primero de ellos, correspondiente a la materia de Español, para sétimo nivel, elaborado por las investigadoras Silvia Méndez Anchía e Isabel Gallardo Álvarez.

Este libro se basa en la concepción de la materia de Español como un conocimiento que ha de desarrollar las competencias comunicativas del estudiantado y el aprendizaje está enfocado desde la propuesta de David Ausubel, el aprendizaje significativo, donde es el mismo alumnado quien va construyendo su conocimiento, basado en los conocimientos previos y en el desarrollo de actividades que le permitan ir acercándose a los contenidos de manera personal y jerárquica.

Antes de analizar este libro de texto de la materia de Español, producido para el CONED, es necesario conocer sobre los planes de estudio de esta materia así como analizar algunos de los ejemplos de libros de texto que se encuentran en el mercado costarricense, para apreciar el cambio metodológico y de concepción que implica este texto.

Planes de estudio y libros de texto

Tal y como lo dice Alonso Ramírez (1997) el libro de texto es "*un auxiliar en el estudio de un curso, de acuerdo con un programa oficial ya establecido*", (Ramírez, 1997, 34) pero en muchas aulas de Costa Rica, se ha convertido en el sustituto del currículum oficial y es la guía de enseñanza-aprendizaje de muchos docentes, quienes tienen en el libro de texto las respuestas, los ejercicios y las explicaciones que necesitan para desarrollar sus clases, tal y como lo apunta Dimaté, citado por Méndez (1999), cuando dice que "*...el texto escolar -en muchos casos- es el que realmente conforma el verdadero currículo, y no los programas oficiales de los Ministerios de Educación*" (Méndez, 1999,237)

El personal docente no ve que este material presenta el conocimiento fragmentado, simplificado e incompleto y hacen que sus estudiantes se basen solo en ellos para adquirir conocimientos en el área de Español.

Otro aspecto que el cuerpo docente no toma en cuenta al usar indiscriminadamente el libro de texto, es que como lo señala Ramírez, quien produce un texto lo hace "*desde la representación mental de una realidad determinada y selecciona un enfoque, un punto de concentración a partir del cual comienza a surgir el texto escrito*" (Ramírez, 1999.359). Cada texto parte de la visión de mundo del autor o autores, así como de sus obsesiones, intereses predominantes y gustos, aunque estén desarrollando el currículo propuesto por los planes de estudio emanados del Ministerio de Educación Pública.

El libro de texto, tal y como apuntan Lomas y Vera (2004) es un documento "*elocuentísimo sobre un concepto de educación, una idea de lo que es aprender y una forma específica de entender y organizar la enseñanza*" (Lomas y Vera, 2004, 7), y al estar basado en los planes de estudio oficiales presentan una organización del contenido y una forma de estudiarlo particular que marca al cuerpo docente que lo usa y al estudiantado que lo maneja.

En Costa Rica, los planes de estudio, emanados del Ministerio de Educación Pública son de cumplimiento obligatorio en todas las regiones del país y se evalúan al finalizar la Educación Diversificada, después de once años de educación formal en escuelas y colegios, con

un examen de bachillerato, igual para todos los colegios del país, ya sean estos privados o públicos. Estos planes, en el área de Español, están divididos en cinco grandes apartados: principios generales para el estudio de la lengua y la literatura, expresión oral, escucha, expresión escrita y lectura, tanto de textos literarios como no literarios.

La lista de textos de lectura literaria es una lista única y obligatoria para todos los colegios. Está organizada por movimientos y géneros literarios y su estudio es a partir de un análisis estructuralista formal, combinado con algunas nociones de sociocrítica. Esta forma de organizar la literatura y su estudio, se acerca a lo que Carlos Lomas (1999) y Josefina Prado (2004) conciben como el modelo textual, donde la manera de enseñar literatura gira en "*torno al comentario de texto como medio para desarrollar las habilidades comprensivas de los lectores y desarrollar su competencia literaria*" (Prado, 2004, 331). Este comentario se basa en la lectura de autores canónicos, la ubicación de sus producciones en géneros y movimientos y el análisis del texto basado en la comprensión del texto desde la óptica estructuralista formal y sociocrítica.

Por su parte la expresión oral y la escucha se desarrollan mediante la aplicación de distintas actividades lúdicas y formales, como juicios públicos, dramatizaciones o conferencias formales, que al no ser evaluadas en los exámenes finales de bachillerato se dejan de lado o para cuando alcance el tiempo.

Por su parte la expresión escrita está dividida en varios apartados: ortografía, caligrafía, morfosintaxis y producción textual. Las tres primeras han de enseñarse con el objetivo de llevar al estudiante a una mejora en su producción textual, pero como se constatará en el análisis de los libros de texto se le da más importancia a la teoría gramatical y al aprendizaje memorístico de reglas ortográficas y no a la práctica de estos conocimientos en la producción textual de escritos.

El objetivo de los planes de estudio del Ministerio de Educación Pública (2005) en el área de Español, consiste en que el educando logre conocer, adquirir y utilizar sus destrezas comunicativas mediante el estudio de los temas del plan; para ello se plantea objetivos que buscan conseguir este propósito. Como se puede ver con los que se mencionan a continuación, propios del sétimo nivel:

Principios de estudio de lengua y literatura	Expresión oral	Escucha	Lectura	Expresión escrita
Analizar la trascendencia del hecho comunicativo en la vida cotidiana y en el texto literario, que conlleven a la aplicación de los conocimientos en la interacción social y en la producción de textos orales y escritos.	Aplicar diferentes estrategias de expresión oral para fortalecer la actitud crítica, la fluidez y la coherencia en la participación individual y grupal.	Ejercitar la capacidad receptora mediante el desarrollo de diversas técnicas participativas, el análisis de valores, el desarrollo del juicio crítico, la oralidad y el juego creativo.	1. Desarrollar la capacidad de comprensión lectora en los distintos niveles, utilizando textos literarios y no literarios. 2. Propiciar un acercamiento plural, creativo y crítico a la lengua literaria como un sistema ficcional, connotativo, plurisignificativo, dialógico-cultural, que propicie la sensibilidad y el disfrute de la lectura, mediante el conocimiento y la valoración de la literatura costarricense e hispanoamericana.	1. Fortalecer la producción creativa con el uso de un léxico variado y que reúna las características de legibilidad, ortografía y puntuación. 2. Producir textos escritos atendiendo la normativa específica para la redacción y composición.

(Ministerio de Educación Pública. 2005. 31, 33, 35, 36, 38,40)

Como es posible observar, se busca un desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiantado a partir del estudio de los distintos temas del español que tradicionalmente se han enseñado en la escuela costarricense. Estos son los objetivos, que aunque son los de sétimo nivel, se asemejan a los enunciados para los otros niveles. Es el momento de analizar en tres libros de texto.

Tres libros de texto: un vistazo general

Dentro de los libros de texto que se pueden conseguir en el mercado costarricense, hay tres que son muy apetecidos por el cuerpo docente y que se usan con asiduidad en las aulas; ellos son: *Destrezas del lenguaje*, de la Editorial Santillana, *Viva el lenguaje* de Guillermo González publicado por la Editorial Eduvisión y *Español* de Marubeni Varela y Walter Sandino. Los dos primeros son producidos por editoriales que no solo trabajan con la producción de libros de texto de Español, sino que se dedican a elaborar material para todas la materias, tanto para la Educación General Básica, como para el Tercer Ciclo y el Ciclo Diversificado, mientras que la tercera es una editorial que solo produce libros de texto del área de Español, tanto para la escuela como para el colegio.

Todos estos libros propios del área de Español se caracterizan por incluir los contenidos curriculares que aparecen en los planes de estudio. Contenidos que regularmente dividen en unidades por temas, ya sea de gramática y ortografía, expresión escrita como literatura. El texto de Eduvisión *Viva el lenguaje*, solamente tiene desarrollados los temas de Gramática y Expresión Escrita, mientras que los otros dos contienen todos los temas del programa de Estudio.

En la siguiente tabla se puede observar la distribución del temario de los tres libros por estudiar.

Español 7º (Marubeni Varela y Walter Sandino)	Viva el lenguaje 9º (Eduvisión)	Destrezas del lenguaje 8º (Santillana)
Principios del estudio de la lengua y la literatura		La Comunicación
Habilidades comunicativas Expresión Escrita	Expresión oral y escrita La expresión oral La relevancia de leer Ortografía La producción de textos escritos	La Producción Textua
Morfosintaxis	Lenguaje y Gramática	La Gramática
Ortografía		La Ortografía
Lectura de textos literarios		La Literatura
	Zona de Repaso	

En el texto de Marubeni Varela y Water Sandino, llamado *Español 7º*, hay una presentación inicial donde aclara los principios organizativos y metodológicos del libro, diciendo que "*está dividido en dos grandes bloques definidos por el Ministerio de Educación Pública. Estos a su vez, integran los diversos temas de expresión oral o escrita, escucha o lectura que comprende el nuevo programa de sétimo año*" (Varela y Sandino. 2005. S/n.)

Como se observa desde la presentación del texto, las cuatro habilidades comunicativas se reducen a dos grandes bloques, el primero comprende la expresión escrita (habilidad de escritura) y el segundo, el estudio literario (habilidad lectora). El bloque de expresión escrita, se divide a su vez en producción textual, ortografía y morfosintaxis; y la parte de literatura se divide en los movimientos literarios que hay que estudiar en este nivel: romanticismo, realismo, naturalismo y modernismo.

Estos temas, no importa el contenido que se trate, están organizados de forma muy similar: inician con una explicación del tema, luego emerge una actividad donde el estudiantado reconoce las características del tema y posteriormente aparece un ejercicio para que se pongan en práctica los conocimientos. Estos ejercicios se caracterizan por ser una forma en la que el estudiantado repite, en los renglones asignados, la información que acaba de leer en la parte teórica. En otro tipo de ejercicios, sobre todo en los correspondientes a la parte de ortografía, el grupo estudiantil debe corregir aquello que está mal escrito; por ejemplo,

en el tema de la mayúscula, han de poner mayúsculas en las palabras que lo necesitan y que se omitieron para evaluar el conocimiento del estudiante, sin recordar que no se debe enseñar con el error, tal y como lo recomienda Fernando Carratalá (2007), al explicar la forma de estudiar la ortografía.

La práctica de la expresión escrita se limita a responder algunas preguntas sobre el tema y luego a crear un poema o un cuento o un resumen, de acuerdo con el contenido que se está desarrollando.

Por otro lado, el estudio de la gramática, que está enmarcado dentro del tema de la expresión escrita, consiste en una pequeña explicación teórica de la parte morfológica que se trabaja, por ejemplo el adverbio, del que se dice que es "*Palabra que modifica al verbo (corrió rápido) al adjetivo (muy sucia) o a otro adverbio (muy rápido). Es invariable (no cambia porque no tiene ni género ni número)*" (Varela y Sandino.2005. 148), una lista de adverbios y una práctica, que en el caso del adverbio, consiste en subrayar los adverbios que aparecen en un texto. Esta forma de estudio, se repite en las otras partes de la oración, y no se ponen en práctica para la creación de textos por parte de los estudiantes.

En cuanto a la literatura, los temas están agrupados por movimientos literarios y en cada movimiento se incluye un análisis estructural del texto y que hay que estudiar de acuerdo con la lista obligatoria proporcionada por el Ministerio de Educación Pública. Esta parte es muy teórica, se hace una caracterización del género, otra del movimiento y luego del texto por analizar. Por ejemplo, en algunas de las Rimas de Bécquer, se proporcionan datos de la ubicación histórica del autor, una ejemplificación de la versificación, la explicación de las figuras literarias y de construcción, el esclarecimiento tanto del motivo central como de la emoción del yo lírico y el código apreciativo. En algunas de las Rimas, luego de las explicaciones aparecen ejercicios, donde el estudiantado debe contestar preguntas que se refieren a los temas que anteriormente se han explicado.

El análisis a los poemas, cuentos y leyendas aparece totalmente desarrollado y se basa en la lectura y la interpretación del autor del texto, dejando sin posibilidad de interpretación al grupo estudiantil e incumpliendo el objetivo que se señaló sobre la enseñanza de la literatura y que dice: "*Propiciar un acercamiento plural, creativo y crítico a la lengua literaria como un sistema ficcional, connotativo, plurisignificativo, dialógico-cultural, que propicie la sensibilidad y el disfrute de la lectura, mediante el conocimiento y la valoración de la literatura costarricense e hispanoamericana*" (MEP.2005. 36)

En este texto, el estudiantado no puede acercarse al texto literario de forma plural, creativa y crítica puesto que la interpretación ya está dada y no permite que sean ellos quienes le den un sentido al texto y mucho menos intentar un dialogo cultural que les ayude a desarrollar la sensibilidad, como está sugerido en el objetivo.

En la presentación que hacen los autores del texto, proponen que este es un libro que tiene como objetivo "*Proporcionar situaciones que desarrollen la reflexión y la participación en*

la construcción de la sociedad" (Varela y Sandino. 2005. Sn), y como se vio en esta somera explicación, el conocimiento es dado de manera completa por los autores y el estudiantado no tiene oportunidad de reflexionar ni de construir, puesto que todo está resuelto y su participación se limita a responder preguntas sobre lo que anteriormente habían construido los autores de libro.

En la parte de producción escrita, se les pide que escriban, pero lo que hacen es un ejemplo de cada tema estudiado, así el estudiantado elaborará una carta, un resumen, un cuento, un guión dramático entre otros, primero leen la teoría y de acuerdo con ella elaboran un texto. La práctica constante que se necesita para escribir no se puede encontrar en este texto.

Finalmente, tal y como lo dice Ramírez, los textos didácticos están formados por dos partes, el contenido gráfico y el contenido teórico-práctico. Para esta generación de jóvenes, nacidos en la época de las tecnologías digitales, de los juegos de video y de la Internet a alta velocidad, la imagen visual es importante, tal y como lo afirma Jesús Martín-Barbero,

> "*En la empatía de los jóvenes con la cultura tecnológica, que va de la información absorbida por el adolescente en su relación con la televisión a la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas, lo que está en juego es una nueva sensibilidad hecha de una doble complicidad cognitiva y expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo*". (Martín-Barbero. 2002. 4)

Pero estas transformaciones de la juventud, parecieran no ser tomadas en cuenta en el momento de diagramarlo, pues corresponde a un texto poco atractivo a la vista, hecho en papel periódico, en una sola tinta y con pocas ilustraciones. Éstas, por su parte, no corresponden a esta forma de la juventud de acercarse al mundo. A continuación aparece el tipo de ilustración que se utiliza en el texto, que no solo se aleja de la realidad icónica de la juventud, sino que no se relaciona ni con la edad ni los intereses de quienes se acercan a texto:

(Varela y Sandino. 2005.76)

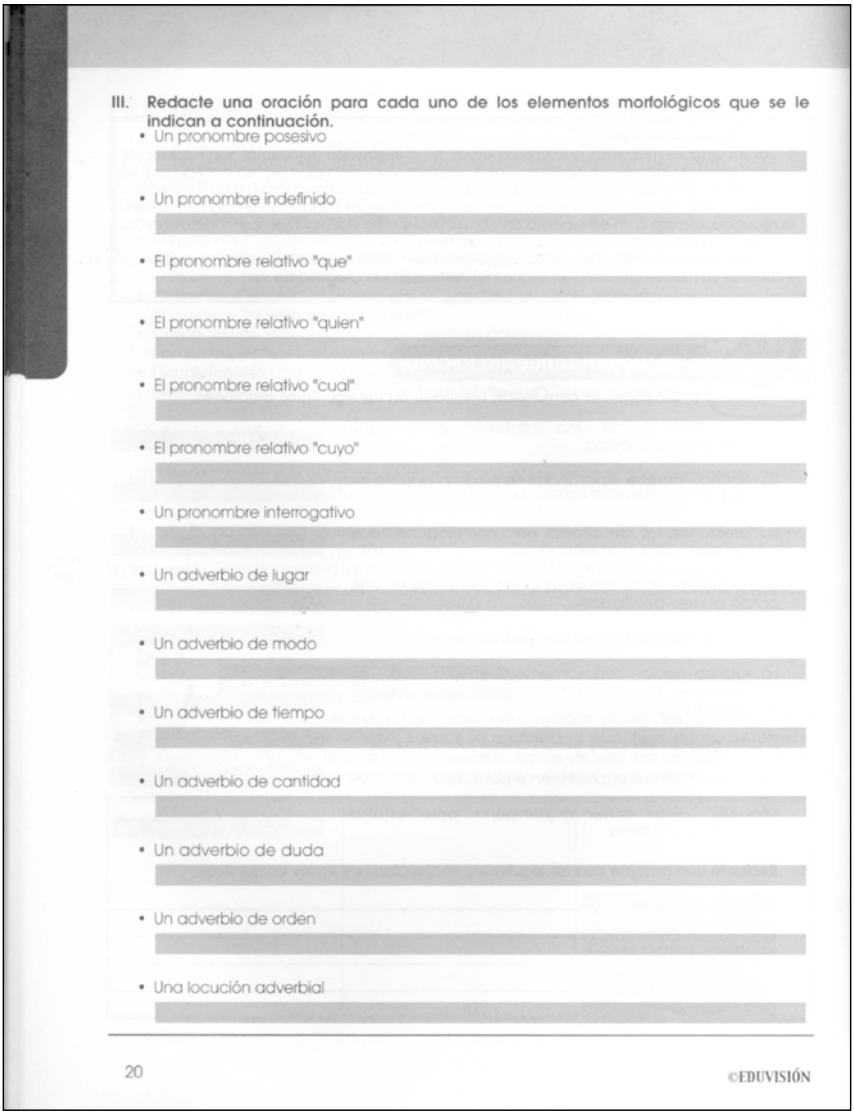
En conclusión, este texto elaborado por Varela y Sandino, a pesar de abarcar todos los contenidos que propone el plan de estudio del Ministerio de Educación Pública, adolece de no cumplir con los objetivos de este mismo plan, pues en lugar de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes y hacerlos escritores y hablantes eficientes de su lengua en el contexto en que se desarrollan y en otros contextos donde puedan luego estar presentes, los convierte en repetidores de información sobre la teoría del español, que en su vida práctica no los llevará a ser buenos comunicadores.

Por su parte, el texto *Viva el lenguaje 9º*, escrito por Guillermo González Campos, desarrolla solo dos campos de la enseñanza del Español, distribuidas en dos grandes unidades: el lenguaje y la gramática, dejando por fuera la literatura y la expresión oral. El eje central de este texto es desarrollar la habilidad de la escritura, centrándose en la teoría lingüística para llegar a esta. El texto, además, incluye una tercera unidad que tiene por título *Zona de Repaso*.

El objetivo de este texto es resolver la distorsión comunicativa que presenta el grupo estudiantil, y afirma que una "*forma de resolver los problemas relacionados con la comunicación, la forma de escribir las palabras y la producción textual consiste en realizar suficientes ejercicios*." (González, 2007, 2). El autor, parte del hecho que el estudiantado costarricense tiene serios problemas de comunicación escrita y de ahí parte para elaborar su material.

Cada unidad se inicia con la lectura de un texto no literario, con la finalidad de "*motivar al educando, con el fin de que se sienta motivado para este primer tema*"[1] (González, 2007, 3). Luego se expone la teoría de los conceptos fundamentales y para finalizar cada tema, se proponen talleres de actividades. Estos talleres tienen distintos tipos de ejercicios; uno de ellos lleva por título *Descubramos nuestro idioma*, donde el estudiantado lee algunas oraciones y completa información, o redacta oraciones con las conjunciones, preposiciones o interjecciones que le indican. Por ejemplo, en el repaso de algunas categorías morfológicas se le pide el ejercicio que se observa en la página tomada del texto:

1 Se respeta la redacción del autor



III. **Redacte una oración para cada uno de los elementos morfológicos que se le indican a continuación.**

- Un pronombre posesivo
- Un pronombre indefinido
- El pronombre relativo "que"
- El pronombre relativo "quien"
- El pronombre relativo "cual"
- El pronombre relativo "cuyo"
- Un pronombre interrogativo
- Un adverbio de lugar
- Un adverbio de modo
- Un adverbio de tiempo
- Un adverbio de cantidad
- Un adverbio de duda
- Un adverbio de orden
- Una locución adverbial

20 ©EDUVISIÓN

(González. 2007.20)

Como se puede apreciar, es un largo ejercicio, bastante repetitivo y poco significativo.

Otra de las actividades que tiene este taller, es la resolución de ejercicios de selección única o de apareamientos sobre teorías gramaticales y reconocimientos de formas verbales. Algunos de los ejercicios de selección única llegan a tener 101 ítemes, como el usado para repasar la morfología (González, 2007. 111-135).

La zona de repaso, que es la última unidad del texto, cuenta con distintos tipos de ítemes, que son propios de los exámenes que se realizan regularmente en las aulas de secundaria, que hay que resolver para repasar los temas; estos son ejercicios de selección única, apareamientos, completar espacios en blanco o rellenar cuadros con información.

Este texto didáctico se caracteriza por tener gran cantidad de ejercicios así como mucha información teórica sobre los dos temas desarrollados. En él, el alumnado tiene que escribir mucho, tal y como lo afirmó el autor en su presentación, pero la mayoría de lo que ha de escribir se refiere a repaso de conocimientos y no a practicar la producción de escritos.

Los escritos que tiene que producir son para poner en práctica alguna explicación teórica, por ejemplo, luego de explicársele cómo se escribe un párrafo y los tipos de párrafos que existen, el educando redacta dos párrafos sintéticos, dos analíticos y luego una "redacción en la que contemple los diversos tipos de párrafos estudiados" (González, 2007,70-71). Una vez que ha cumplido esta tarea, no produce más párrafos, asumiéndose que con esta práctica el grupo de educandos ya aprendió esta tarea, tal y como lo afirman Mª Carmen Gallardo y Agustín Carrasco:

> "*Así, la enseñanza de la lengua se ha centrado básicamente en el aprendizaje del sistema lingüístico, mediante la transmisión de normas y ejemplos, pensando que el alumnado aplicará, de forma prácticamente automática, la información recibida en su uso específico de la lengua, sea cual sea su contexto*." (Carmen Gallardo y Agustín Carrasco. 2004.36)

Esta idea no solo es válida para el ejemplo anotado sobre el párrafo, sino para el libro de texto en general, que asume que con la teoría explicada y unos ejercicios sobre esta teoría, harán del grupo estudiantil, personas que se comuniquen adecuadamente en todos los contextos de su cotidianidad, sin recordar que solo la práctica constante logrará cumplir con este objetivo de hacer un alumnado capaz de desenvolverse adecuadamente en su comunicación oral y escrita.

El tercero de los libros de texto analizado se titula *Destrezas del lenguaje 8º*, coordinado por Elsa Morales Cordero y editado por el grupo Santillana, cuya sede se localiza en España.

Este texto, a diferencia de los anteriores no explica su metodología, su objetivo o su ideario; inicia con el desarrollo de los distintos temas que se desarrollan en cinco distintas unidades: comunicación, literatura, gramática, ortografía y producción textual. Cada una de las unidades, a su vez, está dividida en temas que desarrollan teóricamente los contenidos específicos propios del plan de estudio propuesto por el Ministerio de Educación Pública y después de cada explicación aparecen distintas actividades para que el estudiantado las resuelva. Al finalizar cada unidad, surge un apartado de evaluación, donde se repasa lo estudiado en ella mediante ítemes de selección única, complete, apareamientos y preguntas de desarrollo. El texto termina con un apartado llamado Evaluación que presenta actividades para las distintas unidades y algunos esquemas para resumir lo visto en gramática y ortografía.

Cada una de las unidades, inicia con una ilustración que representa el tema y unas preguntas sobre ella que se relacionan con el tema por estudiar, luego sigue un pequeño test para resolver que tiene como finalidad otorgarle puntos al joven y de acuerdo con su calificación, así sabe qué conoce del tema que se va a estudiar. Después aparecen los objetivos que persigue la unidad. Por ejemplo, en la que trata la gramática, el primer objetivo es tomado de los pro-

gramas de estudio "*Producir textos escritos en los que se apliquen las normas morfológicas y sintácticas del español*" (Morales, 2006,43) y otro más, relacionado con el dominio teórico de la morfología y la sintaxis: "*Clasificar las palabras desde el punto de vista morfológico y sintáctico*" (Morales, 2006,43).

Después de esta introducción aparecen los distintos temas, en el caso de la gramática se desarrollan once temas, cinco sobre morfología y seis sobre sintaxis. Cada tema se desenvuelve de manera semejante. Una guía de trabajo donde se le pide al estudiantado que explique el tema que va a estudiarse, una definición de la categoría gramatical, ejemplos de estos, los tipos en que se divide la categoría, por ejemplo en los pronombres personales, los que corresponde a la primera, segunda y tercera persona, tanto en singular como en plural y finalmente un cuadro donde se resume su función. Todo ello en una página. A continuación vienen los ejercicios, que consisten en reconocer en un fragmento la categoría estudiada, clasificar lo encontrado y oraciones en las que debe sustituir una palabra por otra o completar con la categoría estudiada.

Como se puede desprender de los ejercicios de la unidad de gramática, hay un interés por que el alumnado cumpla el segundo objetivo enunciado, el de clasificar las palabras y no el de producir textos, los ejercicios buscan el reconocimiento y la clasificación y no la producción escrita.

En la parte de Producción textual, al igual que en el anterior texto analizado de Guillermo González, una vez leída la teoría sobre el tema se le pide al estudiantado que escriba, así redactan una carta formal o un resumen. En la parte de producciones artísticas, como cuentos o guiones dramáticos, no se les pide que escriban un cuento o un guión, solo les proporciona la teoría sobre cómo se elabora este tipo de producción.

Una vez más se observa cómo los autores de los libros de texto asumen que con la explicación de la teoría y una práctica, el grupo de jóvenes puede asumir el conocimiento y luego aplicarlo en su vida de manera adecuada, de acuerdo con el contexto en que lo necesite hacer.

Con respecto a la literatura, se sigue el mismo esquema: desarrollo para explicar el análisis del texto literario en una página y ejercicio de comprensión en otra página.

Este libro se caracteriza por desarrollar cada uno de los temas en dos páginas, la primera para la teoría y la segunda para las actividades desarrolladas por los estudiantes. De los libros estudiados hasta ahora este es el que presenta el contenido más limitado, simplificado y fragmentado, quedándose en la definición del tema y en una caracterización. Pero, por otro lado es el que cuida más la presentación gráfica, utilizando colores en sus páginas e ilustraciones agradables para cada lección, como se observa en esta con la que se inicia la parte de gramática.

(Morales. 2006. 42)

Ninguno de los tres textos estudiados hasta ahora aclara la teoría pedagógica o el objetivo que persigue. Tienden a presentar un aprendizaje conductista, donde se presenta una información y se espera que el estudiantado conteste vertiendo la misma información en los ejercicios o actividades. Aunque algunos procuran desarrollar las habilidades comunicativas del grupo estudiantil, no lo consiguen, pues su interés es contenidista y la teoría es la parte central del texto, dejando de lado la práctica de las habilidades comunicativas a ejercicios de pregunta-respuesta, donde se contesta con lo que el mismo texto dice, con poca posibilidad de creación y práctica tantos de las habilidades lectoras, escritas, orales como de escucha.

Tal como lo afirma la investigadora Marta Rojas, estos libros se asumen "*como un sustituto del programa y la mayoría de los educadores se limitan a reproducir los conocimientos, ya de por sí idealizados y fragmentados en los libros*" (Rojas, 1998,123), sin haberlos analizado, sin observar que estos no buscan que el estudiante sea un usuario competente de su lengua y que en ellos solo se enseñe a repetir los conocimientos.

Otra opción: el texto de la UNED

El libro Español para 7º, elaborado por Isabel Gallardo y Silvia Méndez, es una opción distinta de libro de texto, basado en el desarrollo de las competencias comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar. Este se confeccionó pensando en los estudiantes que se preparan a distancia en el Colegio Nacional a Distancia quienes se caracterizan por haber abandonado la educación formal en algún momento de sus vidas, por ser mayores de edad, por trabajar para

mantenerse a sí mismos o a sus familias y vivir en distintas regiones del país. En este tipo de educación el estudiantado se prepara en su casa mediante el uso de un libro de texto y va a tutorías presenciales, si lo necesita, una vez por semana.

En este libro se encuentran todos los objetivos y los contenidos solicitados por el Ministerio de Educación y será usado, por primera vez en el segundo semestre del 2009.

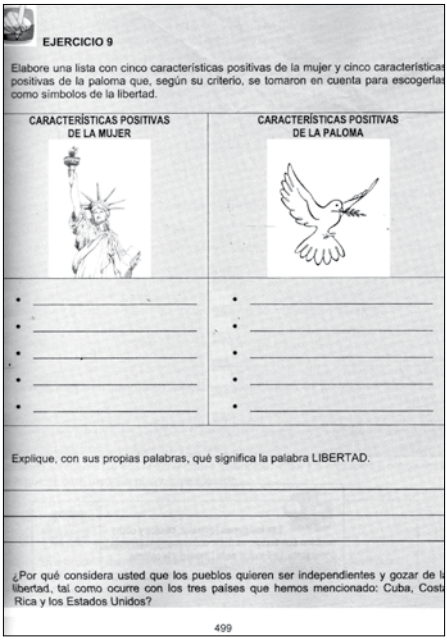
Como se dice en la presentación inicial,

> "*La presente unidad didáctica se compone de catorce unidades modulares articuladas desde la fundamentación teórica del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura, la cual supone que se inicie el estudio de las cuatro grandes áreas de la enseñanza del español: escucha, escritura, lectura y expresión oral a partir de la producción textual:*" (Gallardo y Méndez. 2010. 4)

Como se observó en la presentación transcrita, el texto está organizado en lecciones y no en unidades, y en cada lección el estudiantado encuentra temas de cada una de las cuatro habilidades comunicativas. La lección se inicia con la presentación de los temas y los objetivos que se buscará cumplir en ella, luego aparece una introducción que ubica al lector en el tema de la lección. A continuación se presenta transcrita la lectura literaria obligatoria; esta puede ser un cuento, una leyenda, una crónica o algunos poemas. Todos traen un glosario en el que se explican, mediante sinónimos, las palabras que se consideran de más difícil comprensión.

Una vez que el alumnado ha leído el texto literario, aparece la explicación de éste, pero es una explicación que tiene que ir elaborando el estudiantado conforme va leyendo, pues se le preguntan conocimientos previos, se le presentan ejercicios que le ayudan a comprender la literatura y se le hacen preguntas que tiene que contestar para seguir adelante.

Una vez terminada la explicación del texto literario, explicación apegada a los contenidos señalados por el Ministerio de Educación Pública, pero que pretende ir más allá y no quedarse en el análisis estructural, se pasa a la parte de textos no literarios, aquí se escoge un texto que puede ser un artículo de periódico, un dibujo, una canción y luego que el grupo estudiantil lo lee o lo observa, pasa a hacer algunos ejercicios que relacionan este texto con la parte literaria que acaba de leer. Por ejemplo, después de estudiar el poema de José Martí, *Yo soy un hombre sincero*, se les proporciona un dibujo de una paloma y la estatua de la libertad para que comprendan las imágenes, las interpreten y luego las relacionen con el poema, como se observa a continuación.



EJERCICIO 9

Elabore una lista con cinco características positivas de la mujer y cinco características positivas de la paloma que, según su criterio, se tomaron en cuenta para escogerlas como símbolos de la libertad.

CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DE LA MUJER	CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DE LA PALOMA
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____

Explique, con sus propias palabras, qué significa la palabra LIBERTAD.

¿Por qué considera usted que los pueblos quieren ser independientes y gozar de la libertad, tal como ocurre con los tres países que hemos mencionado: Cuba, Costa Rica y los Estados Unidos?

499

(Gallardo y Méndez. 2009. 499)

Este tipo de ejercicios y relaciones ayudan al estudiante a comprender e interpretar el texto literario para no quedarse solo en el campo del análisis estructural.

Luego se prosigue con la parte de la expresión oral y la escucha, donde no solo se les proporcionan datos sobre lo que es escuchar y hablar, sino que también se les proponen actividades que deben hacer en su casa o en grupo con los compañeros, para practicar el habla y la escucha. El libro tiene además, una sección que aparece en línea; en la página web que tiene este colegio, se les facilitan ejercicios de escucha para que los realicen y mejoren su escucha. Esto se encuentra en dirección electrónica: http://www.coned.ac.cr/radio_espanol_setimo.php).

La parte de expresión escrita pretende enseñar vocabulario, ortografía y gramática con la finalidad de que el grupo estudiantil escriba y elabore una producción escrita propia. Hay teoría sobre estos temas, pero sobre todo, se busca que el estudiantado practique y escriba. En este nivel, sétimo, que es el primero de la enseñanza secundaria, se profundiza e insiste en la escritura de párrafos, por lo que se les pide a lo largo de todas las lecciones, que escriban párrafos ya sea para practicar cómo se hacen, como para que opinen sobre un texto literario, una canción o describan una imagen o un sentimiento. Como es el primer nivel, se busca la práctica del párrafo y no se va más allá, pues para lograr dominar su forma de escribir se necesita mucha práctica de escritura.

El texto didáctico es muy grande, y a menudo, se ha criticado por su extensión, pero ello se debe a que se procuró que cada explicación tomara en cuenta las ideas previas del grupo estudiantil y si éstas no existían en su estructura cognitiva, se incluyó una lección con términos

y conocimientos necesarios para este nivel, y si los han olvidado, pueden revisarlos. Además, aunque tiene explicaciones bastante completas de los temas, se les pide que aporten más ideas a lo expuesto, que debatan y que opinen sobre lo que están leyendo y trabajando. Es un texto, con mucho espacio para que el estudiantado trabaje, escriba, piense y sobre todo aporte su conocimiento y lo trabaje para que lo vaya construyendo.

Es un libro construido desde las competencias comunicativas y basado en la teoría del aprendizaje significativo que busca que sea el grupo estudiantil quien construya el conocimiento, basándose en lo que ya sabe e incluyendo los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva de manera jerárquica y organizada, de lo más simple a lo más complejo, mediante la práctica, la autoevaluación y la creación de escritos y expresiones orales que le permitan apropiarse un poco más del uso del idioma español, con la finalidad de que sean hablantes y escribientes competentes y comunicativos, en esta sociedad que se ha vuelto tan comunicativa y que todo lo escribe y lo habla.

A modo de conclusión

Se cree que un libro de texto concebido desde las competencias comunicativas ayuda a los estudiantes a comprender la materia de español con mayor eficacia y además les ayuda a desarrollar las habilidades de lectura, escritura, escucha y expresión oral, tan necesarias para el desarrollo de la vida en sociedad, mientras que los otros libros pretenden enseñar solamente la teoría gramatical y literaria, pero no su aplicación o uso a la vida cotidiana.

Los libros de texto elaborados a partir de las competencias comunicativas hacen que los estudiantes se desarrollen en las áreas de la comunicación necesarias para la socialización en este mundo moderno, globalizado y tecnológico y les permite ser usuarios seguros del lenguaje.

Los primeros libros estudiados se caracterizan por presentar la materia de forma aislada, donde los temas no se entrelazan entre sí y es más importante la parte teórica que su aplicación; además, le se le da más importancia a la parte de literatura, de ortografía o de gramática, dejando por fuera la expresión oral y la escucha, asumiendo que esta no hay que enseñarla, pues el joven ya llega a las aulas sabiendo hablar, pero ello no es así, necesitan mejorar, y además aprender a usar esta habilidad de acuerdo con el contexto social y cultural en el que se están desarrollando y esto no es tomado en cuenta por estos libros.

Pareciera que quieren formar a pequeños filólogos, que piensen y estudien sobre el metalenguaje de su idioma y no sobre su uso y su práctica en la vida diaria, tanto en las aulas como con sus amigos y más adelante, en sus vidas laborales. Estos libros: *Viva el lenguaje, Destrezas del Lenguaje y Español 7º* de Marubeni Varela y Walter Sandino, siguen las características que tradicionalmente han tenido los libros de texto para colegio hechos en Costa Rica, compendios de ortografía, gramática y literatura, donde la teoría, sencilla y fragmentada, es lo que priva y no la práctica.

El libro producido por la UNED, *Español para 7º*, pretende ser una nueva forma de adentrar al estudiantado en el conocimiento de su idioma, haciéndole ver que tanto en la lectura de textos literarios o no literarios le ayudan a comprender e interpretar lo que allí se dice y a entender un poco mejor el mundo donde están, así como sus sentimientos y actitudes, de acuerdo con su conocimiento y su visión de mundo. Por otro lado, puede comprender que la gramática y la ortografía tienen un sentido, ayudarlos a mejorar su expresión escrita y su expresión oral, pues las prácticas constantes que ahí aparecen, los ayudan a llegar a este punto, a hacerlos usuarios competentes de su lengua.

Este libro busca que el estudiantado que había abandonado las aulas, las retome con placer y que aprenda que el español es algo más que teorías, clasificaciones y nombres que aprender, es una lengua viva, con la que se puede jugar, trabajar y comunicarse.

Bibliografía

CARRATALÁ, FERNANDO. 2007. *Las faltas de ortografía: diagnóstico de sus causas y propuesta de soluciones para su eliminación*. En: *Aplicaciones Didácticas*. Consultado el 26 de julio del 2009 en la dirección electrónica: http://www.aplicaciones.info/articu/arti64t.htm

ESCOBAR RAMÍREZ, JOSÉ ALONSO. 1997. *Textos didácticos: un acercamiento semiótico*. En: Revista Educación, Vol. 21, Nº 2. Universidad de Costa Rica.

GALLARDO, Mª CARMEN y CARRASCO, AGUSTÍN. 2004. Los libros de texto: objetos del deseo. En: *Textos*. Revista Trimestral. Nº 36. Barcelona, Editorial Grao.

GALLARDO, ISABEL y MÉNDEZ, SILVIA. 2009. *Español 7º*. CONED. (Versión Preliminar) San Pedro, Editorial Universidad Estatal a Distancia.

GALLARDO, ISABEL y MÉNDEZ, SILVIA. 2010. *Español 7º*. CONED. San Pedro, Editorial Universidad Estatal a Distancia.

GONZÁLEZ CAMPOS, GUILLERMO. 2007. *Viva el lenguaje 9*. Costa Rica, Editorial Eduvisión.

LOMAS, CARLOS. 1999. *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Volumen II. Barcelona, Editorial Paidós

LOMAS, CARLOS. 2004. *Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística*. En: Textos. Revista Trimestral. Nº 36. Barcelona, Editorial Grao.

LOMAS, CARLOS y VERA MANUEL. 2004. *Los libros de texto*. En: *Textos*. Revista Trimestral. Nº 36. Barcelona, Editorial Grao.

MARTÍN-BRABERO, JESÚS. 2002. *Jóvenes: comunicación e identidad*. En: *Pensar Iberoamérica*, Revista de Cultura. Organización de Estados Iberoamericanos. Nº 0. Consultada el 28 de julio del 2009, en la dirección electrónica: http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm

MÉNDEZ ANCHÍA, SILVIA. 1999. *El desarrollo de las pautas emanadas de un documento curricular en dos libros de texto*. En: *Revista Educación*, Vol. 23, Nº 2. Universidad de Costa Rica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2005. *Planes de Estudio de Español*. Tercer Ciclo, Educación General Básica. San José, MEP.

MORALES, ELSA (coordinadora). 2006. Destrezas del lenguaje 8. San José, Costa Rica, Editorial Santillana.

PRADO ARAGONÉS, JOSEFINA. 2004. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, Editorial La Muralla.

ROJAS PORRAS, MARTA. 1998. *El libro de texto: un instrumento para la innovación educativa*. En: Revista Educación, Vol. 22, Nº 1. Universidad de Costa Rica.

VARELA, MARUBENI y SANDINO, Walter.2005. *Español 7º*. 3º edición. Heredia, Ediciones Marwal.

Del disimulo y otros recatos. El español de la Argentina en los textos de enseñanza de lengua

María López García

INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizamos sobre un corpus de 91 manuales escolares de lengua una de las estrategias discursivas puestas en practica por el manual escolar, impulsada por la teoría comunicativa en boga, presente en la Ley de Educación Nacional Argentina: la exposición de los temas a través de la inscripción del dialogo docente-alumno. La importancia que reviste esta operación discursiva es que la reproducción escrita del dialogo con el maestro tiene fuertes repercusiones sobre la variedad lingüística regional empleada.

Maestro y alumno hablan en la variedad regional, en nuestro caso, la variedad rioplatense; el manual, en cambio, forzado a considerar las necesidades económicas de vender el material en otras latitudes, ajeno a las discusiones sobre la instauración de un estándar regional, y librado por la Ley de Educación al ejercicio de la autorregulación de sus producciones, intenta suavizar las marcas regionales en la escritura. De esta forma, la resultante es un estilo dialógico que evita el anclaje en la región lingüística y se encabalga entre la oralidad y la escritura constituyendo un hibrido que, lejos de percibirse como tal, penetra en la institución escolar como el genero naturalizado para la transmisión de los saberes escolares y parámetro de regulación lingüística.

Del catecismo al diálogo

Entre los anos sesenta y setenta, probablemente por influencia de la Escuela Nueva en Argentina, cuyas repercusiones llegan hasta esos anos (Cfr. Cirigliano, 1965), el texto escolar fue modificando las características que el género había tomado del modelo enciclopédico. En función de atender a los cambios acaecidos en materia pedagógica (y los consecuentes cambios en las legislaciones), al desarrollo de nuevas tecnologías de edición, y a los intereses editoriales, entre otros factores de incidencia, los libros de texto sufrieron readaptaciones en los contenidos, la estructura grafica, y los recursos pedagógicos empleados.

La Escuela Nueva es un punto de inflexión central para el genero textual que intentamos describir. Es a partir de esta corriente que la significatividad del conocimiento, la influencia estimuladora del entorno, y la experimentación por parte del alumno comienzan a ser considerados parte del método de enseñanza escolar. Estos principios, apenas esbozados aquí, se extienden hasta nuestros días y conforman parte del modelo hibrido de los manuales de la actualidad.

En las ultimas décadas los libros de texto intentaron reunir las innovaciones pedagógicas, las teorías disciplinares en boga, las políticas educativas, y los intereses del mercado pero, paradójicamente, conservaron siempre los lazos con el ideario decimonónico de acuerdo con el cual el maestro debe impartir los conocimientos "escolares" con los cuales se unifica a la ciudadanía[1].

Esto ultimo explica que, a pesar del abandono del modelo enciclopedista y del genero enciclopedia consolidado a mediados del siglo XX para la enseñanza escolar en Argentina, el manual-enciclopedia contenedor de las cuatro asignaturas centrales continúe empleándose, especialmente en los primeros ciclos de la enseñanza primaria donde suelen ser uno o dos maestros los que imparten todas las asignaturas. Este particular hibrido de teorías disciplinares, metodologías de enseñanza, y de concepciones sobre maestros y alumnos (y padres) como agentes sociales es el manual empleado en la actualidad[2].

El modelo comunicativo

Actualmente, los manuales adscriben a los principios de la Escuela Nueva que los maestros argentinos conocieron a través de los postulados del "constructivismo". Ambos modelos han sido remozados en lo que el progresismo en educación llama "modelo comunicativo". Este modelo apela a la forma dialógica pregunta-respuesta generadora de conocimiento, inspirada en los principios de la mayeutica (cuya expresión orientada a la enseñanza escolar aparece por primera vez en el ano 1592 en la Didáctica Magna del moravo Juan Amos Comenio), para la "construcción" de los conceptos inscriptos en el currículum escolar.

La teoría de la enseñanza desde una perspectiva "comunicativa" apareció por primera vez en los lineamientos curriculares bajo la Ley Federal de Educación No 24.195 (1993) como

1 El desarrollo de las posiciones sobre la lengua nacional en Argentina y su papel formador de la identidad se encuentra desarrollado en López García, 2009.

2 Nuestra investigación se centra en los libros del área de lengua (empleados especialmente a partir de Segundo Ciclo) y el área de lengua contenida en los manuales. El corpus que seleccionamos para el rastreo de representaciones esta constituido por una selección de libros de texto correspondientes a 2º y 3º Ciclo de EGB (en el caso de que estén destinados a la provincia de Buenos Aires) o a sus equivalentes: 4º a 7º grado, y 1º y 2º año de la escuela secundaria (correspondientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) publicados con posterioridad a la Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993) que incorporó cambios sustanciales en la política educativa. La selección de los textos escolares a partir del 4º año/grado respondió a la necesidad de deslindar la problemática relativa tanto a los procesos de aprendizaje del código como el desarrollo y perfeccionamiento de la habilidad motriz, que en este nivel se supone ya superada, de la que compete a la conceptualización de la lengua. Partimos del supuesto de que los procesos de aprendizaje del código pueden operar como distractores del análisis dado que comprometen de tal manera la atención de los alumnos que llevan a un segundo plano los elementos que contribuyen a conformar las representaciones sociolingüísticas. Por otra parte, los autores de los manuales de 1º año/grado, en general, se especializan en enseñanza de la lectoescritura y no en la enseñanza del sistema.

orientación para el agrupamiento de los contenidos y como fundamento para establecer los parámetros de "significatividad" de los mismos. En la introducción al apartado "Lengua" de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), edición 2003, figuraba la siguiente fundamentación:

> En la organización de los contenidos que aquí se presenta, se impone la necesidad de reagruparlos en torno de la Comunicación Oral y la Comunicación Escrita, pilares que conforman la producción y recepción de los mensajes lingüísticos. [...] En la exposición de los contenidos, se ha tratado de considerar todos los aspectos que convergen en el Área, respondiendo al enfoque comunicativo y a los aportes de las distintas disciplinas de las Ciencias del Lenguaje.
>
> (Dirección de Cultura y Educación de la Nación, 2003: 205.)

En la Ley de Educación Nacional no 26.206, vigente de 2006, esos lineamientos aparecen como presupuestos:

> "las practicas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los alumnos, para generar cada vez mas y mejores apoyos, a través de intervenciones pedagógicas oportunas. Estos indicios son diferentes manifestaciones de accionar y procesos internos y se expresan cotidianamente en diversas actividades individuales o grupales de comprensión [...] y muy generalmente en el dialogo que se observa en la interacción con el docente durante el proceso pedagógico que tiene lugar en las instituciones escolares."(NAP: 14)

En relación con la enseñanza de la lengua, la teoría comunicativa (Cfr. Lomas et al. 1993 y 1994) es el marco curricular y metodológico que impulsa el trabajo sobre la lengua en uso en determinados contextos sociales y culturales. A pesar de la multiplicidad de factores que el modelo comunicativo de enseñanza de la lengua intenta considerar y abarcar, los trabajos que postulan desde esta corriente la importancia (significatividad) de enseñar la lengua en uso siguen dejando de lado la consideración de la variedad de lengua como un problema a resolver. Carbone (2003), al igual que muchos especialistas en educación, define la "competencia lingüística" (como parte de la competencia comunicativa, que incluye también la competencia temática y pragmática) en términos de: "competencia que tiene el hablante del léxico y de la gramática que la lengua usa" (Carbone, 2003: 112). Esta proposición no incluye el problema del prestigio involucrado en la selección de las formas lingüísticas, ni en la elección de contenidos por parte de las tecnologías de la enseñanza. Siguiendo los preceptos de la RAE, los estudios de las ciencias de la educación ven al léxico y la gramática como los planos de configuración de una lengua y dejan de lado las marcas sociales e ideológicas imbricadas en toda definición y decisión sobre la lengua. La "competencia comunicativa" presente en el currículo no especifica en que variedad del español se debe ser "competente" y esa inespecificidad redunda en una practica acrítica que transfiere los prejuicios sociales sobre la lengua a los saberes escolares. De este modo, el pacto de lectura entre enunciador y enunciatario del manual como genero discursivo se basa, por un lado, en la "naturalización" del genero

"manual escolar" como vehiculo del saber "socialmente significativo"; por otro, se apoya en la variedad lingüística elegida como vehiculante del saber (saber que el lector desconoce y cuyas fuentes no son declaradas por el manual).

El diálogo inscripto en el manual

La corriente didáctica obliga la aparición en la escuela del dialogo como generador del conocimiento por parte del alumno. Esto requiere géneros textuales escolares alejados del modelo enciclopédico que logren constituirse en herramientas de la construcción dialógica del conocimiento en el aula. En adelante veremos ejemplos del modo en que los libros de texto de lengua buscan inscribir el dialogo del aula. El análisis se apoya en la premisa de que la especificidad de dicho genero esta dada por el hecho de que representa en la instancia escrita la situación oral concreta constituida por el dictado de la clase:

1. Reunidos en pequeños grupos, lean la siguiente tira cómica del humorista argentino Rep. Presten atención a la vestimenta del personaje y al instrumento musical que utiliza.

2. Respondan a las preguntas. Si tienen dudas, consulten alguna enciclopedia o Internet.
   ¿De qué época es la vestimenta del personaje?
   ¿Como se llama el instrumento que esta tocando?
   El músico mira hacia arriba, ¿a quien le estará dedicando su canto?
   ¿Qué efecto tiene el rayo sobre el agua? ¿Por que se lo asocia con el rock?

3. Conversen entre todos: ¿que tipo de música les gusta más? ¿Que símbolos del código de las historietas usarían para caracterizarlo?
   (Aique, 2008, *Lengua y prácticas del lenguaje* 7: 141)

Observen este ejemplo y señalen las oraciones con corchetes:

> Las mujeres son del diablo,
> parientes del gran demonio.
> Nosotros los varoncitos,
> hijitos de San Antonio.

Respondan: ¿Cuál es el tema de la copla? ¿Por cuántas oraciones esta formada? ¿Cual es el signo que marca el final de la oración? ¿Y si la oración es una exclamación o una interrogación?

Si combinamos el orden de palabras que forman las oraciones de la copla, resulta incoherente para la comprensión. Por ejemplo:

varoncitos los San de hijitos nosotros Antonio.

¿Qué ocurre con la entonación cuando se afirma o niega, se pregunta o se exclama? Transformen oralmente las dos oraciones de la coplita, en oraciones interrogativas y exclamativas[3]. (Santillana, 1996, *Lengua 7 EGB*: 20)

1. En grupos, piensen y escriban pares de versos que incluyan una comparación. Ejemplo:
   Conocí una jirafa
   bajita como una rata.
2. Expliquen con sus palabras el significado de estas expresiones:
   - Pablo esta totalmente rayado.
   - Dio vueltas y vueltas para ponerse a hablar.
3. Piensen y escriban expresiones cotidianas que incluyan una metáfora.
4. Una vez terminado el trabajo, compártanlo con sus compañeros leyéndolo en voz alta. (Santillana, 1993, *Manual esencial Bonaerense 7*: 229)

Héroe en peligro
[...]
9) Copia y responde a las preguntas.
¿Quién es le personaje-héroe de este cuento? ¿Cómo te das cuenta?
¿Dónde esta cuando lo conocemos?
¿Qué le sucede después?
¿Qué desea hacer?
¿Qué otros personajes aparecen en la historia?
¿Qué peligro corre el héroe?
¿Qué hace para salvarse?
¿Lo logra?

10) Indica el número de acción que corresponde a las distintas partes del cuento.
1. Caminata del héroe por el borde de la taza.
2. Caída del héroe.
3. Pedido de auxilio.
4. Sepultura y ahogo del héroe.
Situación inicial....
Conflicto.....
Resolución.....

11) Lee una vez mas el comienzo del cuento La otra muralla china, prestando atención a los verbos para descubrir al narrador. ¿Quién es el que cuenta la historia? ¿Qué características tiene?

3 Nótese que es posible responder a "por cuántas oraciones está formada" a partir de esta consigna posterior, donde se indica que las oraciones que conforman la copla son dos. Esta progresión de preguntas es propia de la oralidad, en la que la información se va haciendo disponible a medida que avanza el diálogo.

12) En tu carpeta, escribí que le sucedió al héroe del cuento antes de que lo conocieras caminando por el borde de la taza y describí su aspecto posterior. (Aique, 1999, *Manual Bonaerense 6*: 170)

Estas consignas llevan a la construcción por parte del alumno de las formas de decodificar el lenguaje grafico de las historietas, del concepto de oración como unidad de sentido e independencia sintáctica, las metáforas de la vida cotidiana y estructura de la narración. En todas se pone en evidencia que el cometido de los apartados centrales del libro consiste en reproducir el trabajo en clase con el maestro ya sea en forma oral o escrita, es decir, representar el dialogo con el maestro que da lugar a la aparición y definición de los conceptos.

El genero discursivo que estudiamos esta asociado a los géneros de la escritura pero encuentra su realización involucrando reglas de lectura que evocan los contextos orales. La perspectiva comunicativa de la clase contrastaría, en principio, con las particularidades de un género predominantemente escrito. Sin embargo, el libro asume para si la conducción de la clase en la construcción del conocimiento.

A la luz de estos casos (representativos de la amplia mayoría de los manuales de segundo ciclo), podemos afirmar que la inscripción de la oralidad de la clase en el manual escolar desplazo al maestro de la tarea de guiar la construcción de los conceptos.

En el discurso hablado el criterio último para la gama referencial de lo dicho es mostrar la cosa referida como miembro de la situación común tanto al hablante como al oyente. En este sentido, todas las referencias del lenguaje se apoyan en lo mostrado, que depende de la situación percibida como común por los miembros del dialogo. La base en la referencia contextual no funciona para la escritura. Esta produce una escisión entre el texto y el marco situacional inmediato propio del discurso. El acto de escritura libera su referencia de los límites de su anclaje situacional a pesar de que el discurso es siempre acerca de algo. En la adaptación al código escrito, la clase se expone a la perdida del contexto situacional. Sin embargo, el tipo de texto estudiado parecería reubicarse dentro de ese principio: busca colocarse en la situación concreta de clase, aunque este objetivo no resulta como consecuencia de "ser leído" por la escuela. Por el contrario, este genero logra naturalizarse a partir de llevar las instancias orales escolares al plano escrito, ignorando su condición "artificial" de medio escrito en una situación oral por definición. Así, el manual relativiza la delimitación entre los ámbitos oral y escrito al cargar con el contexto y al naturalizarse como parte de la clase. Logra ambos objetivos al ubicarse como guía de la clase por encima del maestro apelando en forma directa a los alumnos. Es mas, tal como se advierte en los ejemplos, seria posible pensar que el manual reemplaza al maestro en su papel de guía de la clase y figura autorizada, relegándolo a la función de actualizar la relación texto-contexto:

> Con todos los sentidos
> ¿Se animan a buscar más ejemplos de imágenes sensoriales?
> 1. Con ayuda del su maestro, busquen y lean otras poesías y traten de encontrarlas. (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 4*: 33)

> Averigüen cuales son los adjetivos gentilicios que corresponden a los siguientes sustantivos propios. Si tienen dudas, consulten al maestro. (Tinta Fresca, 2005, *Lengua 4:* 34)
>
> Escriban la letra de la canción "Estaba la Catalina". Si no la recuerdan, pidan ayuda en sus casas. Comparen la letra que escribió cada uno: ¿todas las versiones son iguales? (AZ, 2000, *Manual EGB 4*: 189)
>
> Pregunten a sus padres o maestros por que creen que dentro de la capsula se incluyo la novela *Lo que el viento se llevó*. (Santillana, 1993, *Manual esencial bonaerense* 6: 195)
>
> Para pensar y conversar en clase:
> Imaginen que un grupo de personajes conversa, en una esquina, en la escuela, en una casa… Piensen de qué pueden hablar y para qué dialogan. ¿Para protestar como Mafalda?, ¿para pedir algo?, ¿que otras posibilidades se les ocurren?
> Les damos algunas propuestas para que resuelvan en grupos de dos o tres integrantes. No es necesario hacerlas todas, la maestra o el maestro les dirá cuales. (Kapelusz, 1997, Aula nueva 4: 264)
>
> 2. ¡Un final de leyenda!
> a. Completen en sus carpetas el fragmento en que aparece la situación inicial de esta leyenda. Para continuarlo, pueden plantease esta pregunta: ¡quien arrojo la flecha? Redacten primero un borrador y después pásenlo en limpio a sus carpetas.
>
> b. Luego imaginen y escriban las acciones que conducen al desenlace.
>
> c. Cuando todos hayan terminado, júntense con un compañero para escuchar la versión que escribió cada uno.
>
> d. Con ayuda del maestro, pueden buscar en algún libro la versión completa del a leyenda paraguaya de la yerba mate. (Tinta fresca 4, 2005: 11)

Por medio de estos recursos, el libro de texto compele al maestro a la tarea de re-oralizar la inscripción de la clase. El maestro actualiza la dimensión oral del manual. Además, le aporta el factor teleológico a los contenidos presentados en el libro y los orienta de manera que formen parte de la línea de trabajo diseñada en su planificación anual (o, al menos, eso se espera). El maestro, para hacer uso del manual, se ve obligado a buscar estrategias de adaptación de los sentidos que no se corresponden con las necesidades de su practica, sus decisiones temáticas o metodológicas, o bien a asumir (conciente o inconscientemente) como propias las decisiones presentes en el manual y llevarlas a la practica[4]. Consideramos, asimismo, que en algunos casos no media una reflexión en este sentido por parte de los maestros, lo

4 Esta situación no sería reprochable, si no ocurriera en la práctica concreta de enseñanza el hecho de que muchos docentes se apoyan (a veces, de modo irreflexivo) en las decisiones y las propuestas de trabajo editoriales para su desempeño en el aula. De hecho, es usual que los maestros opten por materiales adecuados a las posibilidades económicas de sus alumnos, que empleen fotocopias, que las escuelas destinen fondos otorgados por el Ministerio o la cooperadora escolar para comprar manuales; pero en ningún caso se reconsidera el uso de libro de texto como herramienta didáctica.

que repercute en una ventaja para la transmisión de las representaciones subyacentes en los manuales[5].

Representaciones del trabajo oral y sobre la oralidad

A partir de nuestra experiencia docente, creemos posible afirmar que, en el ámbito escolar, la oralidad esta asociada en los alumnos al único modo posible de expresión medianamente fiel a las ideas que intentan transmitir, dado que la escritura no les resulta un medio sino un obstáculo. Para los docentes, mientras tanto, la oralidad se vincula con una relajación en las formas elegidas para la transmisión de los conceptos. En ambos casos, el discurso oral es un recurso facilitador de la comunicación. Sin embargo, en la escuela no se alienta el cuidado por las formas orales con vistas al desarrollo de la oralidad secundaria. Creemos que esto se debe al hecho de que en el ámbito escolar se suele confundir "oral" con "coloquial", lo que conlleva la presencia exclusiva de actividades destinadas a soportes escritos y un escaso intercambio oral que tienda a elaborar los contenidos curriculares. Estas afirmaciones son confirmadas por los comentarios de los docentes, quienes entienden que trabajar en forma oral o sobre la oralidad es "una perdida de tiempo". No obstante, el trabajo sobre las prácticas orales esta prescripto por el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires y es objeto de reflexión en gran parte de sus páginas:

> El área de Practicas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las practicas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración. (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Contenidos curriculares, 2008: 34)

> La escuela primaria plantea como objeto de enseñanza en el área el dominio del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales. (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Contenidos curriculares, 2008: 95)

En concordancia con las representaciones docentes, alejadas de los ideales de la currícula, se observa que las presentaciones y ejercicios solicitados a los alumnos son en su mayoría escritos y, cuando son orales, procuran adecuarse al modelo presentado en el manual o libro de texto. Así, la comunicación escolar acude a la vía escrita y la oralidad queda reducida a recurso didáctico.

5 En relación con esta idea es preciso también preguntarse si las prácticas que se proponen los libros de texto prevén la formación efectiva con la que cuentan los docentes para transmitir los contenidos contemplados en los documentos ministeriales. Ignorar la incidencia que la formación de los docentes tiene sobre el proceso y los resultados de la práctica educativa suele llevar por defecto a que estos depositen la confianza en la experticia en los libros de texto para la selección de contenidos y tratamiento de los temas. El desarrollo de este punto se encuentra en López García, 2006.

Oralidad y variedad: el dialecto del hablante - La lengua del autor

Es importante notar en relación con el corrimiento entre la noción de lengua oral y los registros coloquiales como talla la cuestión de la variedad regional. El paso de la oralidad a la escritura supone un mayor cuidado en el registro empleado; esto incluye el cuidado de la variedad. En el contexto porteño/bonaerense la variedad oral de la zona geográfica es tomada como marca de oralidad (entendida como "coloquial" y, por lo tanto, marca de practicas subestandares) y queda por eso excluida de los textos escritos. El español rioplatense, código lingüístico propio de las instancias de intercambio oral en el medio que estudiamos, es considerado una variedad no prestigiosa y, por lo tanto, no apta para contextos escritos donde pueda fijarse. El manual escribe en una variedad adaptada al contexto escolar los contenidos teóricos que en clase se exponen oralmente con el código desprestigiado. En esa operación, transmite a la vez la norma de la escritura y las representaciones sobre la variedad.

La constitución del manual como una voz legitimadora desrelativiza la diferencia dialectal y la transforma en una oposición valorizada: español correcto (escrito) y formas incorrectas (orales). La variedad del español (voseante) de los lectores de gran parte de la Argentina es un español que se habla pero cuya escritura no se enseña.

Como hemos visto mas arriba, la clase, instancia oral vinculada con las prácticas de la variedad regional, transfiere el lugar del saber lingüístico al libro. Este pasa a dirigirse, entonces, no solo a los alumnos, sino también al maestro, quien incurre en las mismas practicas lingüísticas "subestandares" de los alumnos y queda, por lo tanto, bajo su influencia normativa de la que se libera solo si es capaz de reproducirla. Estas ideas se corresponden con el curioso hecho de que en las escuelas boanerenses, cuya población vosea, las consignas que se escriben en el pizarrón procuren evitar la aparición de marcas del voseo (en entrevistas personales hemos confirmado la inseguridad de los maestros de escribir una forma que "no saben si esta bien"). Con esto, la identidad lingüística se desdobla en la adaptación de la clase a un género de la escritura.

La practica de escritura de consignas en infinitivo, primera personal del plural o segunda tuteante (en la actualidad, prácticamente inexistente) a la que hacemos referencia responde al modelo presentado en los manuales, que intentan evitar la aparición del voseo en las consignas de trabajo (los manuales cuyas consignas vosean constituyen el 10% de nuestro corpus analizado).

Consignas de trabajo

Uno de los rastros lingüísticos de la presencia del enunciatario en el texto es el sufijo derivativo de persona en el verbo. Así, las consignas son el primer punto de anclaje de la segunda persona (el "otro" del dialogo) en el manual. Mientras que las formas estándares de Rio de la Plata y buena parte de Argentina corresponden a formas voseantes del tipo I (voseo pronominal y verbal), los verbos de las consignas de los textos analizados se presentan mayoritariamente en segunda persona del plural en la variante americana (ustedes) aun cuando las actividades

descriptas sean de realización individual. Este borramiento constituye el principal deslizamiento entre la lengua regional y la lengua que se pretende estandarizar. No obstante, este deslizamiento no implica una ruptura, ni ocasiona interferencias entre el enunciador y sus destinatarios: todo alumno porteño o bonaerense constituye esta subjetividad identificándose con las "formas escolares" del español.

Desde hace mas de 10 anos[6] se considera la posibilidad de mencionar la existencia de la alternativa pronominal vos como forma de segunda persona del singular y ustedes para la segunda persona del plural en la comunidad argentina, mayoritariamente voseante, y en un contexto latinoamericano donde el vosotros no tiene realización. No obstante, como se ve en los cuadros de conjugación de verbos que incluyen casi todos los manuales, muchos alumnos argentinos aprenden el sistema pronominal tuteante peninsular (que incluye el vosotros) como norma única de su propia lengua[7]. Consecuentemente, las consignas de trabajo indicadas en los manuales se presentan con pronombres alejados de la forma estándar regional. Nuestro corpus demuestra esta tendencia; del total de 91 manuales analizados, las consignas se presentaron del siguiente modo: ustedes (44 manuales), *vos/ustedes* según la consigna fuera individual o grupal (28 manuales), vos (10 manuales), verbo en *forma infinitiva* (6 manuales) y *tú* (3 ejemplares).

La falta de decisión acerca de cual es la persona gramatical que asumirán las consignas y el repertorio léxico a incluir, evidencian el problema en el que se debaten los libros de texto. Por un lado, deben apelar al lector lo mas fuertemente posible en virtud de su adhesión a la perspectiva comunicativa (lo cual explica la aparición del infinitivo y plural de modestia), y, por otro, en función de la ausencia de políticas de regulación lingüística y la necesidad de constituir un mercado amplio de lectores, eluden la especificación de persona donde se plasma lingüísticamente el lugar del otro en la enunciación. Esta vacilación da lugar a consignas como la siguiente: "¿Como hacer para acordarse de las reglas? Es muy fácil: si la palabra es esdrújula, le ponemos siempre tilde. Si no es esdrújula, hay que mirar..." (Santillana, 1999, *Manual Santillana 4*: 221)

Conclusiones: la variedad Regional en el género manual escolar

En atención a la corriente pedagógica imperante, estipulada por la ley de educación, el manual escolar adapta sus formulaciones discursivas a las pautas del dialogo como estrategia de conocimiento. Interpela al lector en forma directa (por medio de pronombres y formas verbales en modo imperativo) y, a la vez, lo obliga a un distanciamiento producto del pasaje de una variedad de la oralidad a la variedad de la escritura donde el lector ya no puede reconocerse. En consecuencia, el género se ubica entre la exhortación típica de contextos orales

6 Suponemos que este cambio se debió al influjo de la renovación de la currícula y las nuevas perspectivas metodológicas traídas por la Ley Federal de Educación, y el avance de las investigaciones sobre la variedad llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza de español para extranjeros (cfr. Acuña et al., 1999 y Acuña, en prensa).

7 Es preciso tener en consideración el hecho de que varios grupos editoriales diseñan sus productos atendiendo a un mercado que excede los límites de la Argentina. Esto indudablemente incide en la toma de posición frente a la variedad en los planos morfosintáctico y léxico.

y la estandarización y abstracción de los géneros de la escritura. El acto privado de la clase se hace público y debe responder entonces a los cánones de la norma. La pregunta indeclinable es que norma es la correcta, que norma se debe enseñar en la escuela. Los prejuicios de alumnos y maestros sobre la variedad rioplatense dejan espacio a los libros de texto para eludir la variedad en la escritura y la enseñanza escolar. Las editoriales hacen productivo este margen de acción para adecuarse a mercados más amplios, usuarios de variedades distintas y, al hacerlo, confirman y conforman las representaciones que alumnos y docentes tienen de su variedad. La publicación como plasmación de "lo correcto", como refuerzo del estándar, se constituye en marca del genero "manual escolar" y se erige en parámetro de las practicas de escritura en el ámbito escolar.

Postulamos que la variedad de la escritura, la forma lingüística publicada y publicable, es una característica del manual como genero discursivo. Una variedad que esta por encima de las prácticas lingüísticas de alumnos y maestros, que suspende en parte el estándar lingüístico regional, y pertenece exclusivamente al ámbito escolar[8]. La consecuencia directa del uso lingüístico escolar es que los alumnos se adaptan a este uso de la lengua en perjuicio del aprendizaje formal de la variedad lingüística de la región.

8 Un ejemplo equivalente sería el uso del "tú ficcional" por parte de los niños cuando juegan imitando las formas que escuchan en la televisión importada de otras zonas de Latinoamérica.

Referencias Bibliográficas

ACUNA, L. (en prensa) La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado, en *Actas del FILE III*. Pelotas.

ACUNA, L., MENEGOTTO, A. & FERNÁNDEZ, C. (1999). El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales. En *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 143-150). Santiago de Compostela.

CARBONE, G. (2003). Libros escolares. *Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARBONE, G. (2004). *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*. Buenos Aires: Mino y Dávila.

CIRIGLIANO, G. (1965). *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*. Buenos Aires: Theoria.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2003). *Contenidos Básicos Comunes*. Republica Argentina.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2008). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Segundo Ciclo.

LOMAS, C. & OSORIO, A. (comps.) (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C., OSORIO, A. & TUSON, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ GARCIA, M. (2009). Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad. *Revista de Investigación Lingüística*, 12, 373-395.

LÓPEZ GARCIA, M. (2006). La variedad geográfica del español en el género manual escolar. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(1), 42-50.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1993). *Ley Federal de Educación*. Republica Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2006). *Fuentes para la transformación curricular*. Republica Argentina: Lengua

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Ley de Educación Nacional* No 26.206.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP). 20 Ciclo EGB/ Nivel Primario.

Corpus citado

AIQUE (1999) *Manual Bonaerense 6*

AIQUE (2008) *Lengua y prácticas del lenguaje 7*

AZ (2000) *Manual AZ –EGB 4-*. Buenos Aires

KAPELUSZ (1995) Aula Nueva 4. *Manual Bonaerense*

SANTILLANA (1993 [1995]) *Manual esencial bonaerense 6*

SANTILLANA (1993 [1995]) *Manual esencial bonaerense 7*

SANTILLANA (1996) *Lengua 7 EGB*

SANTILLANA (1999) *Manual Bonaerense 4 EGB*

TINTA FRESCA (2005) *Lengua 4* (Manual y carpeta de actividades)

Seminario Internaciónal de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación 2009

2

ANÁLISIS DE CONTENIDOS

Colaboradores

Ana Carolina Sacerdote, Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras, Licenciada en Letras, y Especialista en Ciencias del Lenguaje. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Doctor (c) Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. Profesora Adjunta efectiva de la Cátedra Psicolingüística y Sociolingüística, Carrera de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Profesora de Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana en Polimodal (2º y 3º años).

Carolina Tosi es profesora y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y, en su tesis de doctorado, realiza un estudio microdiscursivo de los libros de texto argentinos de diferentes épocas y su relación con las políticas editoriales. Se desempeña como docente de Corrección de Estilo, en la carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), y de Semiología, en el Ciclo Básico Común (UBA), Argentina.

Maloune Joseph es Licenciada de Educación Física y Deporte en la Escuela Internacional de Cuba (2005), Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2009), y se ha especializado en Dificultades del Aprendizaje. Docente en la Enseñanza Básica y en Escuelas Normales para profesores de la Educación Primaria en Haití. Participa como asesora en la Unidad de Formación del Ministère de la Jeunesse, des Sports et de l'Action Civique (MJSAC), Haití.

Martina López Casanova, Profesora de Castellano, Literatura y Latín, y Magíster en Ciencias del Lenguaje, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Investigadora-docente y directora de proyectos de investigación, y Profesora Adjunta regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS- Argentina), dirige el Programa Universitario de Investigación, Enseñanza y Promoción de la Literatura (PROLITE).

Paulina Villasmil Socorro, Universidad Rafael Bellosos Chacín, Venezuela.

Felipe González, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Profesor de Castellano y Comunicación, Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Asistente de Investigación en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Carlos Balboa Espinoza, Profesor de Castellano, titulado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magíster (c) en Lingüística Aplicada de la PUCV con la tesis "Complejidad sintáctica en narraciones orales producidas por estudiantes de estrato socioeconómico bajo y alto".

Mailing Rivera, Profesora de Castellano y Teatro, Magíster en Educación, Doctora en Antropología. Universidad de Antofagasta, Chile. Especialista en Didáctica del lenguaje, Magíster en Educación y Doctora en Antropología. Académica de la Universidad de Antofagasta; consultora en didáctica del lenguaje para el Ministerio de Educación en el Programa Lectura, Escritura y Matemáticas, en investigaciones sobre estándares de lenguaje en Chile y en el análisis de los resultados PISA 2006 del Programa SIMCE Internacional.

Wilson Cortés Gómez, Profesor de Castellano e Informática Educativa, Magíster en Educación, Universidad de Antofagasta, Chile. Doctorando en Ciencias de la Comunicación. Académico y Director del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Antofagasta. Consultor en didáctica del lenguaje e informática en Programas del Ministerio de Educación y en redes nacionales e internacionales de investigación.

Descripción de algunos aspectos teóricos de manuales de EGB 3 desde la disciplina Sociolingüística. Área: Análisis del contenido en los textos de Lenguaje y Comunicación

Carolina Ana Sacerdote

Resumen

Los planes de estudio correspondientes a la enseñanza del español en el ciclo de EGB 3 en la República Argentina evidencian la importancia de temas correspondientes a la Disciplina Sociolingüística, que con anterioridad a la Ley Federal de Educación no se consignaban porque algunas disciplinas lingüísticas no aparecían en la currícula escolar. Sin embargo, en el área de Sociolingüística, se ha detectado que los manuales pertenecientes al Ciclo EGB 3 no presentan, entre algunos aspectos para describir, terminología común, adecuado número de ejemplos, claridad en conceptos como sociolecto, dialecto, etc. Los objetivos del presente trabajo son describir de qué manera se abordan en manuales argentinos de EGB 3 de la asignatura Lengua Española conceptos del área sociolingüística, comparar qué aspectos comunes y diferentes presentan y realizar sugerencias para llevar a nuestras aulas.

La metodología es descriptivo-comparativa, a partir de insumos teóricos facilitados por la disciplina sociolingüística, en algunos manuales de EGB 3 desde 1997 hasta 2001.

Los resultados obtenidos demostrarían que existe, a la hora de producir textos escolares, poco acuerdo entre los autores en cuanto al uso de una terminología común que permita tanto al profesor como al alumno utilizar cualquier texto sin riesgo de producir confusión en la adquisición del conocimiento. Esta revisión de nociones teóricas de sociolingüística presentes en manuales escolares lleva también a preguntarse: ¿es realmente útil la inclusión de nociones teóricas de las disciplinas lingüísticas en un manual de secundario? ¿Pueden contribuir estas nociones a un mejor desempeño discursivo en los alumnos o simplemente sirven para despertar interés en la observación metalingüística mostrando el lenguaje no ya como una simple herramienta sino como un complejo objeto de estudio?

En el presente trabajo analizaremos qué nociones de sociolingüística aparecen en los manuales, cuáles pueden ser útiles para mejorar el desempeño discursivo de un adolescente, cuáles sirven para estimular su reflexión metalingüística y finalmente cuáles amplían contenidos de índole cultural.

Introducción

1. Breve marco educativo

La Ley Federal de Educación de 1994 en nuestro país trajo aparejada la modificación de los espacios curriculares. Como consecuencia de esto, las editoriales debieron reestructurar sus manuales y ofrecer, para el medio educativo, nuevas ediciones que estuvieran de acuerdo con los cambios producidos. Además, los docentes se enfrentaron con espacios curriculares que no existían como tales y en algunos casos fueron los mismos docentes quienes debieron elaborar su material de trabajo. Considerando que ya han transcurrido 15 años desde la implementación de estos nuevos contenidos, consideramos oportuna la reflexión acerca de estos textos de estudio (manuales) de EGB 3 correspondientes al área Lengua, en temas sobre Sociolingüística.

Hasta hace aproximadamente tres décadas, en nuestro país, los géneros textuales que por excelencia aparecían en los manuales de lengua eran fundamentalmente literarios. En los últimos años, la variedad de géneros se fue ampliando, hasta llegar a la introducción de viñetas, reproducciones de textos orales, publicitarios, periodísticos, entre otros. Al ampliar la variedad de clases textuales introducidas en el manual, se amplía necesariamente las variedades lingüísticas que presentan estos textos, por lo que la introducción de nociones de sociolingüística resulta pertinente y enriquecedora para el análisis de estos textos. A su vez, los contenidos lingüísticos, que antes se limitaban a la morfología y la sintaxis, se ampliaron hacia otras disciplinas lingüísticas como la pragmática, la semántica, la sociolingüística.

Desde nuestra experiencia como docentes de Lengua de Escuela Media y de Universidad, en reiteradas ocasiones nos vemos enfrentadas a planes de estudio abordar múltiples enfoques, temáticas y corrientes lingüísticas. Todas estas exceden no sólo las posibilidades horarias de desarrollar los temas con profundidad, sino también que nos impiden orientar nuestra labor a buen puerto, porque o la bibliografía no nos satisface ampliamente o no existe una coherencia en las líneas de selección temática de los programas a cumplir.

Hemos considerado oportuno, analizar al menos un aspecto de estas nuevas tendencias de los manuales: los contenidos ofrecidos por algunos manuales de Lengua de EGB3 en temas relativos a la disciplina Sociolingüística, para luego compararlos con bibliografía de la misma disciplina. Nuestra propuesta es, entonces, corroborar si los manuales seleccionados cumplen con la función predominante de esta clase textual, *informar*, y analizar además si las nociones sociolingüísticas presentadas pueden servir para mejorar la competencia discursiva general de los adolescentes.

2. Breve marco teórico

2.1 ¿Qué son los manuales de texto?

Los manuales[1] son una clase textual caracterizada por su fuerte impronta pedagógica, razón por la cual su surgimiento está vinculado con el desarrollo de las clases. Por esto, está muy presente su carácter pedagógico, ya que acompaña los conceptos vertidos por el profesor en sus clases y es una valiosa y completa guía, tanto para el educador como para el educando. El manual de texto es un soporte curricular, a través del cual se vehicula el conocimiento que las instituciones educativas han de transmitir. Es también soporte de la cultura que la escuela transmite, un reflejo de la sociedad que lo produce y en la que circula. El libro escolar o manual es una herramienta que muchas veces se ha utilizado como eje central de la didáctica de una clase. Desde que la organización del sistema educativo se reúne en grupos de personas de un mismo nivel y actitudes (años y ciclos), el manual escolar ha sido la pieza angular que determina la programación, la difusión de los contenidos de la cultura escolar y facilitaba el aprendizaje de algunas habilidades básicas.

Si bien el interés de los historiadores por los manuales escolares es reciente, ya que en la historia se los asoció siempre con una literatura llena de plagios y reduccionista en los contenidos; lo cierto es que el manual de texto parece haber ido adquiriendo cierta preponderancia a la hora de planificar una clase, ya que para cada tema posee una estructura propia o una secuencia didáctica armada. Esto, desde luego, facilita la tarea docente.

Umberto Eco, carga de sentido y le da importancia a este tipo de textos cuando afirma:

"El libro de texto vale precisamente porque permite descubrir incluso aquello que el profesor está olvidando enseñar y que, en cambio, algún otro juzgó fundamental." [2]

Vale decir, también, que el texto escolar ha sufrido importantes modificaciones en los últimos años. En otras épocas, el texto escolar era elaborado como un libro de estudio, donde preponderaba la transmisión de información y se incluían preguntas al final del capítulo orientadas generalmente a comprobar el aprendizaje memorístico de la información o los juicios del autor. Es decir, primaba la función informativa. Los investigadores han llamado a este tipo de elaboración, estructura organizativa tradicional. Actualmente, el texto escolar es confeccionado teniendo en cuenta otros aspectos: como herramienta de uso en el aula, tanto para alumnos como docentes, como material en donde se encuentran y desarrollan no sólo contenidos, sino también propuestas y actividades concretas para que los alumnos realicen en el aula u otros ámbitos. Si nos atenemos a la función de esta clase textual, entendiendo como función la propuesta de Heinemann y Viehweger[3] respecto al papel que pueden tener

1 Cubo de Severino, Liliana.(2005) Los manuales universitarios. En: Los textos de la ciencia. Córdoba, Comunicarte, 2005. pp. 325- 336.
Gazali, Andrea. (2005) Los manuales de nivel medio. En: Los textos de la ciencia. Córdoba, Comunicarte, 2005. pp. 337- 357.

2 Umberto Eco (2004) El mundo, año XV, Nº 5362. p. 4

3 Ciapuscio, Guiomar. (1994). Tipos textuales. Buenos Aires, Oficina de publicaciones Ciclo Básico común Universidad de Buenos Aires.

los textos en la interacción comunicativa, corresponde a informar. También aparece, con frecuencia, como función secundaria o subsidiaria, la función comandar. En relación con esta característica debemos mencionar el fraccionamiento de los contenidos en los manuales: los temas no se desarrollan de manera continuada, se segmentan en breves párrafos. Esto provoca que tanto el maestro o profesor que debe enseñar los contenidos como el alumno que debe comprenderlos deban realizar un esfuerzo mayor a la hora de unificarlos. De acuerdo con estas características, desde la misma definición del término manual habría cierta incoherencia, puesto que la RAE, en su 22ª edición, nos dice acerca del término, *Que se ejecuta con las manos, Fácil de manejar y Fácil de entender*. Esta característica de su fraccionamiento en los contenidos abordados está acentuada ya que desde el punto de vista tipográfico parecería existir una tácita consigna a la hora de diagramar un manual, relacionada con el abuso de tipografías diversas y el reiterado salto temático que se produce en las secuencias explicativas de los temas, consigna que parece alejarse de la definición de esta clase textual. Entonces cabría preguntarse si esta función no estaría desdibujándose por la fuerte impronta que lo visual desempeña en la actualidad, respuesta que no abordaremos en el presente trabajo.

"El libro de texto constituye un recurso didáctico de primer orden en el aula, donde es utilizado de forma cotidiana y casi universal. En la mayoría de las aulas, la metodología se dirige y guía a través de los libros de texto, de los que se siguen fielmente las lecciones y los ejercicios de cada tema. En este sentido, lo primero que hace el profesor o profesora al empezar una explicación es mandar leer el texto."[4]

El manual de lengua, sin embargo, se aparta del manual prototípico, dado que su función básica no es solo la de informar, sino también la de generar competencias discursivas.

Teniendo en cuenta todo esto, y considerando al manual escolar como una de las fuentes principales al momento de preparar una clase, de seleccionar contenidos que serán enseñados en el contexto del aula y de otorgar material de trabajo a los alumnos, surge la necesidad de un análisis y una revisión de esta clase textual.

3. Metodología

La metodología será descriptivo- comparativa, a partir de la observación de la información brindada en manuales de EGB 3, acerca de los temas de sociolingüística y luego los cotejamos con los contenidos de los principales manuales universitarios de Sociolingüística. Evaluamos además la utilidad y pertinencia de estos contenidos en una didáctica global de la lengua. Para la formación del corpus hemos seleccionado manuales que pertenecen a las principales editoriales didácticas argentinas.

El orden de los textos analizados y de los manuales seleccionados es aleatorio. Con respecto a la metodología de análisis, en algunos casos se ha optado por la transcripción de los ejemplos;

4 Guerrero Serón, A. Manual de Sociología de la Educación. Madrid: Síntesis, 1996. pág. 232.

en otros, en su explicación. En todos los casos, se ha revisado minuciosamente el manual de manera completa, puesto que se ha observado que el índice puede resultar poco esclarecedor.

Análisis de los manuales

A continuación analizaremos 7 manuales.

Manual 1

En el primer manual revisado se abordan diferentes temas del área sociolingüística, comenzando por la noción de registro. Aparecen bien definidas las nociones de registro formal e informal, pero se incluye erróneamente la oposición variedad oral/escrita dentro de los "registros" y se tiende a identificar lo escrito con lo formal y lo oral con lo informal. Sería más correcto utilizar el término "canal" para evitar confusiones. Las nuevas tecnologías hacen que la antinomia oral-escrito

De dialecto, introduce el tema con **lectos**. Afirma que el **lecto** de un hablante determinado se llama **idiolecto** y está formado por **dialecto**, **sociolecto** y **cronolecto**. El primero es la variación del lenguaje, relacionada con el lugar de origen o de residencia del hablante. Por medio de la entonación, el vocabulario y la pronunciación puede saberse de qué región geográfica proviene el hablante (por ejemplo, si una persona proviene de Córdoba, en otras provincias del país se reconoce su dialecto por el típico "cantito"). Dentro del dialecto regional, puede identificarse el **dialecto regional rural** (el hablante emplea expresiones típicas del campo) o el **dialecto regional urbano** (usa expresiones de ciudad). El **sociolecto** es la variación del lenguaje relacionada con el nivel de educación; puede ser **no escolarizado** (el hablante no tiene un manejo cuidado de la lengua), escolarizado (el hablante tiene un adecuado manejo del lenguaje) y **profesional** (el hablante maneja términos relativos a una profesión, por ejemplo, la medicina).También interviene en el lecto el **cronolecto**, la variación del lenguaje relacionada con la edad del hablante. El cronolecto puede ser infantil, adolescente o adulto.

Observamos que no se cumple de manera acabada la función informar porque existe una tendencia a minimizar los contenidos. En cuanto al término dialecto, podemos notar ciertos aspectos que serían controversiales a la hora de confrontar el texto expuesto con la bibliografía de algunos estudiosos de la sociolingüística.

Es real que el dialecto está relacionado y, de alguna forma, limitado por el lugar geográfico de los hablantes. Sin embargo, los cambios en lo referido a entonación, pronunciación o ese típico "cantito", más que con el dialecto tienen relación con otro fenómeno perteneciente a la macro sociolingüística: la **variedad regional**. Aquí sí podemos hablar de variación en la entonación y se ve afectado particularmente el nivel léxico y fonológico; mientras que, cuando hablamos de dialecto los niveles afectados son el morfosintáctico y el léxico; además de cambiar la gramática, el sistema pronominal, la conjugación de verbos y el número de tiempos verbales. En las variedades regionales se da el fenómeno de la "intercomprensión", es decir, dos personas que hablan distintas variedades regionales en un mismo país se pueden com-

prender entre sí, mientras que dos personas que hablan distintos dialectos no se comprenden. Por otra parte, esta imprecisión en la definición de dialecto contradice además las nociones intuitivas que un hablante común tiene sobre este concepto: nadie se refiere al habla rural o al habla mendocina como "dialecto rural" o "dialecto mendocino". Sí sería importante en cambio, que un adolescente supiera de la existencia de los verdaderos dialectos del español, que dentro del mundo hispánico hay otros sistemas lingüísticos con tanta historia y tradición como el castellano, ligados a la idiosincrasia y cultura de determinadas regiones españolas y que solo por razones fortuitas (históricas y políticas) no compartieron la suerte del castellano de llegar a ser lengua nacional.

En cuanto al término **sociolecto**, notamos que, en el manual, es considerado una variación del lenguaje relacionada con el nivel de educación. Esto parece ser demasiado específico y a la vez incompleto, ya que si hablamos de sociolecto deberíamos tener en cuenta no sólo el nivel de escolarización, sino también las otras variables sociales que influyen en la utilización del lenguaje por parte de cada hablante y en la situación comunicativa. Por lo tanto; podríamos incluir, además del nivel de educación: la clase social, la procedencia o barrio y la raza o etnia. Tampoco resultan en ninguna bibliografía ni se comprende el criterio de clasificación de las categorías de "escolarizado", no escolarizado y profesional. ¿Se supone que profesional incluye al escolarizado? ¿Son tres categorías graduales?

Manual 2

Hay que explicar en qué hay coincidencia, puesto que se desarrollan los mismos temas: *Variaciones del lenguaje: lectos y registros*.

Manual 3

Este manual se refiere a temas sociolingüísticos bajo el título *Reflexión metalingüística*, lo cual, en cierta manera, marcaría una tendencia que se ajusta a la función de los manuales de lengua, que es, justamente, lograr que el hablante reflexione en sus usos lingüísticos. Se abordan temas bajo el título de *Variaciones del lenguaje, lectos y registros*. Se ejemplifica, adecuada y de manera abundante, cada uno de los temas mencionados. Sirva de ejemplo la siguiente explicación referida a *registros: Con estos lectos se entrecruzan los registros, es decir la elección del modo de hablar según la situación comunicativa en que se encuentre el usuario de la lengua. Esta situación podría ser formal (por ejemplo una entrevista para conseguir trabajo) o informal (charla con alguien conocido). También se producen variaciones si el lenguaje se usa para escribir o para hablar en público*.

Una interesante descripción que realiza este manual es la que se refiere al uso que hacemos de nuestra lengua. Se enumeran sus componentes de la siguiente manera:

- Un dialecto: el castellano español que se habla en la Argentina, al que se le suman los cambios de tonada o de vocabulario y/o pronunciación de cada provincia.
- El cronolecto que nos corresponda.
- El sociolecto que nos corresponda.
- El registro que hayamos elegido según la ocasión.

- La influencia del lunfardo, especialmente si el hablante es de Buenos Aires.
- Un gráfico sirve de resumen a lo explicado.

Junto con esta explicación, y bajo un subtítulo específico: *Otra influencia muy fuerte*, se hace hincapié en las influencias de la lengua inglesa; influencia que aparece en todas las lenguas del mundo, de acuerdo con una cita de la autora. Es un hecho para destacar la siguiente diferencia: *... hay una diferencia muy grande entre usar palabras en inglés porque no hay equivalente en castellano (por ejemplo "chip"), y usar palabras en inglés porque se cree que eso da prestigio (decir "sale" en lugar de liquidación*").

Manual 4

Este manual presenta los temas lingüísticos con el título *Unir y diferenciar mundos lingüísticos*. Introduce nociones de *Variedades lingüísticas geográficas, temporales y sociales*, que en cierta manera representaría un ablandamiento terminológico positivo para explicar, respectivamente, las dimensiones de variación diatópica, diacrónica y diastrática. Presenta un cruce referido a lecto, como el siguiente: *Tengan en cuenta que una misma palabra puede pertenecer al mismo tiempo a un dialecto, un cronolecto y un sociolecto, y que, en algunos casos, el lecto no está especificado*. Agrega que lecto engloba a sociolecto, *cronolecto, tecnolecto y dialecto; registro*, a su vez, engloba *formal, informal; escrito y oral*.

Este manual afirma además que el lecto depende de las condiciones de vida de un hablante, y que así como los hablantes no eligen sus condiciones de vida, tampoco pueden elegir el lecto que usan, y al emplear una lengua, lo hacen forzosamente a partir de una de sus variedades lectales. Esta afirmación está cargada de un determinismo negativo que contradice la función primordial de la enseñanza de la lengua en la escuela. De hecho, uno de los principales objetivos de la enseñanza de la lengua es el de poner a disposición de un hablante una variada gama de registros que le servirán para desenvolverse en una igualmente variada gama de situaciones comunicativas.

Manual 5

En este manual se explica variedades lingüísticas. No hay definiciones referidas a registro y a canal; directamente se presenta una división para canal, en oral y escrito y para registro, en formal e informal. Sin embargo, a la hora de describir las características de la lengua oral, hay confusión entre lo oral y lo oral coloquial puesto que se atribuyen a la primera las características de la segunda. En cuanto a la explicación del registro formal e informal se mencionan el uso de Usted y algunas fórmulas comerciales que son propias de las cartas comerciales, que no se ejemplifican. Esto implicaría vaguedad en el desarrollo del tema. El término dialecto es homologado por el uso del término variedad regional, a la cual se le incluyen entonación y pronunciación. El cronolecto se atribuye a la diferencia lingüística surgida a partir de la edad de los hablantes. El sociolecto se señala como la diferencia del lenguaje con respecto a su ocupación, trabajo, grado de escolarización. Otra mención que se lleva a cabo en este manual es la de la lengua técnica, profesional o especializada, aquella que es propia de las distintas profesiones.

En el mismo manual y bajo el mismo título, se presenta el tema de las funciones del lenguaje, informativa o referencial, apelativa o conativa y literaria o poética, lo cual consideramos un importante salto temático.

Manual 6

Este manual presenta el tema bajo el título de "variedades lingüísticas". Define el tema como las diferentes maneras de hablar de las personas según ciertas circunstancias: el lugar donde viven, el grado de confianza que existe entre ellas, su edad o la época en que viven, etc. Luego presenta un cuadro con las variedades propias de los hablantes y lo que comprende cada variedad. Las variedades que propone son: dialecto, sociolecto y cronolecto. El dialecto, comprende: dialecto general (el de todos los que hablan una misma lengua), regional (el de cada país o región), urbano (el que se usa en las ciudades) y rural (el que es propio del campo). El sociolecto comprende: profesional, formal/ informal y correcto/ incorrecto. Esta última clasificación no aparece en ninguno de los manuales observados y propone que lo correcto/ incorrecto está relacionado con las normas lingüísticas. Si el hablante se aparta mucho de las normas, el sociolecto es incorrecto; mientras que, si el hablante cumple las normas, el sociolecto es correcto. El cronolecto comprende la división en cronolectos infantil, adolescente y adulto.

Manual 7

El tema "Variedades lingüísticas" con el subtítulo "Modos de decir" se aborda en este manual a partir de la interrelación texto-imagen puesto que el alumno debe responder una serie de preguntas que surgen de las figuras que acompañan dos páginas en vivaces colores, del manual. Con un breve recuadro en la parte inferior de una de las páginas, a manera de explicación, se

presenta el tema, luego de que el alumno ha respondido preguntas, descripto imágenes, registrado conversaciones, etc. Para la actividad de registro de conversaciones, se introduce el tema "Registro", brevemente, como un subtema de "Variedades lingüísticas".

En capítulos posteriores, bajo el título "Modos de decir: Variedades lingüísticas regionales", se distingue entre *lengua general y lengua regional o dialecto*; y luego, entre *lengua urbana* y *lengua rural*.

Discusiones

Hemos observado que existe una considerable distorsión de los conceptos de sociolingüística presentados en los manuales de EGB 3 respecto de la bibliografía especializada. Los manuales presentan algunos errores teóricos tales como la confusión de la noción de dialecto con la variedad regional; la consideración de la entonación como una característica para reconocer un dialecto; la división de registro en oral y escrito en términos tajantes y opuestos y como realizaciones de los registros formales e informales, respectivamente.

Creemos que hay nociones de sociolingüística que para la formación de un adolescente son importantes, como la de corrección, la de variedades o subsistemas lingüísticos, que el destino

de una lengua está ligado al poder de quienes la hablan, que el dominio de ciertas variedades lingüísticas puede ser a su vez un instrumento de poder, que la lengua, como todo producto cultural evoluciona, que el dominio de variedades lingüísticas le asegura la interacción social en contextos amplios y variados y facilita la inserción en diferentes grupos sociales.

Bibliografía

Específica

ALVARADO, MAITE (1994). *Paratexto*. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

BOLAÑO, SARA (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México. Trillas.

CUBO DE SEVERINO, Liliana (2005) *Los manuales universitarios*. En: *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Comunicarte. pp. 325- 336.

ECO, UMBERTO (2004) El mundo, año XV, Nº 5362. p. 4

ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN (2009). *El manual escolar y la cultura profesional de los docentes*. En: T*endencias pedagógicas*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid. Nº 14 p. 169-180.

GAZALI, ANDREA (2005). *Los manuales de nivel medio*. En: *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Comunicarte. pp. 337- 357.

GUERRERO SERÓN, ANTONIO. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Síntesis, 1996.

MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, Ariel.

SOMOZA RODRÍGUEZ, MIGUEL; Ossenbach Sauter, Gabriela. *Los Manuales Escolares Españoles en la Época Digital. De la textualidad a la iconicidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Manuales

ATORRESI, ANA et al (1998). *Texteando. 9º EGB Lengua*. Buenos Aires, Editorial Aique.

BAVIO, CARMEN (1999). *Lengua 7*. Buenos Aires, Kapelusz.

BAVIO, CARMEN; CÉSPEDES, CORA. (1997) *Lengua 8 EGB*. Buenos Aires, Kapelusz.

COCHETTI, STELLA MARIS et al (2001). *Lengua y literatura 9*. Buenos Aires, Puerto de Palos.

FAGGIANI, ROBERTO et al (2001). *Lengua y literatura 8*. Buenos Aires, Puerto de Palos.

LOTITO, LILIANA et al (2000). *Lengua 8*. Buenos Aires, Aique.

MARÍN, MARTA (1998). *Lengua 9º EGB*. Buenos Aires, Editorial Aique.

SARQUIS, BEATRIZ et al (1998). *Lengua 9*. Buenos Aires, A-Z editora.

La construcción del saber en libros de texto de Lengua y Literatura. Un análisis microdiscursivo en manuales escolares argentinos[1]

Carolina Tosi

Introducción

En la década de 1980, el escenario de la edición de libros de texto en la Argentina se modificó sustancialmente a partir del advenimiento de la democracia, la consolidación de las empresas editoriales encargadas de la producción del material educativo y el desligamiento por parte del Estado del control de sus contenidos. Más tarde, diversos factores, entre ellos, los diseños curriculares dispuestos por la Reforma Educativa de los 90 –la Ley Federal de Educación–, el auge de ciertas corrientes pedagógicas –el constructivismo, el enfoque comunicativo de la lengua, etc.– y la influencia del diseño gráfico, los medios de comunicación y las innovaciones tecnológicas, produjeron en los manuales escolares múltiples transformaciones discursivas, como la evidente fragmentación textual, la introducción de diferentes formatos y la abundancia de actividades. Teniendo en cuenta tales elementos, el objetivo del presente trabajo es caracterizar la configuración discursiva de los libros de textos de Lengua y Literatura del nivel Secundario, publicados recientemente en la Argentina.

Partiendo de la observación empírica de que los estudiantes de los niveles superiores manifiestan dificultades en la comprensión de textos pertenecientes a géneros académicos y de que, en la mayoría de los casos, el manual escolar constituye el primer contacto que tienen los alumnos con los textos de estudio y, generalmente, es el único material de la escuela media utilizado para la iniciación a dichas prácticas, consideramos necesaria la caracterización de

1 Este trabajo forma parte de los Proyectos UBACyT F 020 (2008-2010) y PICT 32995 (2007-2010), dirigidos por la doctora María Marta García Negroni, en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), que analizan los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico en relación con su producción, corrección y edición. Asimismo, este trabajo es parte de mi tesis: "La puesta en escena del saber escolar. Un análisis microdiscursivo acerca de cómo se construye el conocimiento en libros de texto de la escuela media actual en tres disciplinas", que desarrollo en el marco de la maestría en Análisis del Discurso (UBA).

las propiedades lingüísticas de este género para determinar cómo su construcción discursiva colabora –o no– en el aprestamiento de la lectura de textos especializados[2].

Para llevar a cabo tal propósito, nos abocamos al análisis de manuales escolares actuales de la escuela Secundaria de la disciplina Lengua y Literatura, y en el último apartado (4.3) realizamos un abordaje comparativo con libros de otras disciplinas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). El corpus está compuesto por libros de texto publicados por tres editoriales argentinas entre los años 2003 y 2006, correspondientes a segundo año de Secundaria o noveno año de Educación General Básica (EGB)[3].

Enmarcados en el Análisis del Discurso y, desde el enfoque enunciativo de la lengua (Ducrot, 1984), caracterizamos ciertos aspectos de la configuración discursiva, como la construcción de la *escena genérica* y las *escenografías enunciativas* (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006), y los modos de referencia al discurso académico (Bolívar, 2005) en los manuales escolares de Lengua y Literatura. Finalmente, analizamos cómo esos recursos lingüísticos pueden correlacionarse con un *ethos* discursivo –es decir, la imagen que el locutor construye de sí (Amossy, 1999)– disciplinar y una determinada configuración del saber.

La escena de enunciación

Siguiendo a Maingueneau (1999, 2004, 2006), la escena de enunciación debe ser considerada desde el "interior" del discurso, en la medida en que "un texto es una huella de un discurso en el que la palabra es *puesta en escena*" (Maingueneau, 2004: 6). En la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la *escena englobante*, que se refiere al tipo de discurso, la *escena genérica*, que es impuesta por el género discursivo, y las *escenografías*, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir, no son simples marcos y decorados.

En nuestro análisis, la escena englobante correspondería al discurso pedagógico; la genérica, al libro de texto, que se compone por secuencias expositivo-explicativas (la teoría) e instruccionales (las actividades). A su vez, el manual escolar es un género que admite diversas escenografías (viñetas, recuadros, historietas, plaquetas de conceptos, etc.), introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario[4]. Si bien Hyland (2000) sostiene que el libro de texto busca reducir la multiplicad de discursos y constituirse como una

2 En efecto, investigaciones recientes, como las de Arnoux *et al*., (2002), García Negroni, Hall y Marín (2005), Hall y Marín (2002, 2003 y 2007), etc., muestran una gran preocupación por la carencia de habilidades discursivas de los estudiantes de los niveles superiores.

3 El corpus está conformado por diez libros: tres de Lengua y Literatura, tres de Ciencias Naturales y cuatro de Ciencias Sociales, correspondientes a segundo año o noveno de la Educación General Básica (alumnos de catorce y quince años, aproximadamente) y pertenecientes a las editoriales de mayor circulación y venta en el mercado. Al final del artículo, se consignan los datos bibliográficos del material analizado.

4 Para una caracterización exhaustiva de la escena genérica y las escenografías de los libros de texto y un análisis comparativo entre libros de texto de diferentes épocas, consúltese Tosi (2009).

voz única del saber, analizaremos más adelante cómo ciertas escenografías de este género son utilizadas para incorporar en forma manifiesta el discurso ajeno.

La escena genérica en libros de texto de lengua y literatura

1. Explicación y actividades

Las propuestas editoriales de Lengua y Literatura de nuestro corpus coinciden en presentar la escena genérica compuesta por breves segmentos expositivo-explicativos y extensos bloques de actividades. Si bien en los libros actuales de todas las áreas es evidente "la influencia de las nuevas pedagogías atentas a la actividad, a los centros de interés, a la espontaneidad" (Chartier, A. M., 2004: 417), en Lengua y Literatura el espacio destinado a la práctica es considerablemente mayor e, incluso, su densidad léxica por capítulo es más alta. Si, por ejemplo, tomamos al azar una de las páginas de cada uno de los libros analizados y contamos la cantidad de palabras en ambos sectores, observamos que el porcentaje es más alto en las actividades (siempre superan el 60%), según detallan los cuadros 1.a., 1.b. y 1.c., aun cuando en estas hay una disposición gráfica más aireada, con mayores recursos gráficos, y renglones o recuadros vacíos para que el alumno escriba.

Cuadro 1.a. Densidad léxica.
Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro A, p. 215

Palabras totales	Escena genérica: secuencia explicativa	Escena genérica: actividades
330	115	215
100%	35%	65%

Cuadro 1.b. Densidad léxica.
Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro B, p. 154

Palabras totales	Escena genérica: secuencia explicativa	Escena genérica: actividades
178	33	145
100%	20%	80%

Cuadro 1.c. Densidad léxica.
Cantidad de palabras en una página de Lengua del Libro C, p. 280

Palabras totales	Escena genérica: secuencia explicativa	Escena genérica: actividades
245	51	194
100%	20%	80%

Asimismo, el diseño de la maqueta[5] refleja la importancia dada a las actividades respecto de la explicación. Vale aclarar que el libro de texto actual puede presentar diferentes formatos

5 Se entiende por maqueta al diseño gráfico de una página.

según la cantidad de columnas que se incluyan[6], pero, sin dudas, prevalece el formato a dos columnas, pues facilita la combinación de textos e imágenes[7]. En los libros de nuestro corpus las actividades suelen ocupar la columna central, mientras que la explicación se ubica en la columna lateral o de aire, o bien aparece en plaquetas, generalmente al final de cada página (**ver imagen 1**). En efecto, la organización de la página muestra dónde está puesto el foco: tanto en Lengua como en Literatura lo central es la práctica y el "hacer", mientras que la explicación se percibe como subsidiaria. Sin dudas, esta estructura es una forma de presentar los lineamientos de la Reforma Educativa. Siguiendo el denominado enfoque "comunicativo funcional" adoptado por el Currículum Oficial, los libros buscan abordar la lengua "en acto" y "en uso":

> Los contenidos de Lengua suponen un hacer y un pensar en cómo se hace, atendiendo al asunto, al auditorio, al propósito a los recursos disponibles (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995: 44).

Entonces, de acuerdo con el enfoque comunicativo propuesto, la premisa de trabajar la lengua en uso y un espíritu generalmente constructivista, los libros inician el capítulo con una página de apertura, y cada tema comienza a partir de una escenografía, por ejemplo, una historieta. Luego se presenta una batería de actividades para que el alumno descubra intuitivamente los contenidos –tanto en Lengua como en Literatura–, que luego serán sistematizados en la teoría. Por ejemplo, en una de las propuestas, las secuencias explicativo-expositivas se hallan señalizadas con un ancla, pues metafóricamente estarían "anclando" los conceptos trabajados por el lector.

A partir de la referida caracterización, señalamos que la estructura de la escena genérica expresa dos representaciones de la disciplina, que coexisten aunque son claramente contrapuestas:

a) *La relavorización de la disciplina*, en tanto se tiene en cuenta la importancia de la lengua en uso y se prioriza el rol del lector como agente activo de conocimiento.

b) *El demérito de la disciplina*, ya que el hecho de que se coloque poca teoría y se recurra a una mayor inclusión de actividades –junto con el despliegue de escenografías, según analizaremos posteriormente– se puede relacionar con la necesidad de atraer al destinatario hacia un área del conocimiento que en la actualidad no tiene tanto prestigio social[8] y que, por ende, debe presentarse como sencilla y atractiva para lograr la adhesión de los lectores.

6 El formato es el área total de la que se dispone para realizar un diseño. Incluye los márgenes y la caja tipográfica. Los márgenes tienen una función estética, pues permiten que la lectura sea más agradable, pero, además, facilitan la encuadernación de la publicación (Anarella, en Wolkovicz *et al*., 2001: 68).

7 En este sentido, para jerarquizar la información según grados de importancia y ayudar en la comprensión, los libros de texto recurren al procedimiento que Alvarado denomina "diferenciación de bloques tipográficos"; esto es la ubicación en diferentes bloques de: la presentación, el texto central un resumen, un comentario, los ejercicios, los epígrafes de las fotografías, etc. (Alvarado, 1994: 38).

8 Sin dudas, dentro del imaginario social, la Lingüística o las Ciencias del Lenguaje no tendrían un "estatus científico", como sí otras disciplinas pertenecientes a las llamadas ciencias "duras".

2. La reformulación del saber

Diversos investigadores (Swales, 1990; Hyland 2000; Bathia, 2004; Gallardo, 2004; Bolívar, 2005; García Negroni, 2008a y 2008c; García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005, y Ramírez Gelbes, 2007 y 2008, entre otros) han demostrado que las expresiones lingüísticas en el discurso académico y pedagógico responden a tradiciones discursivas. Incluso, algunos de ellos (Hyland, 2004; Bolívar, 2005, García Negroni, 2008a y 2008c) han abordado las diferencias entre las ciencias "duras" y "blandas" en el discurso científico y detectaron en estas últimas una mayor explicitación del discurso ajeno, que se produce a partir de la alta frecuencia de citas y de soportes intertextuales que funcionan como evidencias del saber.

Si bien en el discurso académico, el conocimiento obtenido a través del lenguaje se indica con los recursos formales propios del discurso citado y que Chafe (1986) caracteriza como *evidencia citativa*, no sucede lo mismo con el discurso pedagógico. En los libros de texto de Lengua y Literatura de nuestro corpus, se expone un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, al que se le borran todas las huellas del enunciador para generar la "ilusión de la transparencia" (Chevallard, 1991) y una aparente objetividad. El discurso ajeno no solo no aparece en ningún segmento expositivo-explicativo de la escena genérica de Lengua y Literatura, sino que tampoco hay referencias a los autores o teorías que se exponen. A modo de ejemplo, presentamos las secuencias explicativas en donde se desarrollan las nociones de "esquema de comunicación", "competencias", y la "vacilación" del cuento fantástico.

1.	En toda comunicación, alguien (el *emisor*) dice algo (el *mensaje*) a un destinatario (el *receptor*) acerca de un tema (el *referente*). El mensaje se construye mediante un sistema de signos (el *código*) se transmite a través de un medio (el *canal*), que puede ser, por ejemplo, una publicación escrita, el teléfono, el correo, en forma electrónica, cara a cara, etcétera. (Lengua y literatura)

2.	Para comunicarse efectivamente, emisor y receptor deben tener capacidades similares. Estas capacidades se denominan **competencias** y las personas las adquieren mientras participan en la vida social; es decir, mientras crecen. (Lengua y literatura).

3.	El cuento fantástico tiende a la ambigüedad, porque permite que se lo pueda explicar de maneras diferentes. Esta ambigüedad cuestiona el carácter realista y verosímil de lo narrado. Frente a ella, el lector **vacila** entre dos interpretaciones. Por un lado, su experiencia de lo real y lo cotidiano lo motiva a encontrar una **explicación lógica y natural** de los sucesos narrados; por otro, la naturaleza ilógica de los hechos lo inclina hacia **una explicación sobrenatural**. (Lengua y literatura).

Como observamos, no hay referencias a los autores responsables de las nociones o teorías, y ni siquiera se tienen en cuenta las variaciones conceptuales o de paradigma que estas han tenido. Por ejemplo, no se indica que Roman Jackobson es el creador del "modelo de la comunicación" expuesto en el ejemplo 1 ni cuál es la fuente de la definición para "competencia" del ejemplo 2. En el caso del ejemplo sobre el cuento fantástico (ejemplo 3), además de no

explicitar de qué teoría se ha extraído el concepto de "vacilación", no hay ninguna referencia a las diferentes concepciones o puntos de vista existentes al respecto (como los de Tzvetan Todorov, Rosemary Jackson o Julio Cortázar, entre otros).

De esta manera se construye una versión didáctica de tales conceptos, en pos de modelar una exposición llana, sencilla sin conflictos epistemológicos. Así, la explicación, al no incorporar discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadores responsables, logra ser percibida por los destinatarios como "natural", "experiencial", "transparente" y no como el resultado de una construcción teórica.

Las escenografías enunciativas

1. Las escenografías de la persuasión

Los géneros o formatos textuales estandarizados que privilegia esta disciplina para configurar las escenografías son de dos tipos. Uno de los grupos lo constituyen las escenografías del estilo de carpetas de clase y consignas de taller literario. Las primeras suelen presentar ejercicios de comprensión de textos y las segundas de producción escrita u oral. Sin dudas, la inclusión de estas escenografías apunta a que el alumno realice una serie de consignas de una forma lúdica y atractiva: lo convocan desde otros formatos para distanciarlo de la instancia escolar convencional de práctica. Se trata de escenografías con secuencias instruccionales que plantean, por ejemplo, la construcción de un cuento de humor o la realización de un programa de radio.

El segundo grupo despliega escenografías de historietas y conversaciones, juegos, libros de cuentos y poemas, noticias y otros tipos discursivos no ficcionales, que, a través de la diversión y a la dimensión lúdica, intentan atraer al destinatario lego. Suelen ser el punto de partida del tema a desarrollar y por eso se ubican al inicio, antes las actividades y la teoría. En el caso de los cuentos o poemas se plantean como páginas de libros literarios con ilustraciones. Las noticias y otros tipos textuales se diseñan con sus formatos característicos, acompañados de fotos o ilustraciones. En tanto que, en las propuestas de historietas, se presenta de manera visual y atractiva un formato narrativo-conversacional que pretende acercar a los alumnos a su contexto diario, pues se recrea una escena cotidiana cuyos protagonistas son adolescentes, como sucede en el libro A. Carbone (2003) sostiene que la transposición de este formato a los libros de textos es habitual y favorable al aprendizaje:

> Estas (las transposiciones) aparecen en diversas formas de adopción de géneros de la comunicación de masas, entrelazados con los textos informativos de carácter didáctico. Muchos de ellos buscan la adhesión de los lectores a través del lenguaje de la historieta. En estos casos hay estrategias de articulación con los textos dedicados a la progresión del conocimiento, que se proponen sintonizar a los alumnos con lo cotidiano. Algunos se destacan por la originalidad con que se apropian del lenguaje narrativo y conversacional del género, conjugado con la imagen para lograr sus propósitos (Carbone, 2003:127).

En efecto, este tipo de escenografías, al igual que los juegos o los talleres literarios, tienen un carácter fundamentalmente didáctico y persuasivo: no solo constituyen una estrategia de aprendizaje novedosa, sino que el uso de la imagen, la disposición original del texto y el discurso coloquial atraen el interés de los destinatarios.

2. Las escenografías de la interpelación

Otra de las escenografías que encontramos es la de "estar en clase", que cumple funciones fijas de apelación al lector y configuración de un diálogo ficticio. Se trata de roles discursivos configurados en la enunciación misma: el enunciador pedagógico se desdobla para interpelar al lector desde diferentes posiciones. Así, hay plaquetas que tienen la función de dirigirse al alumno e inculcarle una acción, como mostrarle que ciertos contenidos de la materia que ya fueron mencionados en el libro (ejemplo 4) o hacerles recordar determinados temas en tanto se consideran aprendidos (ejemplo 5). Incluso, encontramos plaquetas con roles discursivos específicos, cuyos nombres tienen la función de atraer al lector, por ejemplo "¡Atención!" del caso 6.

4.	En las páginas 220 y 221 de la sección Normativa, encontrarán todos los usos de verbos que forman oraciones impersonales. (Lengua y literatura).

5.	Recuerden que las combinaciones redundantes son incorrectas. (Lengua y literatura).

6.	**¡Atención!** Se llama tilde diacrítica la que señala en cambio de significado respecto de la misma forma no tildada. Observen la diferencia entre monosílabos con tilde diacrítica y sin ella: … (Lengua y literatura).

En estos ejemplos, hallamos verdaderos imaginarios de alteridad, pues el autor construye otro enunciador y lo ubica en un espacio diferente al de la explicación, y desde ese nuevo lugar interpela al lector: le hace preguntas, lo asiste en operaciones cognitivas como recordar, le muestra dónde encontrará la información necesaria, le propone intercambios orales, le indica cuáles son las normas y las acciones apropiadas y correctas, etc. El mismo diseño indica que estas escenografías son subsidiarias de la explicación al ubicarlas en sectores periféricos, ya sea en las columnas de aire o en los márgenes inferiores. Es decir que tales espacios escenográficos podrían pensarse como correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en la clase: tienen la impronta del diálogo y el intercambio oral. A través de ellas, se incita al alumno a la realización de tareas específicas, como si fueran enunciadas por el profesor y, por otro lado, le facilitan al docente la labor de planificación y confección de las consignas. Estas escenografías interpelan al lector desde un lugar diferente –separado del saber "legitimado" de la explicación central– y así propician una relación "más directa" y dinámica.

3. La introducción de discursos disciplinares

La introducción o alusión explícitas al discurso disciplinar en las escenografías es escasa. Solo las encontramos dentro plaquetas y páginas especiales, generalmente en el área de Literatura. Para ilustrar el saber expuesto en las secuencias expositivo-explicativas, se incorporan los discursos referidos de teóricos o especialistas mediante distintos tipos de citas: las de *parafraseo*, las *integradas* y las *destacadas* (Bolívar, 2005), a saber:

a) Mediante citas de parafraseo, que son "aquellas partes del texto que se refieren o mencionan las ideas, conceptos e investigaciones de otros autores y que se acompañan con el nombre del autor y/o número de página (opcional)" (Bolívar, 2005: 84), se brinda evidencia sobre el saber de un "otro" reconocido. Este es el caso del ejemplo 7 donde se explica el concepto de *fantasy*, según Rosemary Jakson. Sin embargo, en ninguno de los casos encontrados se consignan los datos de la fuente de la cita, por ejemplo, el año de publicación y el número de la página correspondiente, como sí lo exigiría la norma académica.

7.	La especialista Rosemary Jakson utiliza la palabra inglesa *Fantasy* para denominar toda la literatura que no da prioridad a la representación realista. (Lengua y literatura).

b) Por medio de *citas integradas* que "no interrumpen el texto, pero que se colocan entre comillas o en cursivas y pasan a formar parte del discurso del autor" (Bolívar, 2005: 83), quedan claras las fronteras entre el discurso citado y citante que, según Arnoux *et al*. (2004) es una de las características del discurso expositivo-explicativo.

8.	(...) En sus "Notas a Topoemas" (*topos*, en griego, quiere decir "espacio"), Octavio Paz explica: "Topoema = topos + poemas. Poesía espacial por oposición a la poesía temporal, discursiva. Recurso contra el discurso". (Lengua y literatura).

c) A través de las *citas destacadas*. Según Bolívar son "aquellas citas textuales que, por su longitud, generalmente interrumpen el texto; se presentan entre comillas o en cursivas y van acompañadas con el nombre del autor, el año y la página" (Bolívar, 2005: 83). En nuestro corpus las citas destacadas se colocan en recuadros aislados de las secuencias expositivo-explicativas, junto con su fuente correspondiente. Este uso seguramente responde a la tradición discursiva de las humanidades, en las que colocar la cita completa "puede interpretarse como una señal de mayor dominio del saber" (Bolívar, 2005: 87). No obstante, como observemos en el siguiente ejemplo, suelen faltar algunos datos bibliográficos (como editorial, lugar y año de edición y página de donde fue extraída la cita). De esta forma, los libros de textos no siempre cumplen con la rigurosidad en el citado completo que exige la tradición académica.

9.	**El tema de América latina en la literatura** "Como conglomerado, como continente (en el sentido estricto de la palabra) América latina no es un tema nuevo. Desde la *Silva a la agricultura de la zona cálida*, de Andrés Bello, hasta el *Canto general*, de Pablo Neruda; desde *Nuestra América* de José Martí, hasta los *Siete ensayos en busca de muestra expresión*, de Pedro Enrique Ureña; desde el *Ariel*, de José Enrique Rodó, hasta los últimos ensayos de Ezequiel Martínez Estrada; desde la *Oda a Rooselvat*, de Rubén Darío, a la saga novelística de Alejo Carpentier, el tema continental colmó y hasta desbordó el ámbito geográfico de los mejores escritores". Mario. Benedetti, en *El escritor latinoamericano y la revolución posible*. (Lengua y literatura).

Según vemos en el cuadro 2, la cantidad de citas introducidas es muy escasa. En los tres libros del corpus –cada uno tiene un promedio de 250 páginas totales– hallamos solo 12 casos. Respecto del tipo de cita utilizado, notamos que las citas de parafraseo e integradas son las que más abundan.

Cuadro 2. Cantidad de citas de discurso académico en las escenografías de los libros de Lengua y Literatura

Total de citas	Citas de parafraseo	Citas integradas	Citas destacadas
12 (100%)	5 (40%)	6 (50%)	1 (10%)

Así, observamos que los pocos casos de incorporación de discurso referido en los libros de Lengua y Literatura solo se localizan en las escenografías enunciativas. A través de esta estrategia, el discurso ajeno se hace ostensible en tanto se distingue claramente de la propia voz del autor configurada en la explicación de la escena genérica. En casi todos los casos registrados, el autor utiliza el discurso ajeno como recurso explicativo, ya sea de ejemplo o cita de autoridad, para clarificar o avalar su punto de vista, pero casi nunca para disentir o polemizar. En este sentido, la explicación construye un saber impersonal con pretensiones de verdad, que recurre al uso de discurso referido con la pretensión de construir un *ethos* actualizado y didáctico, pues no solo está al tanto de conocimientos sobre la temática disciplinar sino que los usa con un fin ilustrativo[9].

Por otra parte, al comparar la cantidad de inserción de citas de discurso académico en escenografías de los manuales de nuestro corpus con libros de las mismas editoriales y colecciones pertenecientes a otras disciplinas –Ciencias Sociales y Ciencias Naturales–, descubrimos que en estas la cantidad es mayor. Realizamos el conteo del discurso ajeno incorporado en las escenografías de los libros de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y estos son los resultados obtenidos:

9 Para un análisis específico acerca de las formas de configuración de alteridad en libros de texto, puede consultarse Tosi (2008).

Cuadro 3. Cantidad de citas de discurso académico en las escenografías de los libros de Ciencias Sociales

Total de citas	Citas de parafraseo	Citas integradas	Citas destacadas
73 (100%)	1 (1,36%)	14 (19,17%)	58 (79,45%)

Cuadro 4. Cantidad de citas de discurso académico en las escenografías de los libros de Ciencias Naturales

Total de citas	Citas de parafraseo	Citas integradas	Citas destacadas
39 (100%)	20 (48,78%)	3 (7,31%)	16 (39%)

Si bien la cantidad de discurso referido es escasa en las tres áreas, notamos que la que presenta la menor cantidad es Lengua y Literatura. En efecto, Ciencias Naturales triplica su número de citas (41 casos, según lo muestra el cuadro 4) y Ciencias Sociales lo sextuplica (73 casos en el cuadro 3).

Consideraciones finales

En este trabajo hemos analizado la escena genérica y las escenografías en un corpus reducido de libros de texto argentinos de Lengua y Literatura, por lo cual los resultados deben considerarse como provisorios y exploratorios.

Por un lado, observamos que la escena genérica de los libros estudiados señalan dónde está puesto el foco en Lengua y Literatura: lo central es la práctica, mientras que la explicación se percibe como subsidiaria.

Por otro lado, notamos que los espacios para mostrar objetividad y subjetividad se encuentran bien definidos. Las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica se construyen de un modo tradicional acorde con las características del género (Hyland, 2000), con escasas menciones a las fuentes del discurso que se exponen. Así, la explicación se percibe como monódica y transparente. En cambio, las escenografías son zonas destinadas a la subjetividad y alteridad, que tienen una clara impronta persuasiva y didáctica: las de taller literario focalizan el hacer; los juegos, historietas y los textos literarios se centran en la dimensión lúdica, y las de estar en clase guían textual y cognitivamente al lector. En efecto, las propuestas editoriales apelan a la práctica y al "hacer", a través de una actitud lúdica y una búsqueda constante por acercarse al contexto cotidiano del lector. Ponen de manifiesto un *ethos* ameno, que privilegia el enfoque didáctico (constructivista y comunicativo) por sobre la representación científico-académica de la disciplina.

De este modo, Lengua y Literatura construye un saber objetivo y neutro que se distingue y separa de otros sectores más periféricos: las escenografías, que sí admiten el "diálogo", la diversión y el juego. Así, en la escena genérica se modela una explicación con pretensiones de transparencia y asepsia, y construye un *ethos* teórico que busca ser riguroso y objetivo. Por el contrario, en las escenografías, se pone de manifiesto un *ethos* y un saber que privilegia el

enfoque didáctico (comunicativo funcional) por sobre la representación científico-académica de la disciplina. En efecto, en las escenografías el *ethos* se desplaza y se convierte en más ameno y "didáctico".

No hay dudas de que en la configuración del saber de esta disciplina existe una tensión entre academia y discurso pedagógico. La abundante introducción de discurso ajeno que diferentes trabajos (García Negroni, 2008a y 2008b; Ramírez Gelbes, 2007 y 2008; Bolívar, 2005 y Gallardo, 2005) mencionan como rasgo característico de la tradición disciplinar de esta área (Ciencias del lenguaje, Lingüística y Literatura) se ocultan en las secuencias expositivo-explicativas del manual escolar. Acorde con las normas del género del libro de texto, Lengua y Literatura construye en la explicación una voz impersonal del saber. Si bien en las escenografías hay casos de inserción del discurso ajeno, estos son muy escasos y, según el análisis contrastivo realizado, se trata de la disciplina que presenta la cantidad más baja de alusiones.

Llegados a este punto, consideramos que Lengua, al ser la disciplina que socialmente posee un menor rango de "cientificidad" en comparación con otras –como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Matemática–, debe realizar un mayor despliegue discursivo para construir, por un lado, un saber que se perciba como más verdadero, fácil y sencillo y, por otro, que logre atraer al destinatario con mayor efectividad.

Finalmente, remarcamos que las pocas alusiones a las fuentes disciplinares de base, las breves secuencias expositivo-explicativas y la fragmentación discursiva pueden dificultar el aprestamiento de la lectura de discursos académicos, los cuales se caracterizan por las propiedades opuestas: la presentación de textos extensos y de escritura continua, y la abundante inclusión de voces ajenas.

Este análisis, desarrollado sobre algunos de los elementos microdiscursivos de los libros de texto, tiene la intención de motivar en docentes y profesionales de la edición la reflexión sobre las características discursivas de este género y, especialmente, acerca de cómo dichos aspectos pueden dificultar el aprestamiento de las habilidades discursivas de los estudiantes.

Bibliografía

ALVARADO, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica, Eudeba.

AMOSSY, R. (1999) *Images de soi dans le discours*, Delauchaux et Niestlé, París.

ARNOUX, E. *et al*. (2002), Prácticas de lectura y escritura en la universidad, Buenos Aires: Ediciones del CBC, UBA.

BATHIA, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse (Advances in Applied Linguistics)* Paperback.

BERNSTEIN, B. [1975] (2005) *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.

BOLÍVAR, A. (2005) "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", *Signo y Seña* 14, pp. 67-91.

CARBONE, G. (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CHAFE, W. (1986). "Evidentiality in English conversation and academic writing". En E. W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: the Linguistic encoding of Epistemology* (pp. 139-146.). New Jersey: Ablex.

CHARTIER, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.

CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.

GALLARDO, S. (2004), "La presencia explícita del autor en textos académicos" en *RASAL*, 2, pp. 31-44.

GARCÍA NEGRONI, M.M. (2005). "Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa". *RASAL l*, 1, pp. 11-24.

_____ (2008a), "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español", *Revista Signos*, Vol. 41, 66, pp. 5-31.

_____ (2008b), "Subjetividad, polifonía, y discurso académico en español", en Daher, M. (ed.) *Hispanismo 2008*, Río de Janeiro, UERJ, en prensa.

_____ (2008c), "Reformulación y ethos en el discurso académico en español", en Actas del III Simpósio internacional sobre análise do discurso, Universidade Federal de Minas Gerais, en prensa.

GARCÍA NEGRONI, M. M., B. Hall y M. Marín (2005). "La argumentación y la polifonía implícitas en la retórica académica", en I Congreso de Lecturas Múltiples, Facultad de Ciencias de la Educación Uner. Disponible en: http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/negroni-hall-marin.html

GARCÍA NEGRONI, M.M. y RAMÍREZ GELBES, S. (2005). "Ethos discursivo y polémica sin enfrentamiento. Acerca del discurso académico en humanidades". En Rösing, T., Schons, C. (org.), *Questões da escrita* (pp. 114-137). Passo Fundo: UPF editora.

GARCÍA NEGRONI, M.M. y RAMÍREZ GELBES, S. (2008). "Formas de tratamiento en Los manuales escolares: el caso argentino". En prensa.

HALL, B. y M. MARÍN (2002) "Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores" Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía", Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion

HALL, B. y M. MARÍN (2003). "Los puntos críticos de incomprensión de lectura en los textos de estudio", *en Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXIV, Número 1.

HALL, B. y M. MARÍN, (2007) *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.

HYLAND, K. (1999) "Academia attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge", *Applied Linguistics* 20 (3) pp. 341-367.

_____ (2000) *Disciplinary discourses, Social Internactions in academic writing*, Londres, Longman.

MAINGUENEAU, D. (1999) « Ethos, scénographie, incorporation ». En Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*, París, Delachaux et Niestlé, pp. 75-102.

_____ (2004) "¿Situación de enunciación o situación de comunicación?", Université Paris XII. Disponible en: http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm.

_____ (2006) *Cenas da Enunciação*, Curitiba, Criar.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación,

RAMÍREZ GELBES, S. (2007). "Titles and ethos: academic face and disciplines variety Differences and similarities inside the academia" en Actas de 10th Internacional Pragmatics Conference Goteborg.

RAMÍREZ GELBES, S. (2008). "Discurso disciplinar, argumentación y ethos: qué recursos usan qué académicos". En Actas de III Simposio sobre análise do discurso: emoçoes, ethos e argumentaçao".

Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2008.

SWALES, J., (1990). *Genre Análisis: English in academia and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

TOSI, C. (2008). "La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos". *Matraga. Estudos lingüísticos e literários* 22, Río de Janeiro, pp. 114-128.

TOSI, C. (2009). "La construcción escenográfica del saber en los libros de texto". *Páginas de Guarda* 7, pp. 32-51.

WOLKOVICZ, D. (2001). *Cuaderno de diseño*. Apuntes de cátedra. Universidad de Buenos Aires.

Corpus de análisis

Lengua y literatura 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9. Buenos Aires. Editorial Estrada, Serie Entender, 2004.

Lengua y literatura 9, Ciencias Sociales 9 y Ciencias Naturales 9. Buenos Aires. Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas, 2005.

Lengua y géneros discursivos 9, Historia de los tiempos contemporáneos –Siglos XIX y XX–, Geografía de la Argentina y Ciencias Naturales 9. Buenos Aires. Editorial Puerto de Palos, Serie en Estudio, 2006.

Imagen 1. *Lengua y literatura 9*. Buenos Aires, Editorial Estrada, Serie Entender, pág. 177.

Estudio de los libros de texto escolares de 3º y 4º año fundamental, para la enseñanza del lenguaje escrito en las escuelas públicas del municipio de *Léogâne* de Haití, desde la perspectiva de sus características y legibilidad de sus textos

Maloune Joseph

La lingüística de comienzos del siglo XX concebía la escritura como una mera trascripción del lenguaje oral. Esta concepción se mantuvo hasta que los hallazgos de la lingüística del texto han ayudado a examinar las diferencias entre la comunicación oral y la comunicación escrita (Marín, 2001). Es decir, antes de la existencia los descubrimientos de la lingüística del texto, la enseñanza oral prevalecía aún como medio de transmisión de conocimientos y de formación del espíritu, los textos escritos, aunque reservados a una minoría de personas cultas, ya tenían un papel didáctico.

De cualquiera que fuera su naturaleza, estos textos, además de su función de conservar la historia o dejar rastros concretos y fieles de las sociedades y las civilizaciones, sirvieron, desde milenios, de apoyo e instrumentos de enseñanza. Si bien es cierto que el lenguaje oral se adquiere de forma tan natural mediante la interacción de los niños con los adultos, que ni siquiera nos damos cuenta del esfuerzo que hacen los niños, el lenguaje escrito, especialmente la lectura, se considera como un proceso complejo que se adquiere principalmente al ingresar a los primeros cursos del sistema educacional realizando el acto de leer.

Partiendo de ello, es necesario tener en cuenta que el acto de leer no es simplemente decodificar las palabras que constituyen un texto, sino que, comprender el significado del lenguaje escrito. Por lo tanto, a la comprensión lectora, se le entiende como un proceso que permite al lector construir un significado de lo leído interactuando con el texto. Es decir, este proceso implica lograr una penetración intelectual, una visión íntima y clara de lo leído, dando un sentido correcto a los signos que forman las palabras y valorándolas plenamente. Para que

se dé este proceso no sólo es necesario los conocimientos o esquemas previos del que lee, sino también es fundamental la calidad de los libros de texto.

Es importante recordar que desde que se instauró la educación escolar para todos, primero en algunos países, luego reconocida como un derecho universal (UNESCO, 2002), la utilización generalizada de manuales se impuso como una necesidad para garantizar la eficacia de la enseñanza y el éxito escolar. Sin embargo, si esta necesidad de libros pudo estar satisfecha en un gran número de países, particularmente desarrollados, no lo estuvo en muchos países subdesarrollados. Y si en algunos casos éstos últimos lograran satisfacer esta necesidad de procurar este material para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes, surge la preocupación de si la calidad de estos recursos es la más adecuada para que puedan cumplir con sus funciones que es la de apoyar de manera efectiva al proceso de la enseñanza.

La calidad de los libros de texto se puede expresar en sus varios aspectos que la componen desde su elaboración hasta su uso como apoyo al aprendizaje de los alumnos, sin embargo en este estudio se atiende a la calidad de los libros de texto desde la perspectiva de sus características y de la legibilidad de sus textos.

Por lo tanto, esta investigación lleva como título "Estudio de los libros de texto escolares de tercero y cuarto año fundamental de la enseñanza del Lenguaje Escrito en las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* de Haití, desde la perspectiva de sus características y de la legibilidad de sus textos". Este estudio se inscribe dentro de la línea de evaluación de la calidad de materiales didáctico-pedagógicos, particularmente libros de texto escolares, que pretende informar sobre la importancia de los libros de texto escolares en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Es decir, evaluar cómo la calidad de los libros de texto escolares de Lenguaje y Comunicación utilizados podrían favorecer o dificultar la comprensión lectora de los niños de tercero y cuarto año fundamental de las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* de Haití. Para la presentación de este estudio, se organiza este trabajo en los siguientes apartados:

En el **capítulo I,** se encuentra la Formulación del Problema, en esta parte se presentan los antecedentes del problema de investigación que se relacionan con la importancia de los libros de texto escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para los docentes como para los alumnos. También se muestran las características de los libros escolares y la legibilidad de los textos en estos libros, los que pueden dificultar o facilitar la comprensión lectora de los alumnos. Finalmente, se formula el problema de investigación: "Analizar si las características de los libros escolares y la legibilidad de los textos presentados en estos libros de tercero y cuarto año fundamental de la enseñanza del Lenguaje Escrito en las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* de Haití, estarían orientados hacia el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos".

En el **capítulo II**, el Marco Teórico, se presentan los principales lineamientos teóricos que orientarán el estudio. En el primer apartado, se conceptualizan los términos más relevantes de la temática, luego se describen las principales teorías que dan paso a la importancia y

las funciones de los libros de texto escolares y, los requisitos que debe tener un buen libro de texto para favorecer la comprensión lectora de los alumnos. Finalizar con los aportes de las teorías sobre la evaluación de la calidad de los libros de texto escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje y Comunicación para la calidad de educación en general.

En el capítulo III, se describe la metodología a utilizar para la realización de este estudio que responde a una investigación cualitativa, con una perspectiva interpretativa sobre el paradigma hermenéutico-interpretativo, en la cual se considera como estrategia metodológica principal, el "Análisis de documentos" en este caso "libros de texto escolares". Se prevé que el conocimiento proveniente de esta investigación permita ser un aporte para la elaboración y la selección de libros de texto escolares de calidad que ayudan a la mejor comprensión lectora de los alumnos.

En el capítulo IV, se presentan los resultados encontrados y el análisis de estos últimos. También se hace un informe final con los resultados obtenidos para descubrir las semejanzas y diferencias entre los libros de texto escolares que constituyen el conjunto. Finalmente, se presentan las **conclusiones** y algunas **propuestas de mejoramiento** pertinentes al estudio teniendo en cuenta los objetivos planteados y resultados obtenidos.

Además de estudiar la calidad de los libros de texto escolares utilizados en estos niveles, también se producirá el conocimiento necesario para llevar a cabo la presente investigación, ya que la intención primordial del estudio es aprender de esto, en beneficio de la práctica educativa en general, de la formación permanente de los profesores que están en ejercicio de aula interactuando con los libros de texto, y aportar algunos elementos para la toma de decisiones futuras especialmente a la hora de seleccionar o elaborar libros de texto como apoyo al aprendizaje de los alumnos. Pues, la comprensión de lo propuesto en los libros de texto escolares tiene una estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planteamiento del problema

1. Antecedentes del problema en el contexto de Haití

En la realidad de Haití, donde el uso de los materiales tecnológicos es escaso, la utilización masiva del libro de texto en el proceso de aprendizaje de los alumnos pasa a ser un poderoso instrumento para difundir y desarrollar el conocimiento de lo propuesto en el currículo. Por lo tanto, es necesario tener en consideración las limitaciones y consecuencias que éstos pueden tener sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje si no poseen una calidad apropiada. Pues, se sabe que la elaboración o selección de libros de texto de buena calidad para apoyar al aprendizaje de los alumnos facilitarían los resultados de las prácticas pedagógicas en la instalación y consolidación de la cultura presentadas en los textos, por lo que los autores y editoriales deben ser prudentes a la hora de producirlos así también los profesores y encargados institucionales a la hora de seleccionarlos.

Los libros de texto escolares deben poseer una calidad adecuada para facilitar la comprensión lectora de los alumnos. La calidad de los libros de texto puede tener efecto tanto positivo como negativo sobre la calidad de la educación. Por ello, se trata de llevar esto a la realidad haitiana en la cual, a pesar del esfuerzo realizado por la reforma educativa de 1979 para disminuir los obstáculos sociolingüísticos de la integración social de Haití promoviendo el bilingüismo *"Créole*[1]*"*/francés. Sin embargo, esta situación aún sigue sin solución. Una observación crítica permite constatar que no hay un bilingüismo equilibrado entre el francés y el *"Créole"* en Haití (Joint, 2004); y los libros de texto escolares utilizados para la enseñanza en Haití en su mayoría siguen presentando sus contenidos en el idioma francés, nuestro segundo idioma oficial. Lo que podría dificultar la comprensión lectora en los alumnos, sobre todo, cuando se trata de casos en que los niños hacen su primer contacto con el idioma francés únicamente en la escuela, por ser el *"Créole"* nuestro idioma materno hace que no todos los padres tengan la posibilidad de enseñar el francés a sus hijos antes de ingresar a la escuela. Porque el hecho de considerar el francés como el idioma de los educados y el *"Créole"* como el de los analfabetos, quiere decir que para adquirir el conocimiento del idioma francés hay que cursar al menos la educación básica. Por otra parte, un niño al nacer y desarrollarse con padres iletrados, significa que en esa familia no existe una cultura en la que el niño pueda escuchar u observar a un adulto leyendo antes de su ingreso a la escuela.

Desde la instauración de las primeras escuelas del país a principio del siglo XIX, por los hombres de vanguardia, como el General Gérin, secretario del Presidente Pétion (1807-1818), proponían, para una toma de contacto rápida con la cultura, utilizar el idioma *"Créole"*, otorgando la posibilidad de emplear al francés como lengua secundaria. Los artículos 29 y 34 de las constituciones de 1843 y 1867 respectivamente plantearon la idea de que: "Las lenguas usadas en el país se enseñarán en las escuelas". Pero esta ley permanecía sin efecto. El francés seguía siendo la lengua oficial y de los educados; el *"Créole"* era considerado como un habla regional o la lengua de los analfabetos. El Estado haitiano sólo decretó el *"Créole"* como lengua de enseñanza y materia de enseñanza mediante un decreto ministerial de 1982, luego como lengua oficial, junto al francés, en la constitución de 1987. Esta aplicación tardía probablemente se debe, entre otras cosas, a los prejuicios sociales contra el estatuto del *"Créole"* y las personas que la hablan, prejuicios mantenidos por representantes de clases sociales dominantes (Joint, 2004).

Se sabe que la presencia del francés en Haití se debe a los 178 años de presencia y colonización francesa (1625-1803), y el *"Créole"* es el producto del encuentro de tres mundos: los Europeos, sobre todo Franceses, los Indios indígenas de Haití y los Africanos. Sin embargo, un hecho permanece: el *"Créole"* es una lengua de uso oral e informal el francés es la lengua destinada a los usos formales y para la escritura, señal de distinción en una sociedad dominada por las prácticas orales. Así pues, es aún frecuente que el no alfabetizado recurre al servicio de un letrado para pedirle el favor de leer o escribir una carta en francés, libre de pagarlo.

1 *"Créole"*: es la lengua materna y del habla cotidiano de al menos un 95% de la población haitiana, y que se adoptó como primera lengua oficial, junto al francés como segunda lengua oficial, por la Constitución de 1987.

Además, el uso del *"Créole"* domina en el medio de comunicación más masivo de Haití, la radio, ya que, según el estudio de Luxana, en 1995, la mayoría de las emisiones de las 81 estaciones de radio contabilizadas en Haití, presentaban sus programas en *"Créole"*. Mientras que el caso es diferente para la televisión. También se utiliza muy poco el *"Créole"* en las salas de cine en las cuales proyectan mayormente películas extranjeras cuyas traducciones son hechas en francés. Sin embargo, en Haití donde la mayoría de las localidades están aún sin electricidad, la televisión y el cine no son medios de comunicación muy utilizados por la mayoría de la población. Pero sí, el equipo de radio que funciona con pilas de batería es el instrumento privilegiado de comunicación de masa (Luxana, 1997).

Por último, la mayoría de los niños haitianos que ingresan a la escuela por primera vez son monolingües. Para estos niños, provenientes de los medios rurales o urbanos desfavorecidos, el *"Créole"* permanece el único instrumento de desarrollo de la lengua y de desarrollo mental que poseen antes de la edad escolar. En la concepción de los reformadores de 1979, la enseñanza obligatoria en francés a partir del primer año de la escuela primaria constituye una desventaja en el sistema educativo y es una de las principales causas del bajo rendimiento escolar. Por lo que era necesario aportar una corrección a esta práctica. En su discurso del 20 de mayo 1979, el Ministro de Educación Nacional, José C. Bernard, precisó: "Esta decisión de utilizar el *"Créole"* que es la lengua materna del niño haitiano en los ciclos de enseñanza, se basa en la toma de conciencia de la no funcionalidad del uso del francés como primera lengua". Así, se reconoce implícitamente al *"Créole"* como la primera lengua del pueblo haitiano y del francés como de la segunda lengua. Sin embargo, esta concepción no se asimila aún en la realidad (Joint, 2004).

1.1 Una mirada sobre la estructura del sistema educativo de Haití

En el sistema educativo haitiano, la Educación Primaria o Básica es equivalente a la Educación Fundamental. De este modo, la Educación Fundamental consiste en tres ciclos, los dos primeros están concebidos como el nivel de la educación básica o fundamental (*1e AF, 2e AF, 3e AF, 4e AF, 5e AF, 6e AF* que equivalen de 1ro hasta 6to Básico de Chile) y el tercero como un nivel de orientación. El tercer ciclo que puede ser de tipo general o técnico y profesional (1er grado), los cursos que pertenecen a este ciclo (7e AF, 8e AF y 9e AF que equivalen de 7mo Básico hasta 1ro Medio de Chile) conducen al diploma de terminación de estudios fundamentales.

Antes de la reforma de 1979, el ciclo de orientación pertenecía al ciclo secundario, el cual tenía una duración de 4 años, y se complementaba con un segundo ciclo de 3 años de duración el cual conducía al diploma de *Baccalauréat*, por lo que en total se cursaban 13 años de estudio antes de poder ingresar al ciclo superior. Ahora con la reforma educativa (que no está del todo concretada ya que aún hay escuelas que siguen el sistema anterior), pretenden que el **ciclo secundario tenga una duración de 3 años** (posteriores a los 9 de educación básica) y presentan dos orientaciones básicas: estudios clásicos y los estudios técnicos y profesionales (Unesco, 1999).

Para una mejor comprensión de la estructura del sistema educativo de Haití, se presenta en un cuadro comparativo la situación educacional de Haití y la de Chile:

Tabla 1.1: Tabla de correspondencia

Chile	Haití
Educación básica	**Educación fundamental (educación primaria o básica)**
1º Básico	*1ère Année Fondamentale "1e AF"* (1r año fundamental)
2º Básico	*2ème Année Fondamentale "1e AF"* (2do año fundamental)
3º Básico	*3ème Année Fondamentale "1e AF"* (3ro año fundamental)
4º Básico	*4ème Année Fondamentale "1e AF"* (4to año fundamental)
5º Básico	*5ème Année Fondamentale "1e AF"* (5to año fundamental)
6º Básico	*6ème Année Fondamentale "1e AF"* (6to año fundamental)
	Ciclo de orientación
7º Básico	*7ème Année Fondamentale "7e AF"* (7mo año fundamental)
8º Básico	*8ème Année Fondamentale "8e AF"* (8vo año fundamental)
Segundaria o educación media	
1º Medio	*9ème Année Fondamentale "9e AF"* (9no año fundamental)
	Segundaria
2º Medio	*1ère Année (3ème secondaire)*
3º Medio	*2ème Année (2ème secondaire "seconde")*
4º Medio	*3ème Année (Rétho "Terminale 1")*
	4ème Année (Philo "Terminale 2)

Entonces, podrían surgir varias interrogantes frente a esta preocupación, que no es solamente el hecho de la lengua en que se presentan los libros de texto escolares, sino también de la manera que se presentan los contenidos de éstos como por ejemplo, ¿Cómo se puede saber si un texto es realmente didáctico? ¿Qué preguntas sería preciso hacer para determinar que realmente facilitará el aprendizaje del alumno? ¿Cuáles son las características de un texto que permitirían esperar que un alumno aprendiera de él? ¿Los libros de textos utilizados, son adecuados para el nivel educativo, las habilidades y destrezas lectoras de los alumnos? ¿Poseen los textos las cualidades de legibilidad requerida? ¿Los textos usados, permiten una comprensión en todos los alumnos? Éstas son interrogantes que se han planteado educadores e investigadores por mucho tiempo para referirse a los libros de texto que podrían ser considerados como punto de partida para este estudio (Vergara, et al., 1996). Ahora bien, hablando de la enseñanza del francés en el contexto haitiano ¿Cómo se organiza la enseñanza del Lenguaje y Comunicación en las escuelas estatales de Haití? ¿Cuáles son las características de los libros de texto utilizados para esta enseñanza?

Las interrogantes planteadas, llevan a revisar muchos estudios referentes a este tema a partir de los cuales se puede desprender que la mayoría de estos estudios señalan que las

características de los libros de texto escolares son fundamentales dentro de los factores determinantes en la comprensión lectora. Es decir, una calidad inadecuada de los libros de texto escolares podría hacer que los alumnos presentaran dificultades en la comprensión lectora. Así, se cree que los resultados de estas investigaciones internacionales y chilenas podrían ser transferidos a la realidad haitiana considerando específicamente la calidad los libros de texto utilizados para la enseñanza del francés escrito en tercero y cuarto año fundamental, puesto que es una problemática que no se ha investigado aún en Haití.

Frente a esta realidad multivariada, se creyó conveniente iniciar un proceso de sensibilización. Éste es un proceso de indagación sobre las características de los libros de texto escolares que permitió un mejor acercamiento al problema.

1.2 Justificación del problema en el contexto de Haití

Lo referido anteriormente lleva directamente a la preocupación por los alumnos haitianos. Ya que no sólo se puede encontrar con niño que lea algún libro por primera vez, sino también se puede notar a niños que hacen su primer contacto con el idioma francés, sobre todo si son niños provenientes de ambiente rurales desfavorecidos. Porque a pesar de que, en el Caribe se plantea oficialmente la pluralidad lingüística en una resolución adoptada en 1998, el Consejo de Ministros de la Asociación de Estados del Caribe se ha dado como objetivos "eliminar las barreras de lenguas en el seno de la región, a partir del desarrollo de la competencia lingüística de los nativos del Caribe en una segunda y hasta en una tercera lengua"; sin embargo, en Haití, país en el cual el francés está considerado como segunda lengua, hasta hoy día, existen lugares en los cuales donde no conversa francés, ya que sólo alrededor de un 5 a 8 % de la población haitiana maneja este idioma sobre todo en los sitios más importantes del país, de manera social y económicamente (Pingel, 1999).

Además, las tareas de la agenda haitiana están relacionadas con el fortalecimiento del tejido civil, la recomposición del Estado y sus instituciones, y la definición de un rumbo nacional. Ya que la crisis sociopolítica de Haití ha obstaculizado la materialización nacional de las diferentes reformas al aparato estatal, entre las que se encuentran las reformas del sistema educativo y las iniciativas relacionadas con el desarrollo de políticas públicas explícitas de educación para la ciudadanía democrática (Manigat, 1998 citado en Valera, 2003). En el contexto haitiano, la educación para la ciudadanía que promueven los movimientos sociales y que demandan al sistema educativo se orienta a contribuir en el proceso de construcción del Estado y sus instituciones, y a fortalecer el andamiaje de la sociedad civil como mediaciones posibles para mejorar la calidad de vida y la convivencia pacífica, pero para que ello sea posible es indispensable elevar, ampliar y hacer una realidad la calidad de la educación de este pueblo.

Asimismo, se observa que el uso del francés se hace mayoritariamente al escribir y hablar en ciertas oficinas y algunas escuelas, sobre todo las congregacionistas y privadas,...entre otros de los sitios más importantes siendo como un 5 a 8% de la población; mientras que el *Créole* es utilizado por la mayoría del pueblo haitiano, alrededor de un 95 a 100% realiza sus conversaciones en *"Créole"* incluso los que utilizan el francés no lo usan en todas las

circunstancias. Por ejemplo, según la encuesta realizada por (Pingel, 1999), frente a la pregunta ¿Cuándo, dónde, quién, para qué, con quien y en que situaciones se utiliza el idioma francés en sus conversaciones? Las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: el 100% de los encuestados contestaron que nunca se habla francés en los sitios públicos y comunes como por ejemplo: al jugar en una plaza pública, en el mercado, en el jardín, con los amigos; un 96% de los padres nunca hablan francés con sus hijos; además, para contar una historia, dar un orden o al orar, todos los encuestados (100%) contestaron que nunca lo hacen en francés. Por lo que puede haber niños que enfrentan a este idioma solamente en la escuela y a través de los libros de texto. Por lo tanto, se cree que aún más es de suma importancia la calidad de los libros de texto escolares. Puesto que, a pesar de que ésta no es la lengua materna de Haití, el francés sigue ocupando un lugar fundamental en nuestro sistema educativo y laboral.

Ahora bien, con el objetivo de buscar una posible solución la problemática anteriormente descrita, esta investigación pretende dar respuesta a la siguiente interrogante:

Interrogante General

De acuerdo a los criterios encontrados en las investigaciones revisadas, sobre la calidad de los libros de texto escolares, la pregunta que surge es la siguiente: ¿Las características de los libros escolares y la legibilidad de sus textos orientan al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de tercero y cuarto año fundamental de las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* de Haití?

Para dar respuesta a la interrogante de la investigación, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Develar si las características de los libros escolares y la legibilidad de los textos presentados en estos libros, de tercero y cuarto año fundamental de la enseñanza del Lenguaje Escrito, en las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* Haití, estarían orientados al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos.

Objetivos Específicos

Indagar sobre las características de los libros de texto escolares de tercero y cuarto año fundamental utilizados para la enseñanza del Lenguaje Escrito en las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* Haití, en cuanto al tratamiento de sus contenidos, su consistencia metodológica y el tratamiento de los aspectos generales.

Analizar el grado de dificultad o facilidad de la lectura de los textos presentados en los libros escolares utilizados para la enseñanza del francés de tercero y cuarto año fundamental del Municipio de *Léogâne* Haití, en cuanto a la longitud de palabras y la longitud de oraciones.

Determinar legibilidad de los textos presentados en los libros escolares utilizados para la enseñanza del francés de tercero y cuarto año fundamental del Municipio de *Léogâne* Haití, mediante la pauta Perfil de Legibilidad (Alliende, 1987).

Determinar si las características de los libros y la legibilidad de los textos presentados en los libros escolares de tercero y cuarto año fundamental de la enseñanza del Lenguaje Escrito en las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* Haití, estarían orientados hacia la comprensión lectora de los alumnos.

Resultados obtenidos. conclusiones y propuestas de mejoramiento

Los resultados obtenidos muestran que los libros de texto "*Français en fête* «Tomo II»" y "*Pour Lire avec Plaisir* «Tomo I y II»", por presentar las características descritas anteriormente según los resultados obtenidos por cada una de las Pautas, el libro de texto "*Français en fête* «Tomo II»" estaría favoreciendo de una manera excelente al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos que cursan los niveles de la educación primaria incluyendo los de tercero y cuarto año fundamental de las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* de Haití, niveles para los cuales fue elaborado; el libro de texto "*Pour Lire avec Plaisir* «Tomo I y II»", en tanto, estaría favoreciendo de una manera entre suficiente y bien la comprensión lectora de los alumnos que cursan los niveles de la educación primaria incluyendo los de tercero y cuarto año fundamental de las escuelas públicas del Municipio de *Léogâne* de Haití; por otro lado, los libros de texto "*à la rencontre de la Grammaire* «Tomo I y II»" y "*Bien Parler (Méthode de Langage)* «Tomo I y II»", no estarían contribuyendo al desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, es decir que, estarían apoyando escasamente al aprendizaje de los alumnos. Ya que no sólo porque no cumplen con lo requerido en la Pauta MINEDUC, sino también porque no fueron adecuados para la aplicación de la Pautas de Legibilidad de Alliende.

Las bibliografías revisadas permiten concluir que muchos autores concuerdan en la existencia de buenos y malos lectores. Los buenos lectores distinguen lo significativo de lo que no lo es y recuerdan los puntos principales de lo que leen. Los lectores deficientes no hacen distinciones, no entienden los significados en toda su extensión, recuerdan poca información de lo que leen, carecen de control de su proceso de comprensión, y por tanto, no utilizan estrategias para resolverlo.

En varios sectores y subsectores de aprendizaje, a medida que los alumnos vayan pasando a los cursos superiores, se ven enfrentados a nuevos tipos de textos de estructuras desconocidas para los cuales no tienen recursos. Los profesores de Lenguaje y Comunicación generalmente asumen la responsabilidad de enseñar a comprender la lectura de los textos expositivos o informativos, en circunstancias que éstos se encuentran en todas las asignaturas, tanto en los textos escolares como en otros materiales y recursos didácticos.

La comprensión lectora es una competencia básica durante la escolaridad y en el transcurso de la vida, para diversas situaciones de la vida diaria o en circunstancias más exigentes y complejas.

Por todas estas razones, los docentes de los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje deben proveer a sus estudiantes de estrategias lectoras generales y específicas para su

asignatura. Por tanto, los libros de texto escolares deben proporcionar recursos didácticos pertinentes que apoyen al docente en esta importante tarea.

Ya que, el libro de texto escolar es un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación. Es también una herramienta a servicio de los aprendizajes. El libro de texto implica una presencia fuerte, un protagonismo en la sala de la clase que podría trascender la autoridad del currículo, de los alumnos y las familias. Esto repercute directamente sobre la calidad de la comprensión lectora de los alumnos sin importar el nivel que cursan.

La estructura y el diseño del libro de texto, la organización de las ideas y conceptos, el lenguaje utilizado, la organización textual, las ilustraciones y la jerarquización tipográfica, pueden contribuir a este fin, facilitando los procesos mediante los cuales se produce la comprensión. Porque, de las investigaciones sobre la comprensión lectora se puede afirmar que la forma en que el texto es comprendido y recordado es tanto una función de la estructura del texto como del conocimiento utilizado por el individuo y la forma en que lo usan.

Los aportes de la Psicolingüística y de la Lingüística Textual introducen un cambio significativo a nivel del análisis de las relaciones entre el lector y el texto en el proceso de elaboración del significado. En este sentido, el análisis deja de centrarse principalmente en las palabras, oraciones o párrafos aislados; sino más bien, la **organización del texto**, considerado en su totalidad, y los **modelos mentales** que se elaboran durante la lectura. Lo que implica que los aportes realizados a partir del campo de la Psicolingüística y la Lingüística Textual están orientados a mejorar la organización y la estructura del texto (coherencia y cohesión), sin excluir el papel de los procesos mentales del lector durante la comprensión (representaciones del texto base y del modelo situacional).

La Psicología Cognitiva se ha interesado por el aprendizaje a partir de la comprensión del texto escrito señalando la importancia de los materiales de estudio para el aprendizaje significativo, ya que el aprendizaje tiene lugar a partir de los intercambios entre el lector y el texto escrito. En este proceso, el lector procura intencionalmente descubrir lazos entre lo que ya conoce y el contenido nuevo, las características de los materiales se constituyen en una de las condiciones favorables para el aprendizaje significativo.

La principal meta de la lectura constituye la comprensión lectora o la habilidad para entender el lenguaje escrito. Lo que implica que, la lectura no consiste sólo en "sonorizar signos" sino que, es fundamentalmente un acto de construcción de significados que sólo puede ocurrir si el lector posee conocimientos y experiencias previas y esquemas cognitivos que le permitan otorgar un significado al texto que está leyendo. Dicho de otro modo, leer es comprender y comprender es una actitud en el hombre, que implica lograr una penetración intelectual, una visión íntima y clara de lo leído, dando un sentido correcto a las palabras y valorándolas plenamente. Leer es una actividad compleja, tanto por la cantidad como por la variedad de las operaciones cognitivas que intervienen en ella. Lo que se debe considerarlo como un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto.

El aprendizaje de la lectura para la mayoría de los niños es una tarea compleja y difícil. La dificultad de la comprensión lectora se debe explicar considerando los aspectos participativos que no sólo dependen del niño sino también del texto mismo, de las circunstancias en que se está leyendo, de la motivación que se ha logrado, del tipo de diagramación del texto, de la extensión del escrito, del tipo de letra, esquemas cognitivas del lector, etc. Por este hecho, los niños deben contar con materiales que sirven verdaderamente como apoyo para sus aprendizajes, ya que la calidad de los libros de texto puede favorecer o dificultar la comprensión lectora de estos niños.

Además, es importante recordar que la lectura es la pieza fundamental y la base sobre la que se apoyan y se construyen todos los demás saberes y conocimientos, es la llave que nos abre la puerta al mundo de la información, del conocimiento y de la fantasía, nos sumerge en lugares ficticios o reales, nos presenta otras formas de ser, de vivir, de pensar, y desarrollar nuestra capacidad creativa, imaginativa y emocional.

1. Propuestas de mejoramiento

Una parte importante del aprendizaje de los alumnos proviene de la lectura de los libros de texto escolares. Sin embargo, existe un conjunto de factores que dificultan la comprensión lectora de dichos textos y, por lo tanto, la calidad de los aprendizajes. Los factores que pueden dificultar la comprensión lectora se encuentran en: los textos escolares en sí mismos, sus contenidos, los estudiantes y los docentes. Como este estudio trató de averiguar si los libros de textos estudiados favorecerían la comprensión lectora de los alumnos, por lo que las propuestas van dirigidas a los textos escolares en sí mismos y sus contenidos, sin menospreciar el efecto de los demás factores sobre la comprensión lectora. Ahora bien, dentro de las sugerencias para mejorar la legibilidad de los textos escolares se dan cuenta de que éstas se focalizan principalmente en dos aspectos claves a la hora de introducir ayudas textuales para mejorar la legibilidad de los textos: la estructura y los contenidos del texto.

- De esta manera, se sugiriere utilizar la estructura y la organización de los contenidos del libro de texto "*Français en fête*, tomo II" como modelo para la elaboración de otros libros de texto que apoyan al aprendizaje de los alumnos de los cursos de tercero y cuarto año fundamental, mejorando los aspectos que aparecen como insuficientes en el cumplimiento y agregar los aspectos faltantes. Ya que éste, es el único libro de texto que responde mejor a la calidad de un libro de texto que podría favorecer la comprensión lectora tanto por su estructura como por el uso de la lengua en los contenidos.
- Es decir, a la hora de diseñar, producir o seleccionar libros de texto que sirven de apoyo al aprendizaje de los alumnos tienen que tener presente todas las características a las cuales los libros de textos no dieron cumplimiento adecuado en las pautas. Lo que implica, que se tiene que elaborar los libros de texto sobre la base de mejorar los criterios que fueron débilmente presentes en los libros de texto escolares, e incluir aquellos que estuvieron ausente de forma parcial o totalmente.

- Además de todo lo anterior, los libros de texto escolares deben permitir ante todo, el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes que es la tarea de todos los docentes. Por lo que deben contar con libros de texto interactivos que incluyan espacios en los cuales el estudiante pueda entregar evidencias de su proceso de comprensión lectora. Es decir, espacios para construir conocimientos, leyendo, pensando, indagando, escribiendo, aprendiendo y comunicando mediante libros de texto escolares que cuentan con Estructura, Legibilidad y Motivación adecuadas, además de cuidar la presencia de los conceptos, oraciones largas y complejas, párrafos, gráficos e imágenes (apoyo visual), y planteamientos de problemas que pueden también dificultar la comprensión de los alumnos.

Bibliografía

ALLIENDE, F. y CONDEMARÍN, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. 8va edición revisada y actualizada*. Editorial: Andrés Bello. Santiago, Chile.

ALLIENDE, F. (1994). *La legibilidad de los textos. Manual para la evaluación, selección y elaboración de textos*. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.

ALLIENDE, F. (1987). "*La legibilidad de los textos escritos*". ACHILS NÚMERO ESPECIAL.

ÁLVAREZ, G. (1996). *Textos y Discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción, Chile.

AUBIN, P. (2002). Manuels scolaires canadiens [ressource électronique]. *Site sur les manuels scolaires*. En ligne ‹www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol›.

BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La Alfabetización en la Familia y en la Escuela*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Edición y armado: Lenguaje claro Consultora. Buenos Aires, Argentina.

CARDEMIL, C. et al. (2000). Un enfoque de investigación sobre el texto escolar y aprendizaje en el aula. *Boletín Investigación Educativa*. Vol. 15. Págs.195-213. PUC. Facultad de Educación Santiago de Chile.

DEFIOR, S. (1996). *Las dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas. Ediciones*. ALJIBE. ARCHIDONA (Málaga).

DEFIOR, S. et al. (1996). The influence of lexical and sublexical variables in normal and poor Spanish readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 8: 487-497*.

DURAND, T. (2006). Français en fête 2. Langage-Lécture-Écriture. 3e ou 4e année fondamentale. Adaptation pour Haïti: Tamara Durand. Editha, les éditions haïtiennes.

FONTAINE, L. y EYZAGUIRRE, B. (1997). «*Por qué es importante el texto escolar*». El Futuro en Riesgo: Nuestros Textos Escolares, CEP, Santiago.

GÉRARD, F.-M. (2006). «*Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer*». Carte blanche, Le Soir, 29 juin 2006, p. 18. En ligne ‹www.fmgerard.be/textes/manuels.html›.

GROSS, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria. Una guía práctica*. Ediciones Morata, S.L.

JOHNSEN, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona, España.

JOINT, L-A. (2004). Le bilinguisme français / créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social? *Institut de Recherche pour le Développement Université des Antilles et de la Guyane*. Fort-de-France.

KAUFMAN, A. M. y RODRÍGUEZ, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santilla, Aula XXI.

KINTSCH, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psicologist*, 49, 294-303.

LEBRUN, M. (2007). *Le manuel scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

LEBRUN, J. et al. (2006). *Le Matériel Didactique et Pédagogique: soutien à l'approbation ou déterminant et l'intervention éducative*. Les Presses de l'Université Laval. Québec, Canada.

LEIVA G., D. et al. (2000). *El texto escolar: Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, CIDE, Facultad de Educación.

LENOIR, Y. et al. (2001). "Enjeux des rapports entre manuels scolaires et intervention éducative". *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 5-21). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LUXANA, V. (1997). Haïti, Réforme du système éducatif et représentations attachés aux langues. *Institut Supérieur de Paris*.

MARCHANT, T. et al (2004). *Pruebas de Dominio Lector FUNDAR para Alumnos de Enseñanza Básica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

MARÍN, M. (2001). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Editorial AIQUE. Buenos Aires, Argentina. 1ra reimpresión.

MONTEALGEGRE, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 N°2, Págs., 243-255.

ORELLANA, E. (2000). "La enseñanza del Lenguaje Escrito en un Modelo Interactivo". *Rev. Pensamiento Educativo. Vol. 27, Págs. 15-34. PUC*. Fac. de Educación Santiago, Chile.

ORELLANA, E. (1996). El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector. *Revista Pensamiento Educativo. Vol. 19, Págs. 207-223. PUC*, Facultad de Educación Santiago, Chile.

ORELLANA, E. y RAMACIOTTI, A. (1996). La construcción textual en niños en nivel de transición y primero de educación general básica. *Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Págs. 289- 295. PUC*, Facultad de Educación. Dpto. de Psicopedagogía.

PRENDES, M. P. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Revista de medios y educación, ISSN 1133-8482, Nº. 16*. Universidad de Murcia. Disponible en: http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n16/n16art/art167.htm

PROGRAMA PISA (2005). Pruebas de Comprensión Lectora. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). *Ministerio de Educación y ciencia*. Madrid, España.

RAMÍREZ, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Rev. Ped*, Vol.24, N°.70, Págs. 273-292.

RINAUDO, M. C. y GALVALISI, C. F. (2002). *Para leerte mejor...Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Editorial La Colmena. Buenos Aires, Argentina.

RITTERSHAUSSEN, S. y RODRÍGUEZ, E. (2000). El texto escolar y las representaciones de los profesores y alumnos. *Revista Boletín Investigación Educativa. Vol. 15* Págs. 176-213. PUC. Facultad de Educación. Santiago de chile.

RITTERSHAUSSEN, S. et al. (1996). Procesamiento de la información a partir del texto escolar. *Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Págs. 315-330. PUC*, Facultad de Educación. Dpto. de Psicopedagogía.

SALGADO, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir. Propuestas, reflexiones y fundamentos*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina.

THÉODAT, J-M. (2004). Haïti, le Français en Héritage. Université Panthéon-Sorbonne, Institut de Géographie. *HERMÈS 40. p. 308-313*

UNESCO (2002). *Manuels scolaires et matériels didactiques: éléments de la qualité de l'éducation contribuant à promouvoir la paix, les droits de l'homme, la compréhension mutuelle et le dialogue*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: ‹···www.unesco.org/education/pdf/note information fr.pdf ···›.

VALLS, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSSN 1316-9505, Nº 6. Universidad de Valencia, España.

VERGARA, A. et al. (1996). Un texto que permite aprender. *Revista Boletín Investigación Educativa. Vol. 11. Págs.219-235. PUC*. Facultad de Educación Santiago de chile.

De un texto a otro. La derivación de lecturas en textos escolares argentinos publicados desde la década del 90[1]

Martina López Casanova

Tanto en ediciones escolares de textos clásicos como en manuales de Literatura destinados a alumnos de la escuela media, la mayor parte de las editoriales vienen incluyendo, de manera cada vez más frecuente en las últimas décadas, la lectura de dos o más textos que aparecen vinculados. ¿Qué concepto de "intertextualidad" se define en ese vínculo? ¿Qué variaciones se observan en este aspecto? ¿Cuáles son, finalmente, las funciones que tales relaciones entre textos tienen en las propuestas editoriales?

Para indagar estas cuestiones, hemos confeccionado un corpus integrado por textos escolares publicados durante la década del 90 y la actual por distintas editoriales. Igualmente, tenemos en cuenta alguno anterior en la medida en que pueda constituir un antecedente de cierta tendencia. Los resultados del análisis muestran que las funciones de la lectura de textos "conectados" se ubican en varios niveles, aunque, por momentos, se superponen: una domina en algunos casos y parece sólo una estrategia de venta; otra configura o reconfirma tradiciones del llamado "campo literario", recontextualizadas por el "campo de la didáctica especial". Sin embargo, unas y otras podrían pensarse solapadas y esto constituiría una señal -seguramente entre otras- de las limitaciones que actualmente tendría el concepto de "campo", en términos de Pierre Bourdieu (2002), para abordar este tema y, posiblemente, otros asociados.

Pensar la literatura y su enseñanza implica, primero, reconocerlas como dos objetos de diferentes contornos y alcances, y, luego, revisar algunos de sus posibles vínculos. Por un lado, la literatura comprendida como género discursivo puede concebirse como objeto que compromete las prácticas sociales específicas de su escritura y de su lectura, prácticas y objeto que, como todos sabemos, varían históricamente. Lo que entendemos por "campo

1 Versión corregida respecto de la publicación anterior en CD-ROM, bajo el mismo título, en *Ponencias. Seminario Internacional de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación (SITELC 2009*). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela Lingüística de Valparaíso y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.

literario" se ha configurado, principalmente, en los procesos de recepción que ubican unos textos y unos autores, incluso unos (sub)géneros, en el centro y otros en la periferia, con un mecanismo capaz de modificar los lugares asignados en un principio. Convenciones del lenguaje literario y pactos de lectura se sitúan en contextos concretos: pensamos, entonces, en términos históricos (es decir, no universales) en estéticas y lectores en diálogo, en instituciones que legitiman determinadas obras, ciertos géneros y autores, en distintos circuitos de circulación de textos, en puntos de inflexión en la historia literaria dados por propuestas innovadoras y en la configuración de variadas tradiciones. Por otro lado, la enseñanza de la literatura, objeto con su propia lógica y sus propias intenciones, se define en parte en la medida en que se halla más o menos relacionada con lo que la literatura es -por así decirlo- por fuera de la escuela, y en parte en relación con lo se decida y se planifique enseñar. La enseñanza de la literatura a veces promueve (o fija) ciertos modos de leer por sobre otros, los acota o los amplía, los repite o los renueva. No sólo, entonces, sostiene o acompaña la creación del (o de "un") canon sino que, además, sostiene modos de leer más o menos canónicos en la misma tradición escolar o promueve cambios de perspectivas y lógicas lectoras.

Como correlato, un conjunto de conceptos explícitos o no, sistemáticos o no, pero detectables en los textos escolares de enseñanza de la literatura, se relaciona más o menos estrechamente con un correlato de conceptos propios de la o las teorías literarias. Entre otros, es el caso del concepto de "intertextualidad". Incluido en los listados de contenidos de la Reforma Educativa argentina de los años 90[2], el concepto de intertextualidad -ya como una entre otras relaciones de transtextualidad, según Gérard Genette (1982), ya como concepto de Mijail Bajtin (1986, 1989), ya sin muchas precisiones- pasa a ser contenido de distintos programas de capacitación docente mientras que aparece en las propuestas editoriales.

Pero lo que nos interesa tratar aquí es el concepto de intertextualidad que subyace en las asociaciones de textos literarios que presentan los textos escolares. Un modo de leer en conexión, una derivación de lecturas: de la lectura de este texto a la de aquel, con actividades que permiten entenderlos en un corpus didáctico.

Las relaciones que se propongan –reflexivamente o de hecho– tanto entre "la literatura" y "la escuela", como entre conceptos disciplinares altamente especializados de las teorías literarias y conceptos de la didáctica especial dependen, en principio, del lugar que los actores del "campo de la didáctica de la literatura" tengan en él. Por un lado, especialistas de esta didáctica, funcionarios de la educación, editoriales; por el otro, escuelas y docentes. Y en este engranaje no es un aspecto menor el modo en que los unos conciben o tienen en cuenta a los otros: mercado, "campo literario" y "campo didáctico de la literatura" se prestan categorías, mezclan algunos de sus mecanismos de construcción y diluyen sus contornos.

2 La Reforma Educativa a la que nos referimos consistió en diversas transformaciones (administrativas, curriculares, etc.) concebidas para ser aplicadas en las instituciones educativas de los distintos niveles, interpretando la letra de la Ley Federal de Educación, sancionada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de abril de 1993. La Reforma se fue ido implementando en distintas provincias del país en momentos no coincidentes; en la provincia de Buenos Aires se impuso en el año 1996.

Pasemos a los textos. En primer lugar, expondremos algunas observaciones que se desprenden de la lectura de manuales producidos en los años inmediatamente anteriores y posteriores a la Reforma Educativa. Por último, nos detendremos en algunas características de la oferta actual.

Desde la conexión temática hasta la conexión de "literaturas" y lenguajes

Como punto de partida, retomaremos aquí algunas observaciones que hemos hecho en trabajos anteriores (López Casanova y Fernández, 2005). Antes de la Reforma Educativa argentina, en la década del 80 y hasta mediados de la siguiente, frente a la tradición de los manuales de historia (o mejor, "cronología") de la literatura organizados en torno a los *grandes autores* y las *grandes obras* que construían y confirmaban la identidad nacional, se consolida la opción de la organización temática, que permite una lectura basada en la conexión de textos de diversas procedencias. Los ejes temáticos podían, incluso, organizar un recorrido diacrónico de modo que fuera posible indagar –según se explicitaba en la presentación del libro de Morales de Durañona (1988, Kapelusz)– "la persistencia o transformación del tema elegido" a través del tiempo. Sin embargo, los textos así agrupados tenían aparejada la idea de que la recurrencia de los *grandes* temas ("amor", "muerte", etc.) señalaban la inmutabilidad de la literatura, abocada siempre a reflexionar sobre los que serían, comprendidos como referentes y no como construcciones textuales, temas universales. Como efecto de la lectura propuesta por el manual a través de la conexión temática, escritura y lectura literaria quedaban ubicabas en un plano ahistórico.

Los manuales de *Literatura* o de *Lengua y Literatura* editados entre 1999 y 2000 exhiben la marca de la implementación de la Reforma. Mientras los Contenidos del Polimodal se hacían esperar, algunas editoriales (por ejemplo, Santillana, Aique, Estrada) diseñaron manuales *de transición* que retomaban representaciones tradicionales (sobre la definición del objeto y el recorte curricular en literaturas nacionales o regionales y/o el recorrido diacrónico, entre otras) y se abrían a la "literatura universal", a autores ubicados por fuera del canon escolar, a lo mediático, retomando algunas líneas de *Literator* de Daniel Link (1994, Eclipse). Pero ahora, la conexión con lo mediático se propone como *disparador*. Las producciones de los medios se consideran, en estos manuales, *puentes* entre el adolescente y la literatura por ser cercanas a él, propias de su ámbito cotidiano. La conexión con otros lenguajes estéticos o, mejor, con la ficción construida con códigos no literarios parecería dar cuenta de la necesidad de *disimular* la intención de enseñar literatura; pocas veces, esas producciones se analizan en sus rasgos específicos. Se suma un gesto demagógico con el que se busca atraer la atención del alumno: partiendo del postulado de que la lectura literaria escolar *debe* definirse desde *el placer de leer* y, a la vez, descontando que la literatura no podría interesarle al alumno adolescente, se supone la necesidad de echar mano a una historieta, una película o un texto periodístico, ya que ayudaría a colocar al destinatario en una zona conocida. En síntesis, en la mayor parte de los casos, la función de tal conexión parecería ser la de *facilitar el acceso* a la literatura.

Por otra parte, los manuales presentan "lecturas conectadas" que permiten la puesta en relación de una literatura nacional con la literatura universal. Santillana publica una *Literatura española* (de cuya autoría hemos participado junto con Griselda Gandolfi, pero no de su diseño) y una *Literatura argentina y latinoamericana*, ambas *conectadas con la literatura universal* (de Gabriel De Luca y Diego Di Vincenzo, con la misma organización que se observa en *Literatura española*). En ambos libros, títulos de apartados fijos que cierran cada capítulo organizan los niveles de conexión: "Lecturas" presenta el o los textos ejes; "Lecturas conectas", un texto de la literatura universal para relacionar con el o los que aparecen en "Lecturas". Así, en *Literatura española (conectada con la literatura universal)*, propusimos la lectura de *El caballero inexistente* de I. Calvino para poner en relación con *El Quijote*. Después, "Tipologías conectadas" integra canciones, películas, pinturas... a la lectura de los textos literarios anteriores. Dos notas de opinión en el capítulo destinado a la novela española del SXVII, titulado "La ficción como impostura": "Formas de la verdad", de Dardo Scavino, y "La picaresca criolla", de Raquel Garzón. En el primer capítulo, dedicado a la literatura medieval, en "Lecturas", un fragmento del *Poema de Mío Cid*, otro de *El conde Lucanor*, "El brujo postergado" de Borges; en "Lecturas conectadas", un fragmento de *Edipo rey*; en "Tipologías conectadas", *Batman vuelve*: son las figuras del héroe y del superhéroe las que permiten la conexión. En la mayor parte de los casos, aunque lo temático mantiene un lugar de privilegio, fragmentos de reconocidos críticos y teóricos, definiciones de tópicos y procedimientos, de géneros... intentan poner en serie cuestiones formales y lecturas en distintos contextos. En la *Guía* para el docente, se define "intertextualidad" y se explicitan los criterios de la conexión de lecturas. Por otro lado, se puede observar que el efecto de la *mezcla* atiende no solo (o no tanto) a mostrar que ciertos temas se construyen de distinto modo en cada caso sino también a *volver más llevadera* –es decir, *más atractiva* al mismo tiempo para la enseñanza y para la venta– la lectura (y el estudio) de la épica, de los clásicos, etc.[3] Esto está determinado en y por el diseño, más allá de los textos que se propongan para cada espacio.

Lecturas conectadas en las ediciones escolares de los clásicos

En la "Colección del Mirador", de Cántaro, la presentación informa los objetivos y las partes en las que cada libro se organiza. Allí se lee: "hemos agregado actividades de lectura comparada, de literatura relacionada con otras artes y con otros discursos...". La colección se amplía, la presentación se lee en todos los volúmenes. Las estrategias iniciadas a fines de los 90 se mantienen.

Veamos el caso de la edición de *El enemigo del pueblo*, de Henrik Ibsen, con introducción y actividades de Facundo Nieto. En el primer apartado, "Peligro en vacaciones: playas mortíferas", la descripción de una escena feliz en la playa se interrumpe por lo macabro, lo siniestro: la llegada de un tiburón que despedaza a los bañistas. Inmediatamente se identifica como una situación frecuente en cierto tipo de cine, en las películas de terror, por ejemplo. Se

3 Sería conveniente analizar (en nuevos trabajos) qué lector adolescente se prevé y qué lector se pretende construir en y con estas estrategias -didácticas y de mercado- de conexión.

pasa luego al caso de *Tiburón*, la novela de Peter Benchley publicada en 1974 y llevada al cine por Steven Spielberg en el 75, para afirmar que no es esta situación la que ha llevado a varios críticos a relacionarla con *Un enemigo del pueblo* sino "el tema de la soledad de quien dice una verdad que, para la mayoría, no es conveniente escuchar". La relación temática se desarrolla brevemente. Luego se abandona esta entrada al conflicto y se pasa a apartados que permiten contextualizar con importante nivel de información la obra de Ibsen en el "clima de ideas" (culturales, científicas y teatrales) de su época. Luego, el texto; después, las actividades. Sobre el final, la síntesis argumental de la versión cinematográfica de la obra de Ibsen, realizada por Satyajit Ray en 1989; los objetivos: comparar argumentos, detectar diferencias y pensar en la relación entre ellas y los valores sociales o la *visión de mund*o que cada argumento podría estar defendiendo. De la comparación entre el argumento del texto de Ibsen y una síntesis argumental de una de sus versiones fílmicas, se pasa a la comparación con las películas *Tiburón* y *Un enemigo del pueblo*, de George Schaefer (1977): importan los puntos de contacto, en el primer caso; las modificaciones y sus finalidades, en el segundo. La puesta en relación temática cruza géneros y lenguajes y atiende a la detección de una funcionalidad que liga texto con "las ideas de época", y que, por lo tanto, *tiende a historizar*.

Pasemos ahora a otra colección de textos clásicos. A partir del año pasado, Norma-Kapelusz ha emprendido la reedición modificada de la muy conocida en Argentina colección GOLU, Grandes Obras de la Literatura Universal. La reedición contempla la recuperación de los eruditos estudios preliminares de la primera versión de la serie y la novedad de incluir actividades. Con esta posibilidad se abre la de poner un texto clásico en relación con uno contemporáneo. De los volúmenes publicados, dos (ambos con actividades de Sandra Ferreyra) presentan dos textos juntos: *La vida es sueño*, de Calderón, más *Automáticos*, de Javier Daulte; y *Romeo y Julieta*, de Shakespeare, más *Equívoca fuga de señorita, apretando un pañuelo de encaje sobre su pecho*, de Daniel Veronese.

Además de las actividades pensadas para el texto clásico y las pensadas para el texto contemporáneo, algunas otras apuntan a la confrontación de ambos en lo que se refiere a personajes y conflictos y, en ambos volúmenes, el acento está puesto en el conflicto generacional entre padres e hijos. Por otra parte, las actividades rescatan tópicos (*la vida como sueño*, permite en una actividad indicar la lectura de "La noche boca arriba", de Julio Cortázar, por ejemplo) y procedimientos (entre otros, los monólogos y las situaciones de los personajes que los pronuncian).

Más allá de los aspectos que se subrayan en la puesta en relación, la conexión parece justificarse también en el hecho de que los dos textos anunciados en tapa son dramáticos (al margen de la remisión al cuento de Cortázar). En este sentido, la función didáctica de leerlos en serie podría pensarse como la que apunta a la frecuentación del género (a diferencia del libro de Cántaro, al que nos referimos arriba) con una guía que orienta al alumno sobre qué observar como sus particularidades, frente a qué cosas estar atentos. En efecto, el hecho de que los dos textos incluidos correspondan al mismo género permite trabajar recepción teatral desde la crítica o la *reseña teatral* y proponer la escritura de un *programa de mano*, como géneros

meta y paratextuales propios de la práctica teatral. Por último, la puesta en serie posibilita que el alumno conozca, a la vez, un clásico y un texto de la producción contemporánea que lo introduce en el ámbito del teatro local.

Aunque este es sin duda el aporte, la cadena de conexiones se abre en las últimas páginas a textos y a películas. El tema suele ser el soporte preferido, su concepción mantiene todavía gestos contenidistas y, en parte, se combina con enfoques sobre la construcción dramática.

Conclusiones

La intertextualidad que plantean las editoriales se arma más para la enseñanza de contactos temáticos generales que teniendo en cuenta la presencia de un texto en otro, como sí ocurre, por ejemplo, con la relación que entabla *El caballero inexistente* con *El Quijote*, en el manual que citábamos de Santillana. Tanto en el caso de que responda a algún concepto de la teoría literaria (Bajtin, Genette) como en el que surja de una estrategia de la editorial, la conexión entre textos proporciona distintos tipos de saber alineados con la noción de literatura y con el modelo de enseñanza que se manejen.

La conexión temática quebró en las últimas décadas del siglo la constante de historicidad que, aun de manera superficial, como cronología más que como historia, sostenían los manuales modernos. De allí, a la conexión entre literaturas que borraba las fronteras de las naciones y el proyecto de educación del ciudadano. La puesta en relación con otros géneros y otros lenguajes abrió la mirada a otras prácticas comunicativas al tiempo que acotó los estudios literarios. Los temas siguieron siendo el eje dominante, pero se asociaban ya tanto a géneros discursivos y tópicos como a contextos culturales de producción.

Finalmente, cuando el foco vuelve sobre los clásicos en las colecciones de los últimos años, la conexión con otros textos y otros lenguajes recubre distintas funciones: por un lado, retoma la tradición abierta en los 90 y, por otro, actualiza corpus y enfoques proponiendo un repertorio de actividades (aunque no siempre integradoras) sobre lo temático y lo formal.

Hemos tratado de mostrar en este trabajo que, en varios aspectos, se hace difícil poder determinar en estas propuestas editoriales una separación nítida entre los objetivos de la venta y los de la enseñanza. Pensamos que esta dificultad radica en que lo que se piensa como el *placer de leer* –entendido en términos de *consumo que no ofrezca demasiadas dificultades* y, a la vez, como *motivación didáctica*– es el criterio que suele dirigir tanto la selección de los textos *derivados de la lectura principal* como los modos de construir la intertextualidad. Finalmente, esta idea del placer, que atraviesa la didáctica en consonancia con el mercado, podría ser también una de las evidencias de la crisis de la categoría de "campo" para pensar, actualmente, estas cuestiones.

Bibliografía

BAJTIN, M. (1986) *Problemas de la poética de Dostoievsky*. México, F.C.E.

BAJTIN, M. (1989) *Teoría estética de la novela*. Madrid, Taurus.

BOURDIEU, P. (2002) *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.

GENETTE, G. (1982) *Palimpsestes*. Editions du Seuil.

LÓPEZ CASANOVA, MARTINA, ADRIANA FERNÁNDEZ & MARÍA ELENA FONSALIDO (2003). *Leer literatura en la escuela media*. Los Polvorines, pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

LÓPEZ CASANOVA, MARTINA & ADRIANA FERNÁNDEZ (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos y propuestas teóricas*. Los Polvorines, pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Manuales

AGUILAR, G.; M. I. BLANCO, M. E. FILIPELLO, M. GROPPO, A. LAERA y S. MATEO (2000) *Lengua y Literatura II. Temas de Lingüística en la comprensión y producción de textos y Cuestiones literarias en textos universales y latinoamericanos*. Buenos Aires, Editorial Estrada.

ATORRESI, A.; M. BANNON, S. GÁNDARA y L. KORNFELD, (1999) *Lengua y Literatura. Introducción a la lingüística y la teoría literaria*. Buenos Aires, Aique.

DE LUCA, G. y D. DI VINCENZO (1999) *Literatura argentina y latinoamericana (conectada con universal)*, Buenos Aires, Santillana.

GANDOLFI, G. y M. LÓPEZ CASANOVA (1999) *Literatura española (conectada con universal) y Guía para docentes*. Buenos Aires, Santillana.

GIL, N. N. y M. C. MORALES DE DURAÑONA (1988) *Literatura Española*. Buenos Aires, Kapelusz.

LINK, D. (1994) *Literator V*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

Clásicos

CALDERÓN DE LA BARCA, *La vida es sueño*; y JAVIER DAULTE, Automáticos. Introducción de FLORENCIA CALVO y Actividades de SANDRA FERREYRA. Norma-Kapelusz, Colección Grandes Obras de la Literatura Universal, Buenos Aires, 2008.

IBSEN, E. *El enemigo del pueblo*. Introducción y actividades de FACUNDO NIETO. Cántaro, 2007.

SHAKESPEARE, W., *Romeo y Julieta*; y DANIEL VERONESE, *Equívoca fuga de señorita apretando un pañuelo de encaje sobre su pecho*. Introducción de FLORENCIA CALVO y Actividades de SANDRA FERREYRA. Norma-Kapelusz, Colección Grandes Obras de la Literatura Universal, Buenos Aires, 2008.

Conocimiento, ideología y acción educativa

Paulina Villasmil Socorro

El propósito de este trabajo es analizar los elementos que intervienen en la comunicación del conocimiento en la acción educativa y la transmisión de ideología a través del discurso del docente y los libros de texto como fuente primordial de consulta. A través de una investigación documental y de campo, se analiza el problema de la subjetividad en el conocimiento que expone el docente en el contexto de la clase y el que se expone en los libros de texto utilizados como apoyo didáctico, basándome para ello en la concepción de T. A. van Dijk sobre ideología negativa y positiva y su presencia inevitable en el discurso. Para ello examino algunos libros de texto seleccionados en este estudio y algunas clases grabadas a docentes de escuelas públicas de los municipios Maracaibo y San Francisco del Estado Zulia. Por otro lado expongo el tema del discurso de la clase desde la perspectiva de J. Searle y Ana Cross. En el análisis de las clases de los docentes y de los libros de texto revisados se evidencia la presencia de ideología implícita no sólo sobre temas polémicos como podrían ser el aborto, el matrimonio, la familia, sino sobre aspectos claramente políticos contenidos en varios temas, específicamente los del área de estudios sociales.

Palabras clave: Conocimiento, ideología, discurso, acción educativa

Introducción

En los actuales momentos en los cuales los venezolanos construimos, desde diversos espacios, procesos de cambios trascendentes para el país, la educación se erige como el instrumento fundamental para lograr las transformaciones que se requieren, no sólo en el plano de las ideas sino aquellas que son necesarias para lograr nuestra soberanía económica y social. En este contexto surge el debate entre educación, política e ideología. Así pues desde variadas tendencias se plantea la discusión sobre si es necesario o no hablar en educación de ideología y política, si debe ser la educación el resultado de políticas gubernamentales o si es la sociedad la que debe educar, en este último planteamiento también se genera un debate

sobre qué se ha entendido en Venezuela durante muchos años por sociedad civil y quiénes la conforman. Qué se quiere decir cuando se habla de la sociedad civil y cuando se habla de pueblo. No se intenta en este estudio responder a estas interrogantes, lo que sí se pretende es aclarar que este trabajo habla de educación de política y de ideología, pues creo que no hay en la sociedad un ámbito con una vinculación más necesaria a la política que el de la educación formal. De la misma manera pienso que la transmisión de ideología es inherente al mismo proceso de enseñanza. Para estudiar estos temas, expongo en este trabajo tres capítulos: el primero que intenta aclarar nuestra concepción sobre el conocimiento humano como finalidad esencial del proceso educativo. El segundo capítulo que trata sobre el discurso didáctico, instrumento a través del cual el docente devela el conocimiento al alumnado, muestra el mundo y orienta el proceso de construcción de ese conocimiento, para ello he basado los estudios sobre análisis del discurso en autores como Searle, Ducrot, Calsamiglia y Tusón y Anna Cros. En el tercer capítulo se analiza el problema de la subjetividad en el conocimiento que expone el docente en el contexto de la clase y el que se expone en los libros de texto utilizados como apoyo didáctico, basándome para ello en la concepción de Van Dijk sobre ideología positiva e ideología negativa y su presencia inevitable en el discurso. Examino en algunos libros de texto seleccionados para este estudio la presencia de ideología implícita, no sólo sobre temas polémicos (como podrían ser los de la familia, el matrimonio, el aborto) sino sobre aspectos claramente político – partidistas contenidos en varios temas específicamente del área de estudios sociales.

Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral cuyo tema central es la comunicación del conocimiento en la acción educativa. La metodología utilizada en esta reflexión por lo tanto se deriva de ésta. La recogida de información ha estado orientada desde el enfoque etnográfico de investigación cualitativa. Se ha realizado una observación no participante durante tres meses a docentes de varias escuelas de la región zuliana, se han grabado clases y revisado varios textos escolares del área de estudios sociales.

El conocimiento en la acción educativa

El conocimiento humano es el motor de la conducta y ese motor es la razón de ser de la educación (Félix González Jiménez, 2001). El proceso de enseñanza tiene como finalidad generar un ciclo dialéctico permanente entre enseñanza y aprendizaje, este juego dialéctico se deriva de la inclinación del ser humano hacia la necesidad de más conocimiento. Dado que la acción educativa se lleva a cabo a través del verbo conocer, debemos aclarar cómo se presenta el conocimiento en la acción educativa, cómo el docente lo pone en evidencia ante sus alumnos y qué función cumplen los textos escolares como fuente de consulta y apoyo en el proceso de su construcción.

El conocimiento[1] puede presentarse de dos maneras, como acción de conocer (como proceso)

1 Es necesario aclarar que cuando hablamos de conocimiento en el marco de la acción educativa nos referimos al conjunto de saberes que configuran las dimensiones del ser, conocer, hacer y convivir.

y como efecto de esa acción (como producto). También podemos decir que esta construcción tiene lugar en distintos ámbitos de la vida del individuo, a saber: la familia, la comunidad, la escuela. Desde una visión socio-cognitiva, la construcción del conocimiento humano es un proceso singular que se produce como resultado de acciones interiorizadas y coordinadas, efectuadas por los individuos en su interacción con los objetos del mundo físico y con el mundo social que les rodea. Ello supone que el conocimiento se construye más allá de la intervención del docente o de la educación formal que proporciona la escuela, no obstante los docentes y la escuela constituyen un importante factor en su desarrollo y en los procesos a través de los cuales se cimienta y transmite la cultura.

Al plantear que el conocimiento es el producto de una construcción personal, estamos entonces en presencia de un problema que tiene carácter de permanencia en la acción educativa. Si es singular, entonces el conocimiento que el docente expone está impregnado de su particular forma de pensar, es decir, el conocimiento es subjetivo. De allí la exigencia de que el docente tenga una excelente formación disciplinar que le proporcione un dominio necesario de los saberes. Pero saber las disciplinas no basta para que se cumplan los fines de la educación formal, es imprescindible que los docentes cultiven otras formas de conocimiento entre las cuales se mencionan:

- Un conocimiento pedagógico que proporcione una comprensión profunda del niño y niña además del valor educativo existente en las disciplinas que conforman el currículo.
- Una serie de valores democráticos que orienten lo que dice y hace en el aula, y que a su vez permitan someter a la crítica al propio conocimiento disciplinar. Estos valores los entendemos también como formas de conocimiento político-filosófico.

Es evidente que hay un proceso de construcción de conocimiento disciplinar, pedagógico y político-filosófico en los docentes, pero en muchos de los casos (la mayoría de las veces, quizá) ocurre en circunstancias no conscientes, de manera que todo docente posee una concepción sobre la enseñanza, sobre la función social de la escuela, sobre el niño, sobre las relaciones docente-alumno y sobre el propio conocimiento como proceso y producto de conocer, ya sea de carácter consciente o no, pero está allí, impregnando y orientando todo su hacer en la escuela y en la sociedad. El docente es un sujeto que se va construyendo a través de su práctica, pero a su vez pone en evidencia en esa práctica aquellos saberes que le han sido transmitidos a través de la cultura y el grupo social. Ambos saberes le construyen como persona, a la vez que sirven para conformar otros modos de pensar y actuar en los alumnos a quienes va dirigida la acción educativa. Lo que aporta la cultura son saberes que hacen a los sujetos aptos para actuar, no tanto en el plano individual como en el político y social (Foucault 2003). Estos saberes tienden a regular los comportamientos hacia la uniformización y la normalización. La subjetividad en el conocimiento como producto de la acción de conocer se solapa dentro de los contenidos escolares. A través de ellos se crean patrones de comportamiento que normalizan, que mantienen el equilibrio de ciertas relaciones sociales, que regulan lo socialmente aceptado o la no aceptabilidad, así como también articula las

relaciones de poder. Estos sistemas de creencias constituyen lo que T. van Dijk (2003) denomina ideología[2] que puede ser personal o del grupo social.

> ...Las ideologías forman las representaciones sociales de las creencias compartidas de un grupo y funcionan como marco de referencia que define la coherencia global de estas creencias. (T. A: van Dijk. 2004: 24)

Este autor explica que las ideologías podrían tener una naturaleza similar a la de los esquemas. Si esto es así, entonces, las ideologías se van construyendo desde los procesos de categorización, clasificación y conceptualización[3] realizados por los individuos para organizar, interpretar y comprender el mundo que les rodea. Esto implica que las ideologías influyen en los conocimientos. En el caso específico de la escuela, su forma de transmisión es el discurso didáctico. La ideología se incorpora en el conocimiento que el docente comunica. Algunos estudios sobre lingüística textual como los de Adam (1992), por citar un ejemplo, definen la figura del docente como un enunciador objetivo que se oculta a sí mismo para producir el discurso de la ciencia en aras de la objetividad. Esta posición es criticada por otros autores como Anna Cros (2002), quien define al docente más bien como un enunciador que tiende a personalizar sus afirmaciones y valerse de su autoridad para sus objetivos a través de la argumentación en el discurso. Un docente en un aula de alguna manera ejerce una influencia sobre el alumnado, sobre su forma de percibir y comprender el mundo. El docente ejerce en el ámbito de la clase un liderazgo que puede ser ejercido a través de valores democráticos o autoritarios. Uno de los aspectos que revelan el tipo de liderazgo ejercido por el docente en un aula es la forma a través de la cual orienta el discurso.

Conocimiento y discurso didáctico

En la enseñanza formal la expresión verbal tiene una presencia importante.

> Los docentes tenemos claro que enseñar es comunicar y, aunque el viejo esquema de comunicación centrado en la existencia de un emisor, un receptor y un mensaje ha sido enriquecido con nuevos aspectos que rodean el acto de la comunicación, en la educación se han adjudicado claramente los papeles a partir de esta vieja forma de entender el acto comunicativo. Se entiende por tanto que el docente es el emisor, el alumno el receptor y lo que el docente dice es el mensaje. Esta forma de entender la comunicación ha predominado durante años en el ámbito escolar y ha definido el desempeño de profesores y alumnos y la función propia del conocimiento que se comunica dentro del mensaje. (Paulina Villasmil. 2004:66)

2 Entendida como creencias sociales compartidas y no opiniones personales T, van Dijk (2003). Es importante aclarar que este autor se distancia claramente del concepto de ideología marxista y de otras concepciones que ofrecen una noción negativa del término.

3 En términos de J. Bruner (2001)

En la acción educativa se evidencia un predominio del discurso monogestionado. El docente al tener el control de lo que se dice y hace en el aula, impone su punto de vista particular sobre los contenidos que se tratan. Los estudios realizados por la retórica clásica sobre la argumentación nos muestran una serie de principios y técnicas de persuasión utilizados en los discursos que rodean la vida institucional pública del que la escuela forma parte.

El discurso del docente se presenta con una marcada asimetría en relación con los participantes. Es el docente el que posee la autoridad reconocida por la comunidad académica en institucional. Esta situación de asimetría se evidencia en el carácter monogestionado del discurso, y aunque existan intercambios comunicativos, los interlocutores no participan como coenunciadores. De esta manera puede verse cómo a diferencia de las situaciones conversacionales propias de la vida cotidiana, el discurso que se origina en el aula de clase no se construye de manera coparticipativa o conjunta, sino que está regulado por el docente. El ejercicio de autoridad del docente en el aula marca una asimetría hacia los alumnos caracterizada por la posesión de conocimientos superiores al de los estudiantes y el poder para evaluar. Estas consideraciones nos aclaran que la argumentación en el discurso docente busca provocar la adhesión de los alumnos hacia los conocimientos e ideas que son reconocidos por la comunidad académica y que son, además, socialmente aceptados. Esta adhesión tiene una doble direccionalidad, por un lado se trata de conquistar al alumnado hacia el gusto por la asignatura, y por el otro, hacia la aceptación de la persona que es el docente. Lo que se busca a través del uso de las estrategias argumentativas es crear un clima de cooperación que favorezca el entendimiento entre los profesores y los alumnos y la aceptación de las ideas expuestas.

Argumentos de autoridad. estrategias que influyen en las ideas

Estas estrategias se enmarcan dentro de lo que se ha denominado polifonía enunciativa dentro de la cual se presentan las voces y el discurso referido. Anna Cros (2002) denomina estos procedimientos como autoridad polifónica y referencia a la propia autoridad. Bajtín (2005) al hablar sobre los papeles del emisor subraya el carácter heteroglósico del lenguaje en el contexto de una situación dialogada. Define con ello el uso de la lengua como diálogo vivo en el que los enunciados emitidos por el sujeto hablante son derivados de otras voces. El docente en su discurso recurre a los argumentos de autoridad de otras voces. En el contexto de los subsistemas de Educación Primaria Bolivariana y Secundaria Bolivariana, la mayoría de las referencias se toman de los libros de texto[4], ellos se convierten en el argumento de autoridad y se utilizan como soporte con la finalidad de aumentar la eficacia comunicativa y lograr la comprensión del auditorio sobre la temática que se desea analizar. Reyes (1994) interpreta el planteamiento de Bjtin de la siguiente manera:

4 Es importante señalar que hasta el presente año escolar los docentes del subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, no tenían como referente para la planificación de la enseñanza un diseño curricular. El libro de texto se constituyó durante décadas en el apoyo principal para la programación y selección de los contenidos y actividades académicos.

> La palabra en el lenguaje es parcialmente ajena. Se convierte en propia cuando el hablante la empapa con su propia intención (...) El hablante no va a buscar las palabras en el diccionario antes de hablar, el hablante va a buscar las palabras a la boca de los demás, donde existían en otros contextos, en otras intenciones. (Reyes. 1994:132)

De esto se deduce que las interacciones comunicativas en el espacio del aula buscan mucho más que la simple transmisión de conocimientos. En el caso del discurso didáctico se utilizan los argumentos de autoridad[5]. Dicha autoridad viene dada ya sea por el contexto en el que se realizan los enunciados o por el tipo de estrategia utilizada en el discurso. Entre ellas se mencionan la citación de autoridad, la cual, puede realizarse a partir de razonamientos de tipo inductivo (X ha dicho Z y es especialista en el tema; por lo tanto Z es válido) o deductivo (Todo lo que X dice es válido; X ha dicho Z; por lo tanto, Z es válido).

La construcción del conocimiento y los textos escolares

Cuando se habla en términos ideales sobre lo que significa una buena educación surge la necesaria pregunta sobre ¿qué significa ser un buen docente? Esta relación lógica que da lugar al binomio buena educación – buenos docentes, ha ocupado un lugar importante en las diversas discusiones que tienen por tema el desarrollo del ser humano. De estas discusiones surgen a la vez distintas formas de concebir al docente y la propia práctica educativa. El constante debate nos revela, entonces, la ambigüedad todavía existente entre el ser y el hacer del docente. La complejidad de los procesos sociales y políticos en el marco de la realidad venezolana y latinoamericana, impregnan de ambigüedad la función teleológica de la escuela, el docente y su acción educativa. Así tenemos que aunque en nuestra Constitución se contemple el derecho a una educación transformadora, para la vida y para todos, perviven aún, coexistiendo con estos fines, una acción educativa todavía transmisora y reproductora de viejas concepciones. Esto ocurre debido a que, si bien es cierto que la institución escolar refleja las políticas que orientan el sistema educativo, también lo es el que las concepciones que subyacen en los docentes y en la sociedad impregnan las diversas formas de ejercer la didáctica en las aulas de clase. Todo ello nos lleva a la revisión de los modelos que se han constituido como paradigmas[6] en la formación de los docentes, los cuales, al estar enlazados a diversos marcos teóricos prevalecientes en dichos proceso de formación en determinados momentos socio históricos, subyacen de manera no consciente y se reflejan en el estilo de enseñanza y aprendizaje que orientan la acción educativa. Los marcos teóricos que conforman el pensamiento del profesorado le llevan a una serie de constantes toma de decisiones escolares. Una de ellas es la selección de las fuentes sobre las que apoyar la acción educativa.

5 Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) el argumento de autoridad se clasifica dentro de los argumentos basados en la estructura de la realidad en los que se expresa una relación de coexistencia. Ej.: la persona y sus obras.

6 Más allá de las creencias personales y modelos de actuación, entendemos por paradigmas a aquellos macro modelos explicativos, principios y teorías a través de los cuales interpretamos la realidad y orientamos nuestro desempeño en el mundo.

Los libros de texto se han convertido en un importante apoyo en el proceso de planificación del docente, además de una herramienta útil para el alumno en sus estudios independientes, especialmente cuando se cuenta con pocos apoyos de tipo académico en el contexto familiar. El problema se presenta cuando un docente apoya su planificación sólo en los libros de texto sin la consulta de un Currículo Básico, puesto que tanto la línea pedagógica como política que se impone como finalidad de la educación es la del grupo editorial, no las trazadas por el organismo rector de la educación[7]. En diversos estudios realizados sobre este tema (Martínez, J. 2002; T. van Dijk. 2000; Apple. 1989; Berstein. 1990) se explica cómo en el lucrativo negocio de los libros de texto las editoriales privilegian una lógica comercial que prevalece a una lógica pedagógica (Fernández. 2005). Se muestra además, la trivialidad con la que se tratan contenidos de gran complejidad. Los libros de texto no llegan al mundo interno del niño y niña en edad escolar, Cristóbal Gómez (1998) refiere cómo los libros de texto adornan de colores las múltiples carencias que poseen, el docente utiliza el libro de texto sin hacer consciente su papel de agente de marketing que vende un determinado contenido y una forma particular de concebir las realidades.

Observación de campo

Para enlazar toda esta reflexión teórica realicé un análisis documental acompañado de una observación de campo en la que tomé grabaciones y filmaciones de algunas de las clases a maestros de 6º grado de escuelas ubicadas en: sector semi-rural, de zona pesquera, y del casco central de la ciudad de Maracaibo.

En las notas de campo se observa el uso de una metodología de la enseñanza basada en el libro de texto. Los maestros de las tres escuelas observadas siguen el mismo esquema en el desarrollo de la clase, a saber:

1. Instrucciones de inicio de clase tales como:

   M= Presten atención, saquen el cuaderno de Proyecto Lengua. Vamos a continuar. La hora del recreo finaliza cuando tocan el timbre, así que no van a pedir permiso para ir al baño ni para beber agua.

2. Explicación de la clase apoyados en la lectura del libro de texto.
3. Realización de ejercicios del libro de texto (la mayoría de las veces en grupo debido a que no todos los niños tienen libro).
4. Tarea para la casa asignada del libro de texto.

7 Sabemos que los textos escolares son aprobados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación porque cumplen con el desarrollo de los contenidos programáticos expuestos en el Diseño Curricular, sin embargo el grupo editorial es quien dicta la perspectiva bajo la cual se presentan los contenidos.

Clase sobre "los medios audiovisuales":

> *En una de las clases observadas sobre los medios audiovisuales la maestra pregunta qué es el cine, implícitamente busca que los niños den la respuesta a partir de lo que dice el libro. Posteriormente anota en la pizarra lo que los niños y niñas leen del libro y ordena que lo escriban en sus cuadernos. En un buen intento de generar una conversación interesante lanza a los niños una pregunta sobre el precio de la entrada al cine. Seguidamente ofrece información sobre las oportunidades que ofrecen algunas salas de cine con precios baratos y exhorta a los niños a ir al cine, pero cuando los niños comienzan a hablar de las películas que han visto los detiene y les hace centrarse en la tarea que deben realizar apoyados con el libro de texto.*

En otra de las observaciones realizadas se recoge en las notas de campo:

> *Durante la clase de lengua un niño se acerca a expresar a la maestra que no sabe cómo hacer el ejercicio. La maestra le dice que debe leer lo que se le pide. Le explica que debe analizar, que si sabe lo que es analizar. El niño responde que no sabe. La maestra le plantea que no ha prestado atención. Que se reúna con otros niños para que le expliquen.*

Todos sabemos de la existencia de un currículo prescrito y explícito contenido en nuestro Diseño Curricular. En el caso de los libros de texto se expone en el índice de contenido. No obstante, lo que pasa desapercibido a la mirada ingenua es ese currículo oculto presente tanto en el discurso del docente como en los materiales que sirven de apoyo bibliográfico. Un currículo que se encuentra latente en lo que se dice, cómo se dice y en aquello que se omite[8]. La dependencia al libro de texto en la clase de los docentes observados es una constante. Ello quizá se deba al hecho de que facilitan la labor del docente. Pero tal comodidad pone en riesgo una enseñanza liberadora, en cambio favorece una enseñanza conceptualista, academicista y uniformadora.

Revisión de fuentes de consulta escolar y apoyo didáctico

Como ejemplo de la intervención de los grupos editoriales en la conformación de un ideario político e ideológico que trata fenómenos sociales y políticos de gran complejidad en la historia contemporánea de Venezuela, presentamos algunos textos de la asignatura de Historia de Venezuela de Educación Básica y de Educación Media Profesional y Diversificada. Comenzamos recogiendo la definición de Venezuela en el Diccionario Ilustrado Liber.

8 Como ejemplo de ello podemos destacar que en el libro de texto de Historia Contemporánea de Venezuela de 1º de Ciencias de la editorial Excelencia, existe una sección en cada tema denominada conoce al personaje, en ella sólo se mencionan personajes que han sido líderes políticos y grandes empresarios, no se menciona a lo largo de todo el libro a ninguna mujer ni a personajes del pueblo.

Caracterización del diccionario enciclopédico ilustrado:

A diferencia de los diccionarios que se limitan a definir el significado de las palabras, sus usos y acepciones, el texto enciclopédico se caracteriza por la ampliación en las definiciones sobre temas científicos, artísticos, filosóficos, entre otros. En este caso, Liber es un Diccionario Enciclopédico Escolar. En él se define a Venezuela y se especifican datos importantes sobre su economía, historia, conformación social, etc. Además de ello se realiza un recorrido por los diferentes períodos de gobierno desde la época de la conquista y colonización hasta la actualidad.

Analizando los elementos propios del contenido del texto tenemos en primer lugar que, al plantear:

> ...*La alternancia hegemónica de los dos partidos mayoritarios, el socialdemócrata Acción Democrática (AD) y el demócratacristiano COPEI, situó en la presidencia, sucesivamente, a Rómulo Betancourt (1959-64), Raúl Leoni (1964-69), Rafael Caldera (1969-74) y Carlos Andrés Pérez (1974-79), que dirigieron un extraordinario desarrollo económico financiado con el petróleo. Hasta que la crisis petrolera mundial de finales de los años 70 afectó a la prosperidad económica, y el país llegó a acumular una enorme deuda externa.* (Liber. 2006:930)

Se apoya una falaz idea difundida por los gobiernos de esas décadas de país próspero, seguro y pacífico. Lo discutible en el contenido de esta definición está en que se ha elegido presentar una información en detrimento de otra de relevancia fundamental para poder establecer relaciones de causa efecto que permitan comprender los complejos procesos de cambio ocurridos en Venezuela a lo largo de los años 90 y los que se suceden desde la inauguración del nuevo siglo, expuestos en la fuente citada en párrafos posteriores.

Sigue el texto:

> *Las medidas de austeridad aplicadas por Herrera Campins (1979-84), Jaime Lusinchi (1984-89) y Carlos Andrés Pérez (1988-93) alimentaron el descontento popular. En estas condiciones se desarrolló el segundo mandato de Caldera (1994-99), y tuvo lugar el insospechado triunfo electoral en las presidenciales de 1998 del ex militar golpista Hugo Chávez, líder del Movimiento Quinta República, con una ideología populista al frente de la coalición Polo Patriótico*... (Idem)[9]

Se ha preferido hablar de un descontento popular debido a "las medidas de austeridad" aplicadas por los presidentes de dichos gobiernos, en lugar de hacer mención al significativo hecho de que Carlos Andrés Pérez, para su segundo mandato (1989) anunció un plan de austeridad de corte neoliberal que consistía en alzas generalizadas de los precios, liberalización y privatización de la economía, congelación de salarios y reducción del gasto público. Como consecuencia de este "plan de choque", surgieron una serie de protestas, conocida en

9 El subrayado es mío y se hace con la finalidad de destacar las ideas en las que focalizaremos la atención.

nuestra historia contemporánea como el Caracazo, que fueron controladas por ese gobierno con brutales mecanismos de represión.

A continuación se muestra el análisis que se hace sobre este acontecimiento en un texto de Historia de 1º de Ciencias:

> *Aún hoy es difícil explicar en qué consistió la insurrección popular del 27 de febrero de 1989, internacionalmente conocida como "Caracazo". Hasta donde sabemos fue una acción espontánea de las masas que salieron a la calle a saquear, manteniendo en la anarquía a las principales ciudades de Venezuela por tres días... (Straka. 2005: 196)*

De igual manera, tanto en el Diccionario Enciclopédico Liber como en el libro de texto de Straka (2005) se oculta la relevante información sobre el juicio que se le hace al terminar su primer mandato cuando es acusado de corrupción por el caso Sierra Nevada.

En el texto de Historia Contemporánea de Venezuela escrito por Medina (2005) se destaca:

> La bonanza, junto al estilo desenfadado del presidente Pérez, lo llevan a asumir una posición importante de liderazgo en el Tercer Mundo. No sólo es el primer presidente viajero, que recorre medio planeta, sino que establece relaciones diplomáticas con muchos países comunistas – Cuba, China, Corea del Norte, Albania, Alemania Oriental – e intenta propulsar un Nuevo Orden Económico Mundial, que beneficie a los países pobres y, para eso ayuda a crear el Sistema Económico Latinoamericano (SELA) y el Banco Interamericano de Desarrollo Económico, respaldado en gran medida por la renta petrolera. Fortalece la OPEP, interviene en apoyo a la Revolución Sandinista en Nicaragua y apoya una salida al mar para Bolivia, llegando al punto de, simbólicamente, regalarle un Barco. Proyectado hacia el Caribe. (Idem: 190)

La Editorial Liber ha preferido no explicar que Carlos Andrés Pérez ha sido el único presidente venezolano en ejercicio separado de sus funciones públicas por la entonces Corte Suprema de Justicia por delitos de malversación de fondos públicos. Es cierto que hacia 1973 el país experimenta una considerable bonanza económica producida por el alza de los precios del petróleo debido a la crisis en el Medio Oriente. En estos años el Estado realiza inversiones en infraestructura y seguridad social pero no se explica el casi nulo impacto endógeno. Se ha optado por no mencionar que dicha prosperidad económica se ve afectada producto del crecimiento de la burocracia, la corrupción, el despilfarro y el fuerte endeudamiento externo que llega a límites exorbitantes. Todo ello provoca el debilitamiento de la moneda y la incapacidad para responder a los compromisos económicos con la banca internacional. En el texto se puede leer que la bonanza económica es afectada no por la mala gestión de gobierno, sino por causas que se deben a la situación internacional, ***"la crisis petrolera mundial"***. Toda esta información es de importancia fundamental para comprender este periodo de la historia venezolana que dará lugar al desarrollo de una serie de acontecimientos que

producirán un giro definitivo en la forma de ejercer la administración pública y de entender la vida en democracia.

En el último párrafo de la cita del diccionario editado por Liber se destaca como de ***insospechado*** el triunfo electoral de 1998 del comandante Hugo Chávez Frías. La palabra ***insospechado*** predispone a la construcción de una idea equívoca sobre lo que fue el proceso electoral de 1998. Así mismo, se vela que el triunfo electoral por una abrumadora mayoría se debió a la identificación de un pueblo con un proyecto de cambio político difundido en la idea de la refundación de una nueva república que corrigiera los excesos de la cuarta república. Se define al comandante Chávez como un ***ex militar golpista***, definición que invita a conceptualizar la figura del Presidente Chávez como un dictador. Por otro lado, se omite que en las filas del ejército se fue conformando un grupo de militares inspirados en los ideales bolivarianos que decidieron actuar justificados por el deterioro de la situación social, el aumento de la corrupción administrativa y el endurecimiento de la democracia en el país.

Otro de los textos dignos de analizar es el que presenta la editorial Excelencia en su libro de Estudios Sociales de 6º grado de Educación Básica:

El ejercicio de lectura que se propone se titula ***¿Hecho u opinión?*** Se presenta un texto extraídos del diario El Nacional, escrito por Oswaldo Álvarez Paz. Domingo 1º de julio de 2001. Suplemento especial. En el caso de este ejemplo analicemos primero los aspectos contextuales que enmarcan el texto, a saber, el sujeto enunciador y el órgano de difusión del mensaje.

El sujeto enunciador: Oswaldo Álvarez Paz. Fue miembro de COPEI. Diputado al Congreso por cinco períodos. Primer gobernador electo y reelecto del Estado Zulia. Dirigente del partido derechista Alianza Popular partido del cual es miembro fundador. Es significativo este antecedente por cuanto es el partido COPEI junto a Acción Democrática quienes hacia 1958 firman un acuerdo de gobierno bipartidista denominado Pacto de Punto Fijo. El punto fijismo creó en Venezuela una hegemonía de partidos que duró unas cuatro décadas, nada más opuesto al pluralismo y la alternancia de poder que esperaba tanto la dirigencia política que participó en el destierro de la dictadura como el resto de la población. Cabe destacar que en tiempos de este bipartidismo se llevaron a cabo una serie de persecuciones y asesinatos políticos de miembros de los partidos de izquierda del país, estos hechos están documentados en diversas investigaciones realizadas y divulgadas en diversas fuentes[10]. El dominio de este bipartidismo en la vida política del país estuvo favorecido por la subordinación de los medios de comunicación y la aplicación de una fina censura en la información. Así pues, los medios encargados de ocultar y manipular la información auspiciaron una imagen de país democrático, pacífico y con un régimen de gobierno fiable.

Órgano de difusión: el diario El Nacional es un periódico privado de circulación nacional con una clara línea editorial contraria al proceso revolucionario propuesto por el gobierno

10 El periodista José Vicente Rangel ha dedicado gran parte de su vida a investigar las persecuciones, privaciones de libertad, tortura y asesinatos de dirigentes políticos de izquierda ocurridas en tiempos de democracia, las cuales están publicados en su interesante obra.

bolivariano liderado por el presidente Hugo Chávez Frías. En los últimos años este órgano ha alterado su función informativa para convertirse en un órgano de desempeño y actuación política de oposición al actual gobierno. Este hecho ha quedado evidenciado en su participación deliberada junto a la cúpula empresarial del país en diferentes actos conspirativos contra el gobierno democráticamente elegido del presidente Hugo Chávez, entre los más graves se mencionan el golpe de estado perpetrado en 2002 y del sabotaje petrolero del año 2003.

El texto: dentro de los aspectos relacionados con el texto se destacan los siguientes:

> *Todos los regímenes democráticos de la segunda mitad del siglo XX generaron grandes esperanzas. Las consignas básicas que les dieron nacimiento, las promesas fundamentales y los contenidos programáticos de los grupos políticos, en líneas generales, se cumplieron; elecciones libres, pluralismo, libertad de expresión, de asociación, de religión, subordinación del poder militar a la autoridad civil, alternabilidad, representatividad, participación, etc. (Editorial Excelencia. 2006)*

Los aspectos que el autor señala como aquellos que durante el siglo XX garantizaron un sistema de gobierno democrático en Venezuela, son refutables puesto que durante las cuatro décadas de mandato del punto fijismo los procesos electorales estuvieron viciados por una serie de ilegalidades, especialmente en las actas de escrutinios en las que se aplicó la perversa práctica bautizada con la frase "acta mata voto". La idea de representatividad en la cuarta república del punto fijismo resulta engañosa al confrontarla con los altos porcentajes de abstención registrados en los procesos electorales de la época, en las elecciones de Rafael Caldera de 1994, por ejemplo, llegó al 40%. Uno de los párrafos más ilustrativos del estilo de política propuesto por el autor del artículo es el que presentamos a continuación. En él se intenta desestimar como expresión significativa del ejercicio de la democracia la decisión de las mayorías, el poder trasladado al pueblo y la idea de democracia participativa. Todo ello representa un atentado a su concepto de democracia representativa:

> *Con el argumento del apoyo de la "mayoría" se pretende legitimar el camino que progresivamente transita... la mayoría es el presidente y su voluntad tiene que ser acatada. Nuestras convicciones democráticas están violentadas ya que en cualquier sociedad civilizada la mejor expresión de la voluntad popular es la LEY, sancionada por los órganos correspondientes. (Idem)*

Es importante aclarar que este dirigente político forma parte de la oposición más radical. Su idea de democracia ha quedado explícita durante los últimos dos procesos electorales en los que ha promovido la abstención y la desobediencia civil a través de una sesgada interpretación del artículo 350 de la Constitución Nacional. Fue denunciado ante la Asamblea Nacional días antes de las recientes elecciones presidenciales por el presidente de la Comisión de Derechos Humanos junto a otros dirigentes de partidos de derecha por instigar a la población a la violencia. Su trayectoria como dirigente anarquista lo lleva a desconocer los resultados

de las elecciones presidenciales del 3 de diciembre de 2006 en un artículo publicado en el diario El Universal en el que se recoge:

> *Los resultados no reflejan la voluntad popular, ni la proyección de una campaña que movilizó a millones de compatriotas en defensa de la libertad y la democracia y contra del castro-chavismo. No se corresponden con las informaciones del comando de Rosales al final de la tarde del domingo. Los cortes hechos, según ellos, daban una ventaja suficiente para proclamar el triunfo sin dudas. Había correspondencia con los reportes nuestros de todos los estados. Contradictorios rumores llegaban desde distintos frentes. (Oswaldo Álvarez Paz. eluniversal. com. 6-12-2006)*

Otros textos de referencia sobre el período 1958-2005 se muestra en el brevísimo resumen del diccionario enciclopédico Larousse 2006:

> *...Tras la destitución de C. A. Pérez por el Congreso (1993) se convocaron elecciones presidenciales (dic), en las que venció R. Caldera, que concurrió como independiente tras ser expulsado del COPEI. 1998: El exteniente coronel golpista Hugo Chávez venció en las presidenciales. (Larousse. 2006)*

La modalización es un mecanismo utilizado por el enunciador para enunciarse en el enunciado. Ahora bien, de qué manera se encarna la modalización en los textos, una de ellas es la adjetivación. Podemos ver el sesgo construido a través de la modalización en la forma de presentar a los personajes siguientes: Vicepresidente Juan Vicente Gómez, Coronel Marcos Pérez Jiménez, R. Caldera, C. A. Pérez. Todos ellos sin adjetivaciones. En cambio, el personaje Hugo Chávez está precedido con el adjetivo de "***golpista***" o "***exgolpista***" en tres de las fuentes citadas. Otras fuentes revisadas como el libro de Historia Contemporánea de Venezuela de Alberto Arias Amaro. 1º de Ciencias, omiten los últimos años de vida política del país, como si la historia contemporánea de Venezuela se hubiese detenido en la cuarta república.

Si los libros de texto conforman la principal fuente de apoyo didáctico en los docentes y la casi única fuente de estudio del alumnado, entonces tenemos que ellos se convierten en la fuente por excelencia de lo que Calsamiglia y Tusón (1998) denominan el discurso primero, es decir, el libro de texto se constituye en el discurso de referencia, convirtiéndose en la fuente de producción de otros discursos. El conocimiento expuesto en el libro de texto se constituye en una fuente de autoridad sobre la que el docente apoyará su explicación a través de razonamientos de tipo inductivo (X ha dicho Z y es especialista en el tema; por lo tanto Z es válido) o deductivo (Todo lo que X dice es válido; X ha dicho Z; por lo tanto, Z es válido). De todo lo antes dicho derivamos que la formación ideológica y los marcos conceptuales bajo los cuales se conforma el ideario político e ideológico del educador y del joven ciudadano venezolano estarán fuertemente influenciados por la tendencia ideológica del grupo editorial que patrocina los libros de texto. Pero existe otra realidad en la escuela venezolana, en muchos centros educativos los alumnos no cuentan con los libros de texto, por lo tanto la voz de referencia es la del propio profesor. Consecuentemente el conocimiento que se muestra

tiene su fuente de referencia en el conocimiento del profesorado, un conocimiento subjetivo impregnado de su ideología, entendida en términos de van Dijk (2003) como:

> *...Las representaciones sociales de las creencias compartidas de un grupo y funcionan como el marco de referencia que define la coherencia global de estas creencias. (Teun A. van Dijk. 2003:24)*

No es fácil hablar de la ideología en el discurso o en las prácticas sociales de un grupo o grupos. No obstante, T. A. van Dijk, ha logrado asir una serie de categorías bajo las cuales es posible dibujar la identidad ideológica de un grupo social.

Anteriormente hemos afirmado que las ideologías conforman sistemas de creencias cuya naturaleza es similar a la de los esquemas o sistemas de categorías a través de las cuales el ser humano organiza y comprende el mundo que le rodea. Según T. A. van Dijk (2003) las creencias ideológicas no se organizan de manera arbitraria sino que existen una serie de categorías que responden a la identidad del grupo social del que se derivan. Este autor propone las siguientes categorías del esquema de ideología:

- Criterio de pertinencia: ¿Quién (no) pertenece al grupo?
- Actividades típicas: ¿Qué hacemos?
- Objetivos generales: ¿Qué queremos? ¿Por qué lo hacemos?
- Normas y valores: ¿Qué es bueno o malo para nosotros?
- Posición: ¿Cuáles son nuestras relaciones con los demás?
- Recursos: ¿Quién accede a los recursos de nuestro grupo?

La aplicación de estas categorías representan una serie de criterios de identificación; ellas podrían definir el significado de lo que supone sentirse miembro de un grupo. Con relación a los libros de texto, cabría preguntarse cuál es la posición de estos grupos editoriales en el contexto social venezolano. Cuáles son sus objetivos dentro del contexto educativo. Si la editorial Excelencia apoya los temas con lecturas tomadas del diario El Nacional, ¿a qué grupo pertenecen? ¿Qué objetivos persiguen? Al utilizar como voz de referencia la de Álvarez Paz podríamos preguntarnos ¿qué valores defienden? ¿Qué consideran como bueno y malo los grupos editores de los diccionarios enciclopédicos que omiten información relevante sobre los periodos de gobierno de Carlos Andrés Pérez y Rafael Caldera necesarios para comprender los procesos de cambios que se están sucediendo en la vida política y ciudadana del país?

Es necesario preguntarse si las editoriales cumplen con los derechos del niño, niña y adolescente contemplados en la LOPNA sobre el derecho a la información, a la educación crítica para medios de información. Si se cumplen con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación sobre el perfil de ciudadano que necesita la república. Estas preguntas son necesarias debido a que si bien es cierto que el conocimiento que se comunica en las aulas a través del discurso didáctico es subjetivo y está impregnado de las ideologías, también lo es el hecho de que la escuela y los docentes, así como las editoriales que colaboran con la labor pedagógica, deberían entonces apelar a diversas fuentes de consulta e información de

manera que la acción educativa sea liberadora y no dogmática, mostrando un conocimiento intersubjetivo o transubjetivo, que muestre los fenómenos sociales y naturales con toda su complejidad, configurando así en el alumno la idea de un mundo marcado por la diversidad. La escuela entendida como una representación del complejo tejido social, está cargada de contradicciones e intereses encontrados; sin embargo, es tarea del docente equilibrar aquello que tiende a la reproducción. La escuela que es definida por diversos autores entre los que se mencionan a Foucault (2005), Perrenoud (1996), Szasz (2000), como una entidad con una tendencia conservadora, orientada a reproducir comportamientos, valores e ideas de los grupos socialmente dominantes, tiene la tarea fundamental de construir un equilibrio entre la reproducción y el cambio, de allí que vaya en pos de una autonomía que debe impregnar e incidir en la construcción del conocimiento.

Conclusiones

De todo lo antes expuesto es evidente que la tarea por realizar toca desempeñarla al docente. Si bien es cierto que el conocimiento es subjetivo, entonces se hace necesaria la búsqueda no de la objetividad que es falaz y quimérica, además de inútil en el contexto educativo, sino de la búsqueda de la intersubjetividad[11] compartida a través de los actos de habla. J. Bruner (1999) considera la acción educativa como una especie de diálogo entre el docente y el alumno. El lenguaje se presenta como un instrumento de búsqueda de los fines trazados en la educación, uno de esos fines está dirigido a influir en las actitudes y las acciones de los oyentes hacia el mundo que les rodea. El carácter subjetivo del conocimiento exige del docente una buena formación disciplinar, pero el dominio del conocimiento disciplinar es insuficiente para garantizar una educación dirigida a la liberación del individuo si no se concibe el conocimiento disciplinar con un marcado anclaje social. Por lo tanto, es evidente la necesidad de la revisión de aquellas teorías que subyacen en la formación del profesorado y que lo han constituido como persona. La función transmisora de la educación impide las posibilidades de desarrollo del pensamiento creador del alumnado, hace que la tarea de aprender sea opaca y abona el camino hacia la construcción de un modelo de ciudadano programado para la reproducción. La acción educativa debe hacerse a través de un discurso comprometido. Ello implica dejar de lado la idea de profesor entendido como mecanismo de transmisión para convertirse en un *acontecimiento humano* (Bruner. 1999). Basado en su experiencia traducida en dominio del conocimiento, el docente debe favorecer el desarrollo del pensamiento autónomo. Develando el conocimiento y su incompleción, con una intención provocadora a usar el pensamiento, la reflexión, la fantasía, la elaboración.

Para cerrar nuestra reflexión concluyo con unas ideas que nos llevan a abrir otros debates. La escuela es un lugar donde se hace o se deshace un proyecto de país, creemos que el papel del docente en la construcción de una república de justicia y bienestar para todos es de primer orden. Pero para que el docente comprenda su función en el sistema escolar y social es

11 En términos de H. Habermas, expuesta en su obra Teoría de la Acción Comunicativa. Se propone la idea de una comunicación sustentada en la acción intersubjetiva de los agentes lingüísticos,

necesario que se forme en tres perspectivas, a saber: a. Perspectiva pedagógico-didáctica; b. Perspectiva reflexiva – investigadora; c. Perspectiva político – social. Con ello se busca que los docentes desarrollen competencias para analizar el currículo, el contenido de los textos escolares, la propia didáctica puesta en práctica y la escuela en su contexto socio-histórico de desarrollo. Este tipo de conocimiento proporcionará a los docentes un marco en el que basar su acción educativa de manera razonada. Así los profesores serán conscientes de las implicaciones que tienen sus propias concepciones en los juicios que hacen sobre determinadas realidades existentes en el contexto escolar y se abran a nuevos marcos alternativos de interpretación y comprensión de esas realidades.

Bibliografía

APPLE, MICHAEL W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.* (1996). Paidós. Barcelona.

ARIAS AMARO, ALBERTO. Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela. 1º de Ciencias. 2006. Editorial Romor.

BAJTIN, M. M. *Estética de la creación verbal*. 2005. México. Siglo XXI.

BERNSTEIN, BASIL. *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. (1990). El Roure editorial. Barcelona.

BRUNER, JÉRÔME. *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. 3ª edición. 1998. Madrid. Morata.

BRUNER, JÉRÔME. *El proceso mental en el aprendizaje*. 2001. Madrid. Narcea, S.A.

CALSAMIGLIA B, HELENA. TUSÓN V, AMPARO. 2001. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Ariel. Barcelona.

CROS, ANNA. *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. 2003. Barcelona. Ariel.

Diccionario Enciclopédico Escolar Larousse. 2006

Diccionario Enciclopédico Escolar. Editorial Liber. 2006.

DIJK, TEUN A. VAN. *Ideología y discurso*. 2003. Barcelona. Ariel.

Estudios Sociales. 6º grado. Editorial Excelencia. 2006

FERNÁNDEZ REIRIS, ADRIANA. *La importancia de ser llamado: "libro de texto". Hegemonía y control del currículo en el aula.* 2005. Buenos Aires. Editoral Miño y Dávila.

FOUCAULT, M. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. 2005. Madrid. Alianza.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, FÉLIX. *Generación de conocimiento y actividad educativa*. Revista Complutense de Educación. 2001. Vol. 12. Nº 2. Pág. 427-484

JEAN-MICHEL, ADAM. *Les textes: types et prototypes*. 2001. Paris. Nathan, D.L.

MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME *Políticas del libro escolar*. (2002) Morata. Madrid.

OSWALDO ÁLVAREZ PAZ. Diario El Universal. 06-12-2006

PERRENOUD, PHILIPPE. *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar* /. 1996. Madrid. Morata.

STRAKA MEDINA, TOMÁS. Hechos y gente. Historia contemporánea de Venezuela. 2005. Editorial Excelencia.

SZASZ, THOMAS. *Ideología y Enfermedad Mental*. 2000. Buenos Aires. Amorrortu. Biblioteca de Psicología.

VAN DIJK, TEUN A. (2000) "Ideología, discurso y enseñanza". Entrevista realizada por Silvia Itkin y Cinthia Rajschmir en *Novedades Educativas*. Nº.115. pp.28-29. Buenos Aires.

VILLASMIL SOCORRO, PAULINA. *Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza*. 2004. Revista Educación y Futuro. CES Don Bosco. Madrid. Nº 11. pág: 66.

Discurso argumentativo: contraste entre las nociones en textos escolares y programas de estudio de tercer año de enseñanza media

Felipe González Catalán

Introducción

En el Marco Curricular y los Planes y Programas de Estudio se establecen los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la enseñanza para cada subsector de aprendizaje, así como también para cada uno de los niveles del sistema educativo. A través de ambos documentos se presenta la forma de abordar los contenidos para el logro de los OF, los que también constituyen una guía tanto para los docentes de cada subsector, como para las empresas editoriales que se encargan de la elaboración de los textos escolares (TE).

De acuerdo a lo anterior, nos hemos interesado en contrastar los conceptos presentes en torno al contenido de Discurso Argumentativo (DA) para tercer año de enseñanza media que se evidencian en el marco curricular y programas de estudio con los que se encuentran en los textos escolares entregados por el Mineduc en los diferentes establecimientos educacionales del país. Para ello, se analizaron definiciones en torno al discurso argumentativo, siguiendo una serie de categorías previamente establecidas y relacionadas directamente con los OF-CMO. Esto se llevó a cabo considerando los TE de tercer año medio entregados por el Mineduc para los períodos 2007 y 2008, uno de la editorial Marenostrum y el otro de la editorial Santillana.

Finalmente cabe destacar, que a pesar de que el tema de los TE es de mucha trascendencia en nuestro país, la investigación respecto a esto es mínima, por lo que este trabajo busca aportar e instar hacia una reflexión respecto a la calidad de la educación en Chile, atendiendo a la relación existente entre los conceptos manejados en el marco curricular y programas de estudio y los TE.

Marco Teórico

1. Texto escolar (TE)

El texto escolar es una herramienta que se proporciona a los estudiantes como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, ellos funcionan como beneficiarios directos, mientras que los docentes serían los beneficiarios indirectos, transformándose el texto en un elemento de apoyo con clara incidencia al momento de llevar a cabo la práctica pedagógica. Lo señalado con anterioridad queda de manifiesto a través de lo planteado por el Mineduc (2007:1):

> "El texto escolar cumple una función central en la tarea educativa; en efecto, es utilizado por el alumno tanto en la sala de clases en interacción con el profesor, como en otros espacios de aprendizaje (biblioteca, hogar, grupos de estudio, etc.), por lo que juega además un rol articulador del trabajo de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, los docentes lo ocupan junto a la guía didáctica correspondiente, para planificar, preparar y desarrollar sus clases."

Por lo tanto, el texto escolar (TE) tendrá una función específica, que será entregar un constante apoyo al proceso de aprendizaje que están llevando a cabo los estudiantes, así como también apoyará el proceso de enseñanza llevado a cabo por el profesor, constituyéndose de esta forma como un elemento que brindará enriquecimiento y equidad al proceso pedagógico, así como también será un recurso cultural para las familias (Mineduc, 2007:1).

Los textos escolares han sido parte central de la preocupación del gobierno desde el inicio de la reforma educativa en los noventa, centrándose en la innovación y mejoramiento de estos materiales que son entregados a cada uno de los establecimientos subvencionados del país. Para esto se realiza un proceso de licitación de textos escolares, donde un grupo de evaluadores y especialistas examinan, analizan y critican las diferentes propuestas del proceso, para finalmente optar por aquellos que cumplan y sean coherentes con el marco curricular nacional, esto significa que el texto debe necesariamente cumplir con ciertas normas y requisitos que el propio Ministerio de Educación (2007:6) explícita:

> "... el texto debe abordar el conjunto de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del subsector de aprendizaje y del nivel establecido, y debe estar concebido como un material de estudio que apoya el aprendizaje de los CMO así como el logro de los OF y los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) pertinentes. El Texto debe constituir un aporte a la formación integral de los alumnos".

De acuerdo a lo anterior, el objeto "texto escolar", tiene una función bastante clara que es brindar apoyo tanto a profesores como alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sirviendo como un recurso pedagógico que facilite, promueva y apoye los aprendizajes de calidad, de todos los estudiantes del sistema escolar subvencionado de la nación (Mineduc, 2007:3). Promoviendo no solo el desarrollo intelectual de los estudiantes, sino también el afectivo y ético, tratándose no tan solo de aprender a conocer, sino que también de apren-

der a ser, a actuar y a convivir, fortaleciendo valores, actitudes y hábitos positivos en cada uno de los estudiantes, siguiendo a la vez una progresión sistemática en cada uno de los contenidos del nivel, de manera que ayude a los alumnos a construir conceptos claros para comprender la realidad y realizar un trabajo autónomo, contribuyendo esto a lograr mejores aprendizajes (Mineduc, 2000).

En concordancia con lo señalado anteriormente, el texto escolar debiera constituir guías para la adquisición de hábitos de estudio y aprendizaje, donde se orienten las actividades, explicitando los métodos, estrategias y objetivos, de manera que a través de éstas el estudiante sea capaz de acceder y apropiarse del conocimiento, procurando que el alumno valore el trabajo persistente y riguroso. (Mineduc, 2000).

De esta forma, es posible señalar que los TE entregados por el Estado tienen la función de facilitar y apoyar el trabajo de los estudiantes y profesores durante el proceso enseñanza-aprendizaje, haciendo llegar a cada establecimiento subvencionado materiales que entreguen a cada niño y adolescente de la nación ciertos conceptos que los ayuden a construir su propio conocimiento, para que logren tener una concepción de la realidad que los rodea, y que a partir de lo que han logrado conocer se formen como ciudadanos y hombres íntegros de una sociedad.

Las editoriales de los textos de Lengua Castellana y Comunicación para el nivel de tercer año de enseñanza media de los años 2007-2008 son: Marenostrum (empresa chilena fundada en el año 1997) y Santillana (creada en España en 1960, en Chile desde 1968), ambas incluidas en esta investigación.

2. Marco curricular y planes y programas de estudio

El Marco Curricular, específicamente dentro del contexto del sistema educacional chileno, tiene relación con las metas, objetivos y habilidades que deben desarrollar los estudiantes al egresar del sistema escolar, especificando tanto los requisitos que corresponden a la enseñanza media, como a la enseñanza básica, concretizándose esto a través del decreto supremo de educación número 220 de 1998. Para esto, a través del Marco Curricular se determinan y establecen los OF de cada nivel, así como también los CMO que ayudarán y apoyarán el logro de aquellos OF con que los estudiantes deben egresar al término de cada nivel.

Los contenidos señalados en el Marco Curricular y Planes y Programas de Estudio para los diferentes niveles tienen como fin apoyar el desarrollo de determinadas actitudes, conocimientos y habilidades en el estudiante para que este, posteriormente, sea capaz de desarrollarse en diversos ámbitos, ya sean sociales, culturales, académicos u otros, con firme propiedad. En relación con esto Goodson (1995), señala que los contenidos presentes en el currículum educativo tienen finalidades bien definidas, haciendo hincapié en que la relevancia que tiene el conocimiento es que una vez aprehendido, los sujetos sean capaces de emanciparse socialmente.

En el Marco Curricular de Lengua Castellana y Comunicación para tercer año de enseñanza media se establecen los CMO y OF para este nivel, siendo uno de los ejes principales desarrollados el de Discurso Argumentativo, tal como se aprecia en el cuadro 1.

Cuadro 1. OF relacionados con discurso argumentativo (Mineduc, 2005: 46-50)

Objetivos Fundamentales Los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de: 1. Comprender los procesos de comunicación centrados en la controversia generada por diferencias de opinión y el discurso argumentativo propio de esas situaciones. 2. Reconocer y utilizar con propiedad los principales elementos, recursos y procedimientos del discurso argumentativo oral y escrito. 4. Afianzar el dominio de las estructuras gramaticales y textuales pertinentes al discurso argumentativo, así como del léxico y la ortografía. 9. Crear textos literarios y no literarios que incorporen recursos y elementos del discurso argumentativo. 10. Analizar críticamente el discurso argumentativo en diferentes medios de comunicación escrita y audiovisual, reparando especialmente en los mensajes, en las relaciones entre las conductas y valores que éstos se proponen promover y en los tipos de argumentos y procedimientos que emplean para ello.

Lo presente en el cuadro 1 se evidencia y se profundiza a través de los Planes y Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación para Tercer Año de Enseñanza Media, donde se desarrollan los OF y CMO correspondientes, señalando para el discurso argumentativo, lo siguiente:

> "Para el logro de las competencias necesarias en la práctica del discurso argumentativo, el programa de Tercer Año Medio se propone proporcionar a los estudiantes variadas experiencias de producción y recepción de este tipo de textos, que a la vez desarrolle en ellos las habilidades comunicativas requeridas para la adecuada y pertinente construcción, lectura y comprensión de este tipo de discurso [...] También trabajar con textos argumentativos permite a los estudiantes tomar conciencia de las razones que dan fundamento a las opiniones y puntos de vista, del diálogo con los que sostienen posiciones diferentes y de la responsabilidad que conlleva la práctica de un discurso como el argumentativo, que manifiesta el poder del lenguaje de influir y actuar sobre las personas moviéndolas a adoptar determinados comportamientos, actitudes o posiciones" (Mineduc, 2005: 9).

Para el logro de lo planteado, se propone trabajar una serie de contenidos que se relacionan con el Discurso Argumentativo, a saber los que a continuación se presentan en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Contenidos discurso argumentativo (Mineduc, 2005: 27, 49)

Contenidos
- Caracterización de la situación de enunciación del discurso argumentativo: un tema sobre el cual existen diversas posiciones, opiniones o puntos de vista; el carácter dialógico de la situación de enunciación definido por la diferencia de puntos de vista que en ella se sostienen; y las finalidades del discurso.
- Reconocimiento de la presencia y diversidad de modos de manifestación de la argumentación en situaciones habituales no argumentativas de comunicación oral y escrita, formal e informal, pública y privada (conferencias, artículos informativos, etc.).
- Caracterización de algunos de los tipos de situaciones de enunciación de discursos argumentativos frecuentes en la comunicación habitual y en los medios.
- Reconocimiento y utilización apropiada de la diversidad de modos de manifestación de la argumentación en situaciones habituales argumentativas de comunicación oral y escrita, formal e informal, pública y privada.
- Estructura dialógica del discurso argumentativo: argumentación y contraargumentación.
- Componentes y funciones del discurso argumentativo relacionadas con las finalidades o propósitos de la argumentación (convencer razonadamente, persuadir afectivamente).

En consideración con lo revisado, se ha logrado establecer una caracterización del Discurso argumentativo, de acuerdo a los planteamientos del Mineduc a través del Marco Curricular y los Planes y Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación para tercer año de enseñanza media. Sin embargo, se hace necesario establecer un apoyo teórico en relación a este concepto, situación que a continuación será revisada.

3. Discurso argumentativo

Para realizar una aproximación a lo que es el discurso argumentativo es necesario partir por una noción más general, en este caso el concepto de discurso. Cuando se alude a este concepto por lo general se realiza una asociación frecuente a emisiones o usos, ya sean orales o escritos, de distintos usuarios de una lengua en instancias específicas. A partir a esta concepción bastante limitada y general de discurso, ponemos en frente un concepto más elaborado y específico en relación al discurso, planteado por Calsamiglia y Tusón (2001:15), quienes señalan:

> "Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)."

De acuerdo a estos planteamientos se entiende por discurso, una práctica social que a la vez crea vida social, la que logra emitir ya sea a través del código oral o escrito ciertos mensajes que corresponden a fines determinados, esto significa que su emisión tiene un significado dentro del propio contexto de emisión, y por tanto cumple un rol y una función específica en él.

Otros autores también se han hecho presentes, dando a conocer nociones algo similares a la anteriormente mencionada, en este caso van Dijk (1997) quien da cuenta de que el discurso se desarrolla al interior de una instancia social, y que a través de él se logran fines determinados, por tanto el discurso no viene a cumplir el rol de una emisión sin un fin o sin una trascendencia, sino que un discurso viene a cambiar algo, a transformar un estado actual de las cosas. Frente a ambos planteamientos señalados es posible considerar finalmente el discurso como una práctica social a través de la que se pretende producir cambios específicos y lograr ciertos fines, por lo tanto se puede decir que un discurso implica a la vez un hacer.

Por otro parte, en el caso particular del DA en los textos escolares de Lengua Castellana para tercer año de enseñanza media, hay que destacar que se trabaja a través de dos enfoques o modelos bastante definidos, por lo que el concepto de DA variará en cada caso. Por un lado está el modelo propuesto por S. Toulmin (1958), mientras que por el otro se trabaja utilizando el modelo propuesto por F. Van Eemeren (1992).

En el caso del modelo de Toulmin (1958) lo que se pretende es encontrar una metodología de la secuencia racional, proponiendo un modelo para el procedimiento argumentativo, donde se muestra cómo un emisor justifica una afirmación emitida, utilizando diversas estrategias para el apoyo de dicha afirmación que de una u otra manera ha sido puesta en duda por parte del receptor. A esto podemos agregar lo mencionado por Marafioti (2003: 210), respecto al modelo de argumentación de S. Toulmin (1958):

> "En este modelo, una aserción razonable es, en principio, aquella que puede afrontar la crítica, una aserción que el locutor es capaz de integrar a un cierto esquema de procedimiento que se desarrolla según un número de etapas que el modelo justamente pretende justamente representar."

De acuerdo a lo anterior, desde este enfoque el DA corresponde a un discurso racional, donde es posible encontrar datos que justifican el enunciado general, garantías que avalan o sirven de puente entre la conclusión y los datos presentados, refutaciones a la conclusión y respaldos que apoyen finalmente el enunciado general y la conclusión que se sostiene.

Otro de los enfoques o modelos de argumentación utilizados en los TE es el pragma-dialéctico propuesto por F. van Eemeren y Grotendorst (1992), a través del que DA es entendido como la búsqueda concreta de la resolución de una diferencia. Desde esta perspectiva la argumentación corresponde a un fenómeno del uso del lenguaje, pero no por eso sólo es posible tratarlo desde la lingüística, por lo que los autores proponen un enfoque de argumentación que combine de manera sistemática aspectos descriptivos y normativos, donde el aspecto descriptivo dice relación con lo pragmático por la descripción de la discusión como actos de habla, mientras que el aspecto normativo está relacionado con lo dialéctico, haciendo alusión a la existencia de dos partes que intentan resolver una diferencia de opinión (Van Eemeren & Grotendorst, 1992).

Finalmente, desde el enfoque pragma-dialéctico la argumentación es descrita como un acto de habla complejo cuyo fin es contribuir a la resolución de una de diferencia de opinión (Van

Eemeren & Grotendorst, 1992), lo que se relaciona directamente con la definición que se ha dado desde este modelo de argumentación para DA.

Metodología

Para contrastar los conceptos relacionados con DA en el Marco Curricular y Planes y Programas con los presentes en los TE de Lengua Castellana para tercer año de enseñanza media que son entregados por el Ministerio de Educación, se consideraron los siguientes procedimientos:

a. Selección de los TE del período 2007-2008 del subsector de Lengua Castellana y Comunicación para tercer año de enseñanza media.

b. Determinación de categorías de análisis, a partir de los CMO presentes en el Marco Curricular, tomando como eje los contenidos conceptuales.

c. Comparación de las definiciones presentes en los Planes y Programas con las de los dos TE seleccionados.

Cuadro 3. Categorías de Análisis

Definición	Caracterización de la argumentación o definición
Modelo Teórico	Modelo Teórico de Argumentación que subyace
Tipología	Clasificación para tipos de discursos argumentativos
Estructura	Esquema o elementos que deben componer un discurso argumentativo
Propósitos	Propósitos o finalidades que persigue un discurso argumentativo

Análisis e interpretación de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la investigación, los que han sido ordenados de acuerdo a las categorías descritas previamente en la metodología.

1. Definición de discurso argumentativo

En esta categoría es posible apreciar que tan solo el Mineduc y la editorial Santillana hacen alusión a una definición de Discurso Argumentativo, mientras que en el caso de la editorial Marenostrum es inexistente.

Cuadro 4

	Definición
Mineduc	"Este es el medio a través del cual expresamos con fundamento nuestras posiciones o puntos de vista con el propósito de convencer razonadamente o de persuadir..." (P. 24).
Santillana	"La argumentación, como secuencia textual (...) Se argumenta en fin en cualquier situación en la que se quiere convencer o persuadir de algo a una audiencia..." (P. 28). "La argumentación es concebida como una forma de resolver una disputa, no sólo de zanjarla" (P. 57). "Siguiendo a Van Eemeren y Grootendorst, para la resolución de una diferencia es necesario el discurso argumentativo, que corresponde al conjunto de enunciados (orales o escritos) que son presentados en defensa de un punto de vista" (P. 58). " Adam propone cinco tipos de secuencias: [entre ellas] Secuencia argumentativa: En ella se exponen puntos de vista y se rebaten con el fin de convencer o persuadir. Los elementos estructurales son: punto de vista y argumentos" (P. 154).

En este caso el Mineduc realiza una definición que apunta principalmente al proceso de comunicación que se establece entre un emisor y un receptor, a través del cual el primero de estos sujetos expresa y establece claramente sus puntos de vistas u opiniones respecto a una situación determinada, utilizando fundamentos claros a través de los cuales sea posible mover de su posición al otro, con el fin de convencerlo o persuadirlo respecto a la posición que guarda. La editorial Santillana, por su parte, realiza una definición más bien fundamentada en la teoría, definiendo de variadas formas el DA, como una secuencia textual, como una forma de zanjar una disputa, esto último fundamentado principalmente en los planteamientos realizados por Van Eemeren y Grootendorst (1992). Mientras que en texto de la editorial Marenostrum, es inexistente una definición para referirse al concepto de discurso argumentativo, por lo menos de manera explícita.

2. Modelo teórico

En esta categoría, se presenta el Modelo Teórico al que hace referencia cada uno de los textos.

Cuadro 5

	Modelo Teórico
Santillana	"Una de las teorías actuales más claras y coherentes para enfrentar el análisis de la argumentación cotidiana es la teoría pragmadialéctica de Van Eemeren y Grootendorst. La pragmadialéctica recibe este nombre pues considera dos aspectos básicos de la argumentación: lo pragmático y lo dialéctico" (P. 57).

Para hacer referencia al DA, el Mineduc no menciona un modelo teórico particular, sin embargo, a partir de las características que va enunciando a través del programa de estudio, es posible evidenciar una clara alusión al modelo de argumentación planteado por Toulmin (1958), que

finalmente se concreta a través de las referencias bibliográficas presentes en el programa de estudio donde se señala la utilización del texto "Procesos Creativos para la Construcción de Textos" (Frías, 1996), que alude de manera evidente al modelo de argumentación de Toulmin (1958), si a la estructura interna del DA se refiere, ya que comparten los mismos elementos que configuran este tipo de discurso. Por su parte, la editorial Marenostrum, no hace referencia explícita a un modelo teórico específico de argumentación, sin embargo, la descripción general y la estructura del DA presente en el texto de esta editorial evidencia una clara alusión al modelo de S. Toulmin (1958), considerando la estructuración interna de un DA. Finalmente, en el caso de la editorial Santillana, se hace evidente la utilización de un modelo de argumentación particular, ya que se señala de manera explícita, y se hace referencia a él durante toda la explicación del contenido, en este caso el modelo pragma-dialéctico de Van Eemeren y Grootendorst (1992).

3. Tipología

En esta categoría se evidencia la clasificación establecida para DA en cada uno de los textos revisados, presentando una clara diferencia entre ellos.

Cuadro 6

	Tipología
Mineduc	"...discursos que se proponen básicamente convencer con razones, para lo cual desarrollan y exponen organizadamente argumentos y contraargumentos..." (P. 48). "...discursos que, antes que apelar al entendimiento, se proponen influir en los afectos y la voluntad de los destinatarios, moviéndolos a actuar de una determinada manera..." (P. 48).
Marenostrum	"Argumentación secuencial. Es la técnica para elaborar un discurso argumentativo consistente en la acumulación de argumentos a favor de una sola tesis" (P. 50). "Argumentación dialéctica. (...) presenta la tesis (o las tesis) que defiende el emisor o escritor y las contratesis defendidas por los que no son partidarios del punto de vista que se intenta justificar" (P. 51).
Santillana	"Argumentación única: un punto de vista respaldado por un solo argumento" (P. 58). "Argumentación múltiple: un punto de vista respaldado por dos o más argumentos respaldados en forma separada" (P. 58). "Argumentación compuesta coordinada: el respaldo al punto de vista está dado por la coordinación de dos o más argumentos..." (P. 58). "Argumentación compuesta subordinada: el respaldo al punto de vista está dado por un argumento que a su vez está respaldado por otro argumento" (P. 58).

En la clasificación establecida por el Mineduc se mencionan dos tipos de discursos argumentativos, que están relacionados con los componentes lógico-racional y retórico-persuasivo,

por lo que se definen por un lado un tipo de discurso que convence a través de la razón, y otro que lo hace influyendo en los sentimientos o emociones de los interlocutores. Por otra parte, la editorial Marenostrum realiza una clasificación, pero no aludiendo directamente a los tipos de DA, si no que a tipos de argumentación, los que se refieren, por sobre todo, a la estructura, como lo son la argumentación dialéctica y secuencial. Mientras tanto, la editorial Santillana, al igual que la recientemente mencionada, hace mención a tipos de argumentación, basándose principalmente en la estructura.

3. Estructura

En esta categoría tanto el Mineduc como las editoriales identifican las partes del DA, haciendo alusión los elementos básicos que estructuran internamente el DA, evidenciando diferencias entre los textos revisados.

Cuadro 7

	Estructura
Mineduc	"El reconocimiento de esa estructura se propicia planteándonos [...] cuál es la opinión o tesis que queremos sostener sobre el tema de nuestro discurso; qué razones o argumentos damos para apoyar la opinión o tesis que; en qué nos basamos para formular nuestra opinión y construir nuestros argumentos; a qué conclusiones se llega..." (P. 47).
Marenostrum	"Tesis. La tesis es una opinión sostenida por alguien y que sirve de punto de partida (inicio de la argumentación) o de llegada (finalización, conclusión del argumento). Consiste en una afirmación que se plantea públicamente y que se pretende que alcance la aceptación del interlocutor o interlocutores." (P. 20) "Bases. Son los argumentos que se entregan a favor de la tesis; por lo general consisten en hechos o datos compartidos o fáciles de aceptar ..."(P. 20) "Garantía. Se trata del vínculo que une las bases con la tesis, o sea, dice o explica por qué es pertinente esa base para esa tesis" (P. 20). "Respaldo. Es el contenido de información técnica o especializada que apoya la garantía" (P. 20).
Santillana	"Los puntos de vista. Son enunciados mediante los que se expresa una concepción que supone una toma de posición dentro de la disputa" (P. 58). "Los argumentos. Son enunciados mediante los que se intenta defender el propio punto de vista" (P. 58).

El Mineduc señala que un discurso argumentativo debe presentar una tesis, argumentos o razones que apoyen esa tesis, bases para construir aquellos argumentos, y finalmente, las conclusiones a las que se llega, que deben probar o sostener lo planteado inicialmente por la tesis. En el caso de la editorial Marenostrum, deja bastante claro la estructura que debe seguir un discurso del tipo argumentativo, señalando todas las partes y elementos que éste debe contener, a saber, tesis, bases, garantía y respaldo. Mientras que en el caso del texto de la editorial Santillana, se explicita una estructura diferente a la del caso anterior, mencio-

nando que un discurso de este tipo debe considerar o presentar elementos como: puntos de vista diferentes y argumentos.

4. Propósitos

En esta última categoría, se presenta la definición en torno al propósito que persigue un discurso del tipo argumentativo, especificando y explicitando para cada uno de los textos la manera de referirse a esta categoría.

Cuadro 8

	Propósitos
Mineduc	"...convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los receptores del discurso acerca de la validez de nuestras posiciones" (P. 24).
Marenostrum	"Normalmente junto con exponer nuestros puntos de vista queremos convencer a nuestros interlocutores de que estos puntos son válidos y correctos" (P. 20). "... los textos argumentativos tienen por función persuadir al receptor o interlocutor sobre la conveniencia, utilidad o justeza de una idea, hecho o interpretación de la realidad" (P. 50).
Santillana	"...la argumentación la reconocemos por su finalidad de convencer o persuadir a un receptor. [...] se usa convencer cuando se busca lograr la adhesión del receptor mediante razones que apelan al intelecto, en cambio, se usa persuadir cuando se busca lograr la adhesión mediante la manipulación de las emociones" (P. 120).

En los propósitos del discurso argumentativo, el Mineduc plantea que un tipo de discurso de esta índole tiene por finalidad convencer razonadamente y persuadir afectivamente en los receptores, lo que se relaciona directamente con los componentes de DA, según lo que se evidencia en el programa de estudio del nivel. Por otra parte, la editorial Marenostrum realiza caracterización general para aludir al propósito de este discurso, haciéndose en algunas partes más explícitas que en otras, señalando como propósitos convencer y persuadir. En lo que respecta a la editorial Santillana, podemos mencionar que hace alusión de manera evidente los propósitos de convencer y persuadir, desarrollando cada uno de ellos de manera independiente.

Conclusiones

Los Planes y Programas de estudio funcionan como un documento que rige los CMO y OF que debieran trabajarse durante la enseñanza, y los TE entregados por el Mineduc debieran hacer alusión o trabajar los conceptos que en el programa respectivo se señalan.

Al haber realizado un contraste entre programa de estudio y los TE se ha logrado constatar que existe gran heterogeneidad referente a los conceptos que se manejan en ambos textos. En el programa de estudio se manejan ciertos conceptos y/o definiciones para referirse al DA, que claramente no se asemejan en su totalidad con los planteamientos presentes en los

TE de cada una de las editoriales revisadas. Si bien en los programas de estudio se señalan ciertos contenidos y objetivos, sería lo más lógico encontrar algo similar en los TE que el propio Mineduc distribuye, sin embargo, no es así debido a que a partir de las categorías revisadas se logró dar cuenta de que no existe una relación directa entre los conceptos señalados por el Mineduc y los presentes en los TE.

Es un hecho, que en los textos escolares se manejan conceptos distintos a lo que el programa de estudio plantea, o simplemente se omiten. Si pensamos que el texto escolar es una herramienta de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, este debiera considerar por lo menos los conceptos básicos o elementales que les ayudarán a desarrollar ciertas habilidades a los estudiantes, así como también el logro de determinados aprendizajes.

Luego de haber realizado la investigación hemos logrado constatar que los textos que el Mineduc distribuye no contienen necesariamente los mismos conceptos para trabajar un contenido que los que se presentan en los programas de estudio. En algunos casos, determinados conceptos que debieran trabajarse y presentarse en los textos escolares son omitidos o tratados superficialmente. A esto se suma el hecho de que al no explicitarse una teoría en los programas, un mismo concepto puede ser trabajado desde diversos enfoques, situación que sucede con el DA, y que por sobre todo se evidencia al contrastar el texto de la editorial Santillana con el programa de estudio, hecho que perjudica directamente a los estudiantes, sobre todo al momento de enfrentarse a pruebas como la PSU. Por otra parte, si bien el texto de la editorial Marenostrum es el que mayor relación guarda con los conceptos propuestos por el Mineduc, a pesar de ello, existen varias omisiones en él, así como también se evidencia un tratamiento bastante superficial.

Finalmente, es posible dar cuenta de que existe gran heterogeneidad entre los conceptos presentes en los TE distribuidos por el Mineduc y el programa de estudio correspondiente. Esta situación lleva a reflexionar respecto a cómo son llevados a cabo los procesos de licitación de textos escolares, respecto a que si la selección que se realiza es coherente con lo que el propio gobierno pretende que se desarrolle en los estudiantes de la nación, y si los textos escolares no se relacionan con los OF y CMO, los estudiantes podrán lograr las metas que pretende un Estado para ellos. En definitiva, si no existe relación entre lo que el gobierno entrega y lo que se pretende lograr ¿se podrá llevar a cabo una educación basada en tres pilares fundamentales como son la Cobertura, Calidad y Equidad?

Referencias bibliográficas

CABALLERO, A. & CABRERA M. (2007-2008). *Lengua Castellana y Comunicación. Tercero Educación Media. Texto para el Estudiante*. Santiago de Chile: Santillana.

CALSAMIGLIA, H. & TUSÓN, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

FRÍAS, M. (1996). *Procesos creativos para la construcción de textos: interpretación y composición*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

GONZÁLEZ, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. *Revista Signos* [En Línea]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100004&script=sci_arttext

JAGER, S. (2001). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

MARAFIOTI, R. (2003). *Recorridos semiológicos. Signos, enunciación y argumentación*. Buenos Aires: Eudeba.

MINEDUC. (2005). *Curriculum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media.* Santiago de Chile: Mineduc.

MINEDUC. (2004). *Educación Media Formación General. Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Tercer Año Medio*. Santiago de Chile: Mineduc.

MINEDUC. (2003). Evaluación de Programas Gubernamentales. Informe Final de Evaluación. Programa de Textos Escolares de Educación Básica y Media [En Línea]. Disponible en: http://www.textosescolares.cl/documentos/admdocs/docs/200801311155340.InfoFin_PTextos2003.pdf

MINEDUC. (2007). Textos Escolares. Más y mejores Textos Escolares para el sistema Educacional Chileno [En Línea]. Disponible en: http://www.textosescolares.cl/documentos/admdocs/docs/200801311227010.TXTmarz07.pdf

VAN DIJK, T. (1997). Estudio del discurso. En van Dijk, T. (2003). *El discurso como estructura y proceso*. (pp. 21 -66). Barcelona: Gedisa.

VAN EEMEREN, F. & GROOTENDORST, R. (2006). Argumentación, Comunicación y Falacias. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

PÁEZ, G., SANTOS, D., SOTO, G. & VERA, C. (2007-2008). *Lengua Castellana y Comunicación. Tercero Medio. Texto para el estudiante*. Santiago de Chile: Marenostrum.

La inscripción de la segunda persona en un texto escolar de primer año básico

Carlos Alberto Balboa

El sistema escolar tiene dentro de sus propósitos insertar a los niños y niñas en la sociedad. Esta socialización comprende la construcción de una identidad de los alumnos y alumnas como miembros de la comunidad escolar. Es en este ámbito que los textos escolares son un medio fundamental ya que contribuyen a la construcción de esa identidad por medio de la relación que establecen entre el alumno y los textos y actividades que contienen. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis exploratorio de la inscripción de las personas del discurso en el texto de Lenguaje y Comunicación de Primer Año de Educación Básica entregado por el Ministerio de Educación de Chile. Esta indagación se realiza en base a los aportes de la teoría de la enunciación (Bajtin, Benveniste y Kerbrat-Orecchioni). Uno de los hallazgos más interesantes es el uso de la primera persona con valor de segunda persona que varía considerablemente en las diferentes secciones del texto.

Introducción

La reforma educacional chilena, iniciada en la década del noventa, en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación ha incorporado como objeto de estudio los contenidos lingüísticos, junto con los literarios que ya estaban presentes, desde un enfoque textual y discursivo, ampliándolos significativamente. Además, ha habido un aumento en la entrega de textos escolares gratuitos en los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal; con ello se pretende aumentar la cobertura de textos escolares en los diferentes niveles y subsectores del currículo, ya que son considerados como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad de la educación en el país.

El texto escolar cumple una función central en la tarea educativa de los docentes, tanto en el aula como en otros espacios de aprendizaje (como la biblioteca o el hogar). Puesto que para los estudiantes juega fundamentalmente un rol articulador en el proceso de aprendizaje de los nuevos contenidos; según cifras del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2003) sobre el 95% de los profesores afirman que utilizan el texto escolar para el alumno distri-

buido por el Mineduc. El año 2006, el Mineduc organizó el primer Seminario Internacional de Textos Escolares realizado en nuestro país, donde se presentaron algunos trabajos que abordan el tratamiento de contenidos específicos en este tipo de textos tanto en el ámbito nacional como internacional.

El texto escolar cumple un importante papel en la socialización y en la construcción de la identidad de los niños y niñas, representando discursivamente los vínculos entre los miembros de una comunidad, de ahí el fuerte impulso que se da en su desarrollo por medio de la entrega de Textos Escolares a gran parte de los establecimientos con subvención del Estado.

El propósito de este trabajo es realizar un análisis exploratorio de la inscripción de las personas del discurso en el texto de Lenguaje y Comunicación de Primer Año de Educación Básica entregado por el Ministerio de Educación de Chile. Esta indagación se realiza en base a los aportes de la teoría de la enunciación. Para ello, en primer lugar haremos una breve revisión acerca de la construcción de la identidad por medio de la relaciones con los otros (Mead, 1953; Ivanic, 1998; Ricoeur, 1996; Wodak, 1999). Posteriormente, revisaremos los aportes que nos entrega la teoría de la enunciación (Bajtin, 1997; Benveniste1971; Kerbrat-Orecchioni, 1997) para, finalmente, ver cómo se inscribe la persona en el texto escolar de Primer Año Básico de Lenguaje y Comunicación por medio del uso de deícticos (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

Marco teórico

1. Identidad discursiva

El ingreso, por parte de los niños y niñas al sistema escolar, influye en la construcción de la identidad de ellos, conformando una identidad de alumno(a). El concepto de construcción de identidad bajo la perspectiva de construcción social la identificamos en el trabajo de George Mead. A partir de la psicología social desde un enfoque conductista, el autor señala que en la construcción de la identidad de una persona se produce un proceso dialéctico entre el "yo" y el "mí", considerando al primero como lo natural e inherente al individuo, las capacidades humanas naturales que permiten la construcción de su identidad, en cambio considera al segundo como la representación social de éste, mi idea de la imagen que tienen los otros de mí, lo cual no implica que uno se anterior al otro. Esta dialéctica se da en la relación que establece el individuo con los otros: solamente a partir de este encuentro es posible generar la conformación de identidad, ya que no existe una configuración del "yo" previo a la relación con un "otro".

La identidad se concibe, por lo tanto, como la interacción entre la individualidad del sujeto con la del grupo social. Bajo esta perspectiva, la persona es esencialmente un "proceso social" (Mead, 1953: 205), que se lleva a cabo por medio de la relación de estas dos fases distinguibles. El papel que juega el lenguaje en este proceso es fundamental. Dado su carácter simbólico, según Mead, sería el vínculo por el cual se produciría la incorporación de la situación social externa a la conducta del individuo mismo. Bajo esta perspectiva podemos señalar que la

construcción de una identidad no se da sin la presencia del grupo social, el cual nos entrega la posibilidad de generar nuestra individualidad, ya que sin ella no podemos construirla.

Desde una perspectiva socio-constructivista (Ivanic, 1998), la construcción social entiende la realidad, el conocimiento, el pensamiento, los hechos, los textos y las identidades como entidades lingüísticas generadas y mantenidas por una comunidad. Cualquier tipo de identidad (política, sexual, emocional) es más que el producto de las mentes e intenciones de los individuos; también es el resultado de las relaciones entre creencias y posibilidades particulares que están disponibles en su contexto social. Ivanic formula los procesos de identificación en la línea que separa y une a la vez, el "yo" y el "otro", dando un rol fundamental a las prácticas discursivas en la constitución de identidades.

Ahora bien, este proceso no es un hecho aislado y que se dé de una sola vez, muy por el contrario, es un proceso que ocurre a través del tiempo y el cual se va desarrollando continuamente durante el transcurso de la vida de una persona. El concepto de identidad nunca significa nada estático, inmutable, o substancial, sino más bien siempre un elemento situado en el flujo del tiempo, siempre cambiante, algo que participa en un proceso. Desde esta perspectiva tenemos el concepto de Identidad Narrativa (Ricoeur, 1996), el cual desarrolla el concepto de identidad, pero considerando la identidad no como un fenómeno inmutable, sino como modificable a través del tiempo. Plantea la identidad desde dos perspectivas: la identidad como igualdad y la identidad como individualidad. La primera perspectiva la asocia al concepto latino Ídem que significa sumamente parecido y por tanto inmutable; por su parte, la segunda perspectiva la asocia al concepto Ipse, propio, opuesto a ídem, otro, extraño y no diferente. El problema que identifica Ricoeur es que la identidad se ha identificado casi exclusivamente con la primera perspectiva, como permanencia en el tiempo (mismidad).

La Identidad Narrativa no se da como el desplazamiento del Ídem (mismidad) por el Ipse (ipseidad), sino como la superposición de una capa tras otra. A partir de esta sedimentación se confiere al carácter la permanencia en el tiempo interpretada como recubrimiento del Ipse por el Ídem, el sí bajo las apariencias de la mismidad; no obstante, "este recubrimiento no anula la diferencia de las problemáticas: incluso como segunda naturaleza, mi carácter soy yo, yo mismo, Ipse; pero este Ipse se enuncia como Ídem" (Ricoeur, 1996: 116). Y unido a la noción de disposición se presentan las identificaciones adquiridas, por las cuales lo otro entra en la composición de lo mismo, en este sentido, Ricoeur se está refiriendo a las identificaciones como valores, modelos, ideales, etc.

Por último, debemos señalar que un sujeto no necesariamente posee una única identidad, el propio concepto constituye un término relacional. Hasta cierto punto, los individuos tienen las características de uno o más grupos o sistemas colectivos a los que pertenecen, esto se denomina "Identidad Múltiple". Wodak… (1999) señalan que los individuos, así como los grupos colectivos, presentan hibridajes en su identidad, por lo que la noción de una identidad pura y homogénea es engañosa.

El concepto de identidad, por lo tanto, no sólo es mutable en tanto a su desarrollo a través del tiempo, sino incluso en cuanto a los vínculos sociales específicos y circunstanciales que realiza el individuo. De ahí que las diversas prácticas sociales construirán diversas identidades, tanto en el desarrollo ontogenético de un sujeto, sino que en su vínculos y pertenencia a diversas comunidades. La identidad de los alumnos(as) se identifica con la inscripción de las personas que se realiza en un enunciado; éste establece la relación que se da entre los sujetos participantes en la enunciación representándolos por medio de la utilización de los pronombres personales.

2. La inscripción de las personas: los pronombres

Para Bajtín (1997) la función esencial del lenguaje es la relación dialógica que se produce entre los participantes por su carácter comunicativo. Él está interesado en estudiar el real proceso de la comunicación discursiva. Además, dado ese interés, y puesto que la comunicación es, piensa, necesariamente entre por lo menos dos personas, rompe con toda una tradición intelectual que consideraba que era "la expresión del mundo individual del hablante" o bien la "generación del pensamiento independientemente de la comunicación" (Bajtín, 1997 :256).

La lengua como sistema posee una enorme reserva de recursos lingüísticos para expresar esta relación comunicativa, entre ellos los pronombres:

> Pero el carácter dirigido real lo adquieren estos recursos únicamente dentro de la totalidad de un enunciado concreto. Y la expresión de este carácter dirigido nunca puede ser agotada por estos recursos lingüísticos (gramaticales) especiales. (Bajtín, 1997:266).

Estos recursos pueden estar ausentes, y sin embargo indicar la presencia de los interlocutores a partir de la totalidad del enunciado. La presencia de los deícticos patentiza está situación comunicativa que se da por medio de la enunciación y que se representa a través del enunciado.

Los deícticos corresponden a que las marcas formales que encontramos en el texto que indican cómo el hablante organiza el discurso en función de un yo y un tú, es decir, marcas que, para su interpretación, requieren de la consideración de la situación en la que el texto fue producido, lo que se denomina su situación de enunciación. Para Benveniste (1971):

> Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de "ego" (180).

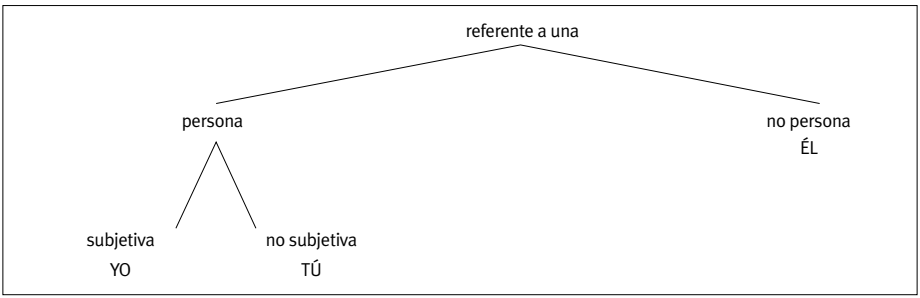
Cuando el individuo se apropia del lenguaje se convierte en una instancia de discurso, caracterizada por ese sistema de referencias internas cuya clave es yo. Este yo es quien define al individuo por construcción lingüística. La existencia del individuo en el discurso se daría entonces sólo a partir en el instante en que se enuncia como locutor, el cual requiere de la presencia de un interlocutor. Así los indicadores yo y tú no existen sino en tanto son actualizados en la instancia de discurso (Benveniste, 1971: 175-176).

"Los deícticos son elementos que conectan la lengua con la enunciación" (Calsamiglia y Tusón 2002: 116), estos elementos representan el proceso discursivo que se manifiesta a través del texto; por medio de la deixis se señala y crea el terreno común entre los interlocutores, terreno que implica la situación física, sociocultural, cognitiva y textual.

Kerbrat-Orecchioni (1997) define a los deícticos como:

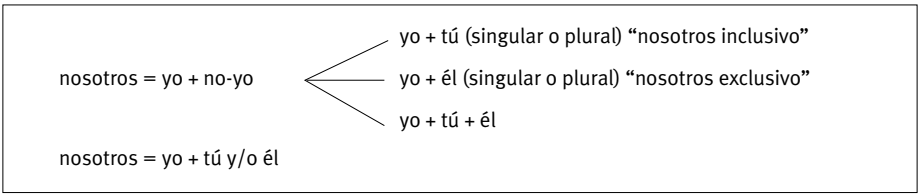
> Unidades lingüísticas cuyo funcionamiento semántico-referencial (selección en la codificación, interpretación en la decodificación) implica tomar en consideración algunos de los elementos constitutivos de la situación comunicativa, a saber:
>
> - el papel que desempeñan los actuantes del enunciado en el proceso de la enunciación.
> - La situación espacio-temporal del locutor y, eventualmente, del alocutario.
>
> *(Kerbrat-Orecchioni, 1997: 48)*

Es a partir de los deícticos que podemos identificar la construcción discursiva que se realiza de los participantes de la enunciación. Desde esta perspectiva y en relación a nuestros propósitos, la autora replica lo propuesto por Benveniste (1971) en cuanto a la presencia de los pronombres personales en el discurso:



(Kerbrat-Orecchioni, 1997: 56)

En este punto, lo interesante es su propuesta en cuanto a que la presencia de los pronombres en singular, denominados "pronombre puros", no conllevan mayores dificultades, no así en cuanto a la presencia del plural, en cuanto a la primera persona plural, lo grafica de la siguiente manera:



(Kerbrat-Orecchioni, 1997: 52-53)

Para Kerbrat-Orecchioni, los pronombres representan esta ambigüedad dada su naturaleza referencial, identificando tres mecanismos para ello: referencia absoluta, referencia relativa al contexto lingüístico (o cotexto) y referencia relativa a la situación comunicativa, o "deíctica" (Kerbrat-Orecchioni, 1997: 47). La presencia sola de los pronombres no implica un significado unívoco, es en cuanto a su interpretación en el contexto de la enunciación que se produce es que podemos identificar su valor.

Es en este sentido que se identifican ciertos empleos "aberrantes" de los pronombres:

"yo"	=	tú, vos (a un niño: ¿por qué interrumpo siempre las conversaciones?).
"nosotros"	=	tú, vos/usted ("vamos, a acostarnos, que ya hemos visto bastante televisión").
"nosotros	=	él, ella (por ejemplo en el discurso de un abogado hablando de su cliente).
"tú, vos/usted"	=	uno (se), incluso yo (muy frecuente en el discurso oral para asociar el oyente al relato: "entonces llegás a una especie de hall de estación, esperás todavía más de una hora...")
"él"	=	tú, vos/usted (– hipocorístico; "¿así que estaba esperándome mi nenita?, ¿así que ella no quería dormirse si yo no venía?" – ceremonioso: "¿el señor va a cenar ahora?")
	=	yo (en boca en la pluma de César, de Cicerón, etc.) empleos que reflejan diversos mecanismos de identificación/distanciamiento.

(Kerbrat-Orecchioni, 1997: 82-83)

A nuestro parecer, el término "aberrante" no es el más adecuado, por su tono peyorativo, consideremos que estos usos de los pronombres, considerados dentro de lo que se conoce como enálage de persona dependerán de los propósitos comunicativos que se establezcan. Definamos enalage como "una figura gramatical apoyada en el cambio funcional de una parte del discurso por otra" (Marchese, y Forradellas, 2000: 118). Es esta perspectiva funcional la que debemos considerar por sobre el criterio lingüístico o gramatical.

3. La inscripción de la segunda persona en un texto escolar: presencia de los pronombres personales

Para nuestro trabajo, hemos utilizado el texto de Lenguaje y Comunicación de Primer Año de Educación Básica, editado el año 2009 por Santillana. El texto va acompañado por un cuader-

no de escritura, más una guía didáctica del profesor, siendo sólo el texto para el estudiante nuestro objeto de estudio; éste contiene siete unidades que se desarrollan en dos partes, más una breve antología de textos literarios.

En el texto, podemos identificar tres secciones; el propósito de esta clasificación obedece a que no debemos considerar al texto escolar como un ente homogéneo. Por el contrario, es un libro que se caracteriza por su diversidad, de acuerdo al tipo de receptor al cual va dirigido -niños y niñas de 5 a 6 años-, los cuales requieren de diversas actividades y guías en su trabajo escolar. Estas secciones son:

- Indicadores de sección : corresponden a todos aquellos títulos o elementos que indican ya sea un nuevo contenido o una actividad a desarrollar.
- Actividades : ejercicios que plantean un trabajo para el alumno(a)
- extos insertos : diversos tipos de textos (literarios o no literarios) que se incluyen en el libro del estudiante, tanto como actividad de lectura como presentación de algún contenido·

Lo cual se refleja en la siguiente imagen:

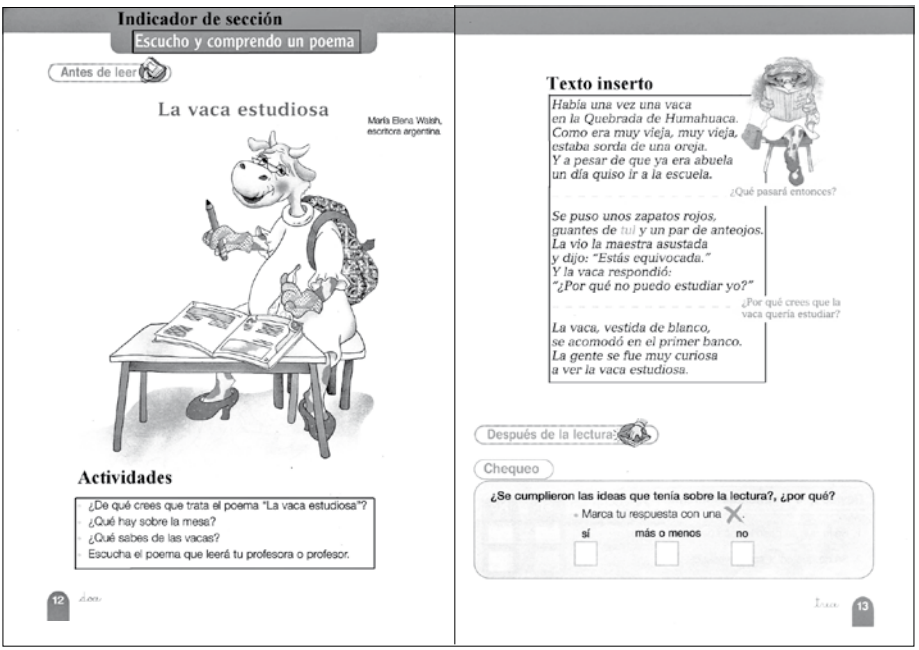
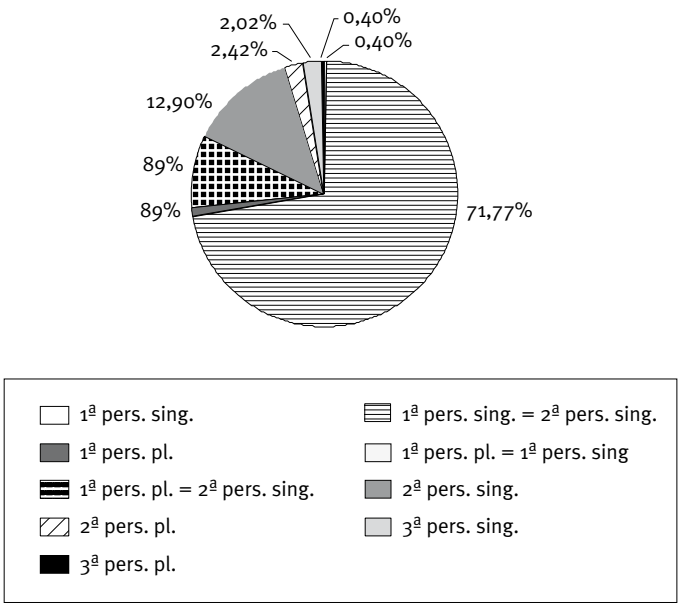


Imagen 1: Secciones en el texto escolar

La presencia de los pronombres personales se da de la siguiente manera, según los tres tipos de secciones que hemos identificado:

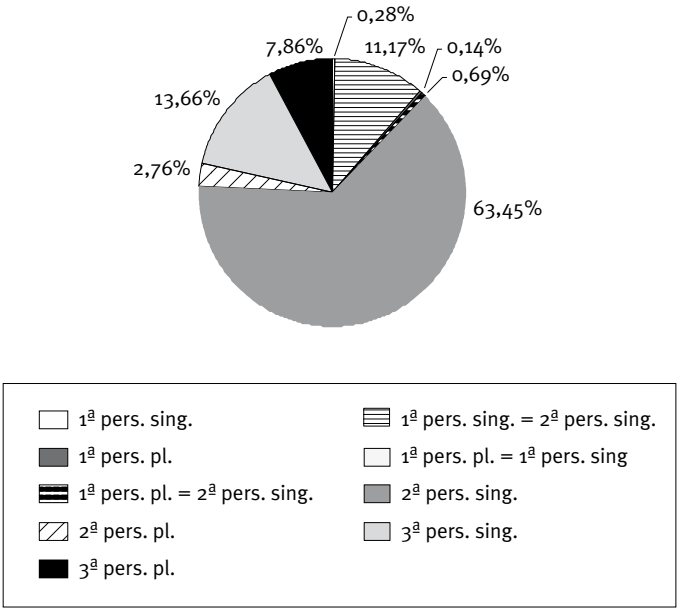
Si prestamos atención únicamente a la cantidad de pronombres que aparecen en el texto escolar, podemos indicar que básicamente corresponden a la tercera persona y a la segunda persona. Esto nos puede llevar a un error en nuestra interpretación, por lo cual revisaremos la presencia de pronombres de manera separada en cada sección y según sus porcentajes.

Gráfico 1. Inscripción de la persona en Indicadores de inicio de actividades



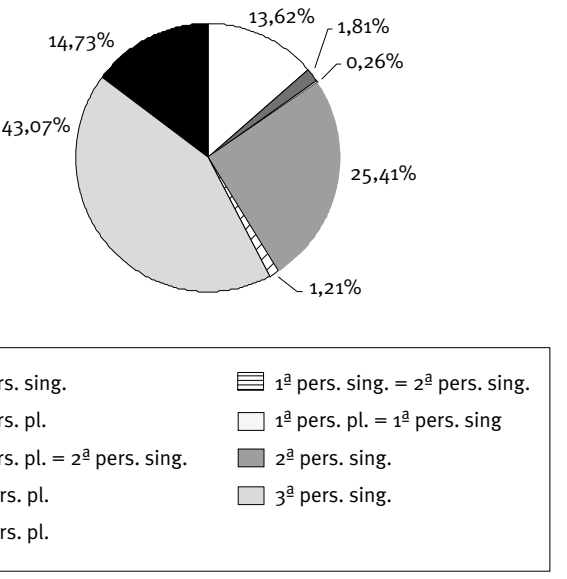
Al inicio de cada actividad vemos como el uso del pronombre "yo" con valor de "tú" (enálage de persona) es el que se da en mayor proporción. En este sentido, hay un acercamiento al niño(a) para que inicie una actividad, se configura una identidad de alumno(a). Vemos como el texto se organiza desde una noción de manual de instrucción por su fuerte apelación al receptor.

Gráfico 2. Inscripción de la persona en actividades



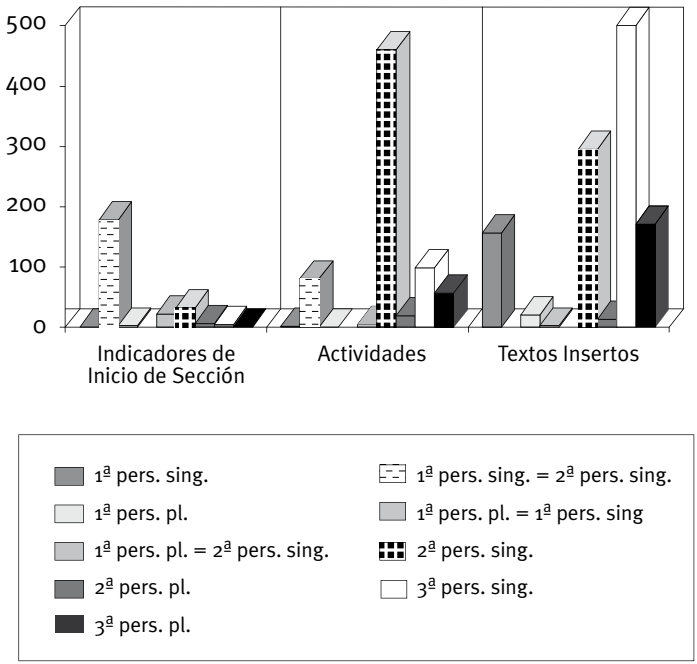
En las actividades, por su parte, vemos como la presencia del pronombre en segunda persona singular es mayoritario, además, el uso del "yo" como "tú" sigue presente en está sección. Debido al tipo de texto (manual de instrucción) es lógico la presencia de la apelación, sobretodo en esta sección.

Gráfico 3. Inscripción de la persona en Textos insertos



Debido a que básicamente los textos presentes en el texto escolar corresponden a textos narrativos, vemos como hay una mayor presencia de la tercera persona. En este caso, el pronombre con mayor recurrencia no mantiene una diferencia tan notable como sí ocurre en las dos secciones anteriores.

Gráfico 4. Inscripción de la persona en el texto escolar



Uno de los hallazgos más interesantes es el uso de la primera persona con valor de segunda persona que varía considerablemente en las diferentes secciones del texto. Es de sumo interés desarrollar más este campo de investigación desde un punto de vista psicolingüístico para identificar si la enálage en este sentido establece cierta dificultad a los niños y niñas en la comprensión del texto o bien es una herramienta útil de acercamiento entre el texto escolar y el(la) alumno(a).

Conclusiones

A partir de la lectura de los resultados que arroja nuestro trabajo, y considerando el marco teórico que hemos planteado, podemos afirmar que:

La presencia de la enálage es altísima en el texto escolar de primer año básico, lo cual podría ser un problema en cuanto a que es un recurso gramatical y retórico de cierta dificultad, por lo cual podría generar cierta incertidumbre en los niños y niñas que leen el texto.

Dado lo anterior, el recurso de la enálage probablemente se utiliza con el propósito de acercar al niño(a) a una nueva comunidad discursiva, formando a su vez una identidad escolar. La

construcción discursiva de la identidad en el texto escolar de primer año básico se da bajo una perspectiva socio-constructivista.

La utilización de la primera persona con valor de segunda persona lo interpretamos como el reconocimiento del otro que se da por medio de un acercamiento hacia los alumnos(as); el "yo" que se da por medio del texto escolar, es el niño y la niña que a partir de su otredad se acerca a este "yo" y se construye su identidad como alumno(a).

Bibliografía consultada

BAJTÍN, M. (1997) E*stética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

BENVENISTE, E. (1971) *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI Editores.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

IVANIC (1998) *Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

KERBRAT-ORECCHIONI, K. (1997) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

LÓPEZ, C. (2009) *1º Educación Básica. Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.

MARCHESE, A. y FORRADELLAS (2000) *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Editorial Ariel.

MEAD, G. (1953) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MINEDUC (2003). *Informe final de evaluación, programa de textos escolares de educación básica y media*. Santiago de Chile: Mineduc.

MINEDUC (2009). *Política de textos escolares. Tu libro, tu apoyo*. Santiago de Chile: Mineduc. Santiago de Chile: Mineduc.

RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.

WDAK, (1999) *The discursive construction of national identity*.

Lectura y textos escolares de la enseñanza media chilena en el contexto de PISA 2006

Mailing Rivera Lam
Wilson Cortés Gómez

Introducción

Este artículo pretende describir la relación que existe entre la competencia de alfabetización funcional en los textos escolares de primero y segundo medio de Lengua Castellana y Comunicación del Ministerio de Educación, y el rendimiento en lectura de los estudiantes chilenos en PISA 2006.

Nos parece importante investigar sobre los rendimientos en lectura funcional o alfabetización funcional porque esta competencia evidencia la capacidad de utilizar, correctamente, la información que se lee y se escribe, en la vida cotidiana, para lograr metas sociales. Y, también, porque se relaciona con el aprendizaje que desarrollan las personas a lo largo de toda la vida (Cassany, 2006).

En este contexto enfatizamos la importancia que tienen los textos escolares para desarrollar la alfabetización funcional (Péronard 1998, Cassany 1987) y para desarrollar los aprendizajes del subsector Lengua Castellana y Comunicación (Condemarín, 1997).

Con esta finalidad se identifican, en primer lugar, las dimensiones que en el marco de evaluación PISA 2006, son relevantes para comprender teóricamente la alfabetización funcional en lectura.

En segundo lugar, se investiga la presencia (explícita o implícita) o ausencia de dos dimensiones de la alfabetización funcional en lectura, que en el marco de evaluación PISA 2006, resulta relevante de analizar en los textos escolares. Y, finalmente, se identifican posibles fortalezas y/o debilidades en las características de los textos escolares, en la promoción de la alfabetización funcional en lectura de los estudiantes chilenos que utilizan los libros que entrega el Ministerio de Educación.

¿Cuáles son las dimensiones relevantes, en el marco de evaluación PISA 2006, para comprender, teóricamente, la alfabetización funcional en lectura?

La evaluación de la competencia lectora, en PISA, mide la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades de participar en la sociedad. Esta capacidad ya descrita en estudios anteriores como en el Estudio Internacional de la Competencia Lectora (IALS), se mide en un grado de mayor complejidad en PISA porque no sólo se evalúa la comprensión de un texto sino, además, la reflexión sobre el texto leído a partir de pensamientos y reflexiones personales.

Las dimensiones de esta competencia son:
El formato textual: la competencia lectora de los alumnos se evalúa con frecuencia mediante textos continuos que se componen de pasajes de prosa organizados en oraciones y párrafos. PISA incorpora los textos discontinuos en los cuales la información se presenta de diversas formas como listados, formularios, gráficos o diagramas. También distingue las formas prosísticas como la narrativa, la exposición y la argumentación. Estas distinciones se fundamentan en la variedad de textos escritos que enfrentan los adultos profesionales por lo que no basta con leer un número limitado de textos como sucede en el contexto escolar.

Los procesos de lectura: en vez de evaluar habilidades básicas que de supuesto ya están adquiridas, se mide la capacidad de demostrar aptitudes para obtener información, formarse una idea general y amplia del texto y reflexionar sobre su contenido, su forma y los rasgos que lo caracterizan.

Las situaciones o contextos: reflejan la clasificación de los textos según el uso que pretende el autor, la relación con otras personas implícita o explícitamente asociadas al texto, y el contenido general. Las situaciones incluidas en PISA, escogidas para lograr la máxima diversidad de contenidos en las pruebas de evaluación, fueron lectura con fines privados (personal), lectura con fines públicos, lectura por motivos de trabajo (profesional) y lectura con fines educativos.

De las tres dimensiones que presenta la alfabetización funcional en PISA 2006, sólo nos hemos centrado en dos: en el formato textual y en la evaluación de los procesos de lectura, porque nos interesa describir la relación entre esta habilidad y el rendimiento obtenido por los estudiantes chilenos en PISA 2006.

Metodología

Nuestra metodología (Hernández y otros, 2006) consistió, en una primera etapa, en la conceptualización y operacionalización de la alfabetización funcional en lectura en el marco de PISA 2006, y en la alfabetización funcional en lectura en los textos escolares de Lengua Castellana y Comunicación de primero y segundo medio (2008-2009) de la editorial Arrayán que entregó el Ministerio de Educación

La segunda etapa, metodológica, se desarrolló a través de la lectura analítica, de la clasificación de los tipos de textos con que se desarrolla la habilidad de alfabetización funcional en lectura en los libros escolares investigados, y de la descripción de frecuencia de aparición de los tipos de textos.

Se clasificaron los textos de lectura que aparecen en cada unidad de los libros escolares, en textos continuos (aquellos compuestos de pasajes de prosa organizados en oraciones y párrafos), y en textos discontinuos (en los cuales la información se presenta de diversas formas como listados, formularios, gráficos o diagramas).

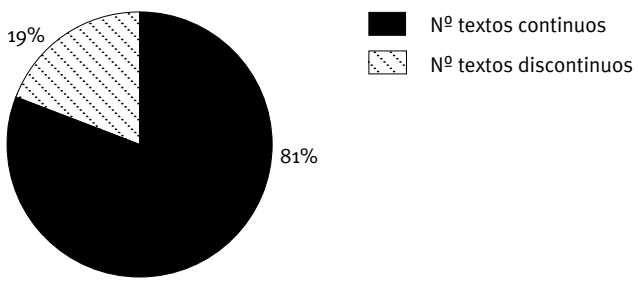
Y, por último, se describieron las actividades de evaluación de los procesos de lectura.

Resultados del análisis

Los resultados de este análisis fueron los siguientes:

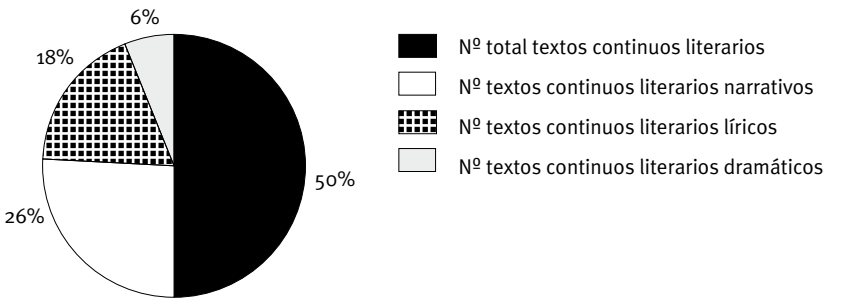
El libro de primero medio presenta un total de 233 textos de lectura distribuidos en 188 textos continuos (81%) y 45 textos discontinuos (19%), como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico nº1. Distribución de tipos de textos en el libro de primero medio de Lengua Castellana y Comunicación



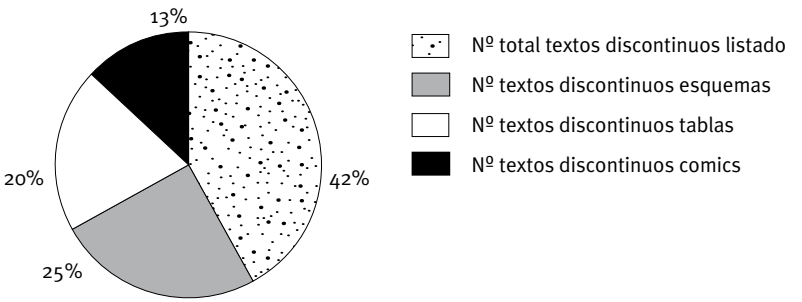
Los textos continuos se distribuyen en 55 literarios y 135 no literarios de carácter predominantemente expositivo. Los textos literarios se distribuyen en 29 narrativos (26%), 20 líricos (18%) y 6 dramáticos (6%), como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico nº2. Distribución de tipos de textos continuos en el libro de primero medio de Lengua Castellana y Comunicación



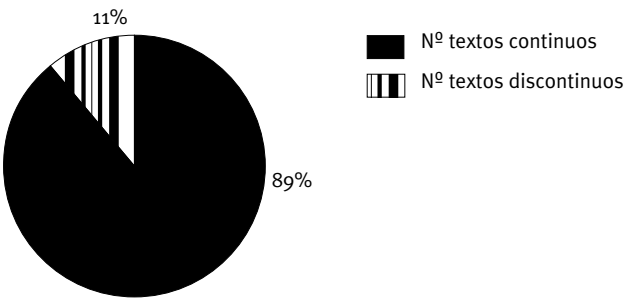
Los textos discontinuos se distribuyen en 19 listados (42%), 11 esquemas (25%), 9 tablas (20%) y 6 cómics (13%), como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico nº3. Distribución de tipos de textos discontinuos en el libro de primero medio de Lengua Castellana y Comunicación



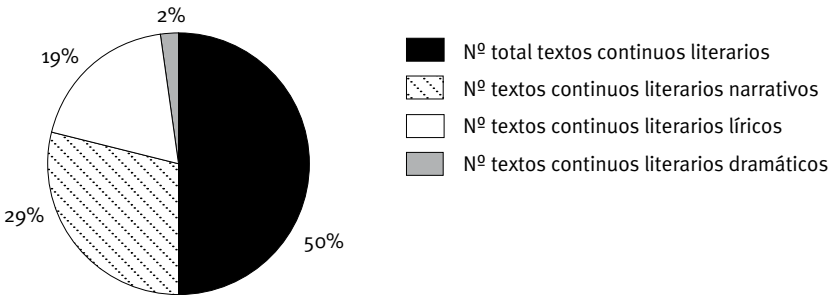
El libro de segundo año medio presenta un total de 206 textos de lectura distribuidos en 183 continuos (11%) y 23 discontinuos (89%), como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico nº4. Distribución de tipos de textos en el libro de segundo año medio de Lengua Castellana y Comunicación



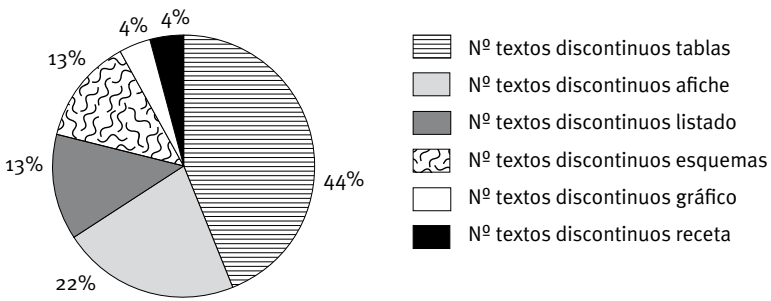
Los textos continuos se distribuyen en 42 literarios y 142 no literarios de carácter predominantemente expositivo. Los textos literarios se distribuyen en 24 narrativos (29%), 16 líricos (19%) y 2 dramáticos (2%) como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico nº5. Distribución de tipos de textos continuos literarios en el libro de segundo año medio de Lengua Castellana y Comunicación



Los textos discontinuos se distribuyen en 10 tablas, 5 afiches (22%), 3 listados (13%), 3 esquemas (13%), 1 gráfico (4%) y 1 receta (4%), como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico nº6. Distribución de tipos de textos discontinuos en el libro de segundo año medio de Lengua Castellana y Comunicación



Los resultados presentados nos permiten demostrar que los libros escolares analizados presentan mayor cantidad de textos continuos; esto significa que las actividades que desarrollan la alfabetización funcional privilegian la comprensión y aplicación de información leída en formato de párrafos, es decir, en textos continuos.

De lo anterior se podría esperar que el promedio nacional obtenido en PISA 2006, es decir, 442 puntos en lectura[1], se incrementara si los libros escolares incluyeran, también, actividades de lectura de textos discontinuos, que no sólo privilegiaran la lectura de textos expositivos.

1 La media de los países OCDE es de 492 puntos y Chile –en su calidad de economía asociada- ocupa el lugar número 38 entre 57 países.

Con respecto al análisis de las actividades de evaluación, de los procesos de lectura, en ambos libros escolares, constatamos que se focalizan en las habilidades de comprensión lectora básica y de análisis literario.

Las actividades de evaluación de los procesos de lectura se focalizan en comprensión lectora, no obstante, algunas actividades del libro de primero medio enfatizan habilidades como: interpretar y desarrollar un taller (unidad 1), investigar, presentar y opinar (unidad 2), organizar información, analizar y redactar una entrevista (unidad 3), describir, opinar e identificar (unidad 4), analizar, grabar y transcribir (unidad 5), practicar y crear (unidad 6); y proponer sentido interpretativo y realizar un comentario literario (unidad 7).

Algunas actividades del libro de segundo medio enfatizan habilidades como: análisis literario (unidad 1), análisis de texto (unidad 2), análisis de conceptos de comunicación (unidad 3), identificación de textos expositivos, inventar textos y redactar textos expositivos y argumentativos (unidad 4), preparar libreto radial, preparar y publicitar curso de oratoria (unidad 5), leer y escribir un guión cinematográfico (unidad 6); y analizar intertextualidad y características de los géneros literarios (unidad 7).

Las debilidades detectadas en los libros escolares analizados, con respecto a la promoción de la alfabetización funcional en lectura de los estudiantes chilenos, son las siguientes:

- Mayor frecuencia de aparición de textos continuos literarios aún cuando el currículum de Lengua castellana y comunicación no está focalizado el análisis literario sino la comunicación dialógica y el discurso expositivo. Por lo tanto se sugiere evaluar la didáctica de lectura que promueven los libros escolares de Lengua Castellana y Comunicación.
- La evaluación de los procesos de lectura está focalizada en la comprensión lectora básica y no en el desarrollo de capacidades de aplicación como lo requiere el desarrollo de la alfabetización funcional.
- La didáctica de lectura que presentan los libros escolares analizados no está orientada a desarrollar la alfabetización funcional, competencia que promueve y valora el marco de evaluación de lectura en PISA.
- La didáctica de lectura que presentan los libros escolares analizados no promueve el desarrollo de aptitudes para obtener información, formarse una idea general y amplia del texto y reflexionar sobre su contenido, su forma y los rasgos que lo caracterizan.

Conclusiones

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, existe relación entre la competencia de alfabetización funcional en lectura que mide PISA y los libros escolares de Lengua Castellana y Comunicación de primero y segundo medio analizados, porque estos materiales didácticos

desarrollan, actualmente, la competencia lectora y la evaluación de los procesos de lectura. Por lo tanto, se requiere evaluar la pertinencia de la didáctica con que pretenden desarrollar las competencias de alfabetización funcional y su impacto en las mediciones de alfabetización funcional en lectura como PISA.

Al finalizar, nos parece importante señalar que si bien en esta investigación analítica no abordamos la tercera dimensión de la alfabetización funcional en lectura (PISA 2006), referida a las situaciones o contextos, que reflejan la clasificación de los textos según el uso que pretende el autor, la relación con otras personas o explícitamente asociadas al texto y el contenido general. Consideramos imprescindible investigar y desarrollar didácticas relacionadas con las situaciones o contextos; por esta razón finalizamos este artículo citando textualmente algunas presiones teóricas al respecto:

"Las investigaciones y evaluaciones críticas de los programas mundiales señalan que las campañas o procesos de alfabetización son exitosos cuando se focalizan en necesidades bien identificadas proporcionando entrenamiento a grupos especiales de interés pero no dependen de la alfabetización considerada en forma aislada, sino como el resultado de un cúmulo de factores entre los que debían considerarse los cambios profundos de las estructuras sociales" (Verhoeven, 1984).

"En este ámbito de investigación el acento está puesto en concebir el alfabetismo como una práctica social, generadora de una red de interrelaciones que la señalan como un agente de gran importancia en los cambios de la sociedad actual, de su progreso y desarrollo cultural y económico.

El concepto de alfabetismo actual exige que sea comprendido como un proceso en desarrollo a lo largo de toda la vida de los individuos y al mismo tiempo profundamente involucrado con las prácticas sociales de la tradición cultural en la cual la persona se inserta".

"Dentro de una comunidad local, las habilidades de leer y escribir deben ser vistas como esenciales para comunicar los puntos de vistas de la entidad y tener acceso a las instituciones culturales y recursos científicos más allá de la comunidad misma. La alfabetización funcional lleva hacia la participación en el mundo, proveyendo acceso a fuentes alternativas de información y medios para expresar los puntos de vista y las creencias sobre la base de opciones informadas". (Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000).

Según Barton y Hamilton, 1998, el alfabetismo funcional (a diferencia del concepto de alfabetización tradicional que sólo considera las habilidades instrumentales de lectura y escritura) es un fenómeno históricamente situado, es decir, podemos comprender las características de la lectura y la escritura de los grupos humanos en una época determinada en virtud de los usos de esas prácticas.

Estas diversas prácticas de comunicación están asociadas a diferentes dominios de la vida diaria, tienen propósitos que se ajustan a las metas sociales y a las prácticas culturales; dentro de estas redes las personas se ubican, tienen sus soportes y roles. Por estas razones es

mejor comprendido y descrito cuando es observado desde los eventos a partir de los cuales se interactúa con los textos escritos.

Esto quiere decir que alcanzaremos una mejor comprensión de la alfabetización cuando la concibamos como un conjunto de prácticas sociales que se originan desde los eventos que son mediatizados por textos escritos.

Los principios básicos del alfabetismo funcional nos permiten identificar las variables que podemos considerar en las investigaciones que aborden este aspecto, ellos son: el alfabetismo es un fenómeno históricamente situado, las personas experimentan cambios en las demandas y en el aprendizaje lecto/escritor durante toda su vida, las personas hacen uso de diferentes formas de alfabetismo, asociadas con diferentes dominios de la vida diaria, las prácticas de lecto/escritura tienen propósitos que se ajustan a las metas sociales y a las prácticas culturales, las prácticas de alfabetismo están situadas dentro de una red de relaciones (Figueroa, 2004).

La capacidad lectora es una habilidad que debe desarrollarse en el contexto de los eventos, las prácticas y los textos, es decir, conocer qué se lee, cuándo y cómo, para luego implementar estrategias de desarrollo en todo el currículo y la didáctica de un sistema educativo.

En nuestro sistema educativo aún no se contextualiza la capacidad lectora a los eventos, las prácticas y los textos que leen los distintos grupos sociales (Rivera 2003, 2004,2005, 2007 y 2008). Requisito que sí considera la medición PISA.

Más inquietante resulta toda esta reflexión si consideramos que aún cuando toda nuestra enseñanza está basada en libros de texto, no existen políticas de producción de textos escolares que apunten hacia el desarrollo de la lectura como competencia social y funcional de desarrollo, como sí lo requiere la competencia medida en PISA.

Bibliografía

BARTON, DAVID, HAMILTON, MARY Y ROZ IVANIC (2000) Situated Literacies. Reading and writting in context. Londres: Routledge.

CASSANY I., DANIEL. Describir al escribir (1987). Buenos Aires: Paidós.

CASSANY, DANIEL. Tras las líneas (2006). Anagrama: Barcelona.

CONDEMARÍN, MABEL (1997). Lectura correctiva y remedial. Santiago: Andrés Bello.

FIGUEROA SANDOVAL, BEATRIZ (2004) "El alfabetismo funcional ¿un nuevo referente para un viejo problema de aprendizaje escolar?". Clase Magistral dictada en la Universidad de Antofagasta, FONDEF D01/1120.

PÉRONARD T, MARIANNE y colaboradores (1998). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago: Andrés Bello.

RIVERA LAM, MAILING.

..... "Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación media y superior". (2003) Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

..... "Utilización de mapas mentales para tomar apuntes en la Educación Media y Superior". (2004). Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre lengua escrita y textos académicos. Cátedra UNESCO Lectura y escritura. Universidad de Tlaxcala-México

..... Texto Escolar de Lenguaje Lican Antai para NB2. MINEDUC –BID– Programa Orígenes (2005)

....."Caracterización de la escritura de alumnos atacameños que utilizan mapas mentales para producir textos (2005). Congreso Nacional Cátedra UNESCO de Lectura y escritura: Leer y escribir en tiempos de cambio. Universidad de Concepción. Proyecto Fondef D01/1120.

....."Estrategias de comunicación en la caracterización de los khipus incas como sistema de lectura y escritura" (2008).XVIII Annual Symposium on Hispanic and Luso-Brazilian Literature, Language and Culture. Universidad de Arizona. ....."La experiencia didáctica de elaborar textos de alfabetización en contexto intercultural" (2008). XVIII Annual Symposium on Hispanic and Luso-Brazilian Literature, Language and Culture. Universidad de Arizona.

.....(*y otros autores*) Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos. (2009). Universidad de Antofagasta-Universidad de Sonora, México. ISBN9706894314

VERHOEVEN, LUDO. (1984) Funtional Literacy. Benajimins Publishing

Competencias para la vida (2003). Resultados estudiantes chilenos en el estudio

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Programa MECE. (1995). El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Santiago: Programa MECE de Educación Media.

PISA 2000. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.

UNESCO. (2000) Marco de acción de Dakar. Foro mundial sobre educación.

3

CALIDAD DE LOS TEXTOS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: COLOMBIA, PERÚ Y CHILE

Colaboradores

Lucía Oyarzún, Profesora de Castellano, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Magíster en Educación Universidad de Chile. Encargada del área de Lenguaje y Comunicación en Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Chile.

Freddy A. Mier Logato, Universidad Surcolombiana, Colombia.

Ligia Ochoa, Doctora en linguistica por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora titular del departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Directora del grupo de investigación "Estudios de gramática general y comparada".

Ruby Liliana Paravecino Santiago, Licenciada en Educación en Lengua y Literatura, estudios de Maestría en Literatura Peruana e Hispanoamericana y Diplomado en Gestión de Negocios. Editora de textos en el Grupo Norma, Perú. Expositora en Talleres y Capacitaciones para docentes.

Requerimientos técnicos y criterios de selección de textos escolares de Lenguaje y Comunicación: logros y desafíos

Lucía Oyarzún

Introducción

Textos Escolares del Ministerio de Educación distribuye gratuitamente textos escolares en los sectores de Matemáticas, Ciencias, Inglés, Historia, Cs. Sociales, Lenguaje y Comunicación, Educación Parvularia e Hipertextos para algunos niveles de enseñanza básica y media. Estos textos que se adquieren a través de compras públicas (licitaciones) son distribuidos a todos los establecimientos subvencionados del país. El presupuesto del año 2009 para Textos Escolares es de $18.056 millones el que se distribuye en un 85% para la adquisición de textos escolares y el resto para su distribución a los establecimientos educacionales y gastos administrativos.

Esta presentación describe los criterios de selección de Textos Escolares desarrollado por el MINEDUC desde el año 2001 y su actual aplicación.

La compra de textos escolares contempla las siguientes etapas:

- elaboración de términos de referencia (o Requerimientos técnico-pedagógicos);
- elaboración de instrumentos de evaluación con criterios e indicadores de logro;
- llamado a licitación (publicación de las bases administrativas y requerimientos técnicos en el portal de Chile-Compras);
- evaluación de las propuestas (a cargo de universidades que cumplen el rol de centros evaluadores).

Algunos datos sobre uso de los textos de Lenguaje y Comunicación

Antes de hacer referencia a los avances y logros obtenidos en los textos escolares de Lenguaje y Comunicación, se hará mención a algunos datos relacionados con el uso y valoración del texto escolar en este sector de aprendizaje.

Desde el año 2003 a la fecha, cumpliendo con un requerimiento del Ministerio de Hacienda, el MINEDUC encarga estudios de seguimiento en relación con el uso de los textos escolares entregados al sistema.[1] El año 2008 se aplicó una encuesta telefónica y vía web a 400 establecimientos educacionales para obtener información relacionada con el uso y valoración (entre otras dimensiones) dados a los textos escolares en los niveles de 5° y 7° básico. En dicha encuesta se les preguntó a estudiantes y profesores con qué frecuencia utilizan el texto de Lenguaje y Comunicación y la Guía Didáctica para el Profesor (en este caso, se consultó solo a los profesores). La encuesta que se aplicó vía telefónica arrojó, entre otros resultados, que todos los profesores utilizan los textos de este sector, y la encuesta Web arrojó que solo un 1,7% de los encuestados declara no usar el texto.

Tabla 1. Frecuencia con que se utilizó el texto de estudiantes, según profesores

Encuesta aplicación web

	Lenguaje	Matemática	Naturaleza	Sociedad
Todas las clases	21,7%	16,5%	27,9%	35,2%
La mayoría de las clases	62,4	66,7	64,4	62,2
Pocas clases	14,3	15,9	6,7	2,6
No lo usé	1,7	0,9	0,9	0,0
Total	**100**	**100**	**100**	**100**

Fuente: MIDE UC, "Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008", (cifras en %)

En relación con la Guía didáctica, el uso es menor que el texto para el estudiante: las encuestas de aplicación telefónica y web señalan, respectivamente, que un 8,3% y 11% de los profesores no utilizaron la Guía didáctica el año 2008 (ver tabla).

Tabla 2. Frecuencia con que se utilizó la guía de profesor, según profesores

Encuesta aplicación presencial

	Lenguaje	Matemática	Naturaleza	Sociedad
Todas las clases	24,2	20,1	29,1	29,36
La mayoría de las clases	48,2	42,8	42,0	39,6
Pocas clases	19,2	26,8	9,8	19,7
No lo usé	8,3	10,1	18,9	11,2
Total	**100**	**100**	**100**	**100**

Fuente: MIDE UC, "Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008", (cifras en %)

1 El estudio al cual se hace referencia fue encargado el año 2008 al instituto MIDE UC de la Pontifica Universidad Católica de Chile y se puede consultar en www.textosescolares.cl

Tabla 3. Frecuencia con que se utilizó el texto de estudiantes según profesores

Encuesta aplicación presencial				
	Lenguaje	Matemática	Naturaleza	Sociedad
Todas las clases	27,6	29,0	34,8	34,2
La mayoría de las clases	51,1	45,4	43,2	44,2
Pocas clases	10,2	14,5	9,6	11,2
No lo usé	11,1	11,1	12,5	10,3
Total	**100**	**100**	**100**	**100**

Fuente: MIDE UCE, "Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008", (cifras en %)

En relación con la valoración del texto de Lenguaje y Comunicación, los resultados muestran que este es valorado por los profesores y estudiantes: los profesores lo valoran con una calificación 5,7 y los estudiantes con una calificación 6,0 (utilizando una escala de 1 a 7).

Tabla 4

Encuesta aplicación presencial				
	Lenguaje	Matemática	Naturaleza	Sociedad
Media	5,7	5,6	6,0	5,8

Fuente: MIDE UCE, "Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008", (cifras en %)

Tabla 5. Según alumnos

	Lenguaje	Matemática	Naturaleza	Sociedad
Media	6,0	5,8	6,0	6,1

Fuente: MIDE UCE, "Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008" ", (cifras en %)

En relación con la Guía didáctica, más de la mitad de los profesores encuestados valoran la guía didáctica como una herramienta metodológica.

Tabla 6. Aporte de la guía del profesor como recurso metodológico según profesores

Encuesta aplicación presencial				
	Lenguaje	Matemática	Naturaleza	Sociedad
Excelente	15,3	10,2	19,0	313,8
Bueno	57,1	64,1	47,0	51,8
Regular	19,8	19,3	25,9	21,7
Malo	2,3	2,4	2,5	2,5
No sabe	5,4	4,1	5,7	10,1
Total	**100**	**100**	**100**	**100**

Fuente: MIDE UCE, "Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008", " (cifras en %)

Tabla 7. Detalle de categorías de sugerencias para mejorar los textos aplicación web

		5ºBásico			7ºBásico				
Categoría	Detalle de la categoría	Lenguaje	Matemática	Naturaleza	Sociedad	Lenguaje	Matemática	Naturaleza	Sociedad
ACTIVIDADES	Aumentar Ejercicios y Actividades	39.1	50.0	32.0	46.1	18.8	47.3	29.8	15.6
	Disminuir / simplificar actividades	4.4	0.0	32.0	2.6	0.0	0.0	0.0	4.6
	Incluir solucionario	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	1.3	1.4	0.0
	Mejorar Actividades	36.4	30.9	48.9	38.0	56.8	35.0	58.6	49.4
	No incluir solucionario	0.0	3.8	0.0	0.0	0.0	4.9	0.0	0.0
	Mejorar Evaluaciones	20.1	11.6	17.4	13.3	24.4	11.5	10.2	30.4
	Total	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**

Fuente: MIDE UCE, "Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008", (cifras en %)

Este estudio también arroja información relacionada con sugerencias para mejorar la calidad de los textos. La mayoría de las respuestas apuntan a mejorar la calidad de las actividades y en aumentar su cantidad en 5º básico.

Si bien este estudio es de carácter cuantitativo y no cualitativo, entrega información que permite afirmar que el texto de Lenguaje y Comunicación es una herramienta didáctica que es utilizada por casi el 98% de los profesores y que es valorada por sus usuarios.

Requerimientos técnicos para la elaboración de textos de Lenguaje y Comunicación

Los términos de referencia o requerimientos técnicos, corresponden a los documentos elaborados por el Ministerio de Educación que estipulan los requerimientos técnico- pedagógico para la elaboración de los textos escolares. Estos documentos están basados en el Ajuste Curricular vigente, el Marco Curricular (dependiendo del nivel de aprendizaje) y los Mapas de Progreso del Aprendizaje. Estos términos de referencia, además, se retroalimentan de los estudios que encarga Textos Escolares del MINEDUC a diferentes universidades. Algunos de estos estudios corresponden al seguimiento al uso de los textos (como ya se mencionó), experiencias internacionales en relación con este material didáctico y de estudios de impacto relacionados con la incorporación de nuevos recursos, como la introducción de hipertextos al sistema y de la nueva guía didáctica en enseñanza básica que contiene el texto para el estudiante minimizado en el interior de sus páginas.

El primer requerimiento para todos los textos escolares, independientemente del sector de aprendizaje, es que deben abordar la totalidad de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del Marco Curricular vigente o del Ajuste Curricular dependiendo del caso[2]. El tratamiento de los contenidos por parte de la editorial debe estar de acuerdo con el enfoque curricular del sector y los mapas de progreso del aprendizaje. Sin embargo, la organización didáctica del texto queda sujeta a la propuesta editorial.

1. Tratamiento de la Comunicación Oral, Lectura y Escritura

En el caso específico de los textos de Lenguaje y Comunicación, los requerimientos técnicos ponen especial énfasis en que su principal objetivo es favorecer que los estudiantes logren comprender textos y comunicarse con coherencia, propiedad y estilo personal, tanto en el ámbito de la oralidad como de la escritura. Para ello, siguiendo el lineamiento curricular, el texto debe centrarse en el desarrollo de los tres ejes fundamentales del sector: *Comunicación Oral, Lectura y Escritura*, por lo tanto, cualquier recurso, tema o concepto que se trabaje en el Texto o la Guía debe responder a los aprendizajes asociados a alguno de estos ejes fundamentales.[3]

El desarrollo de estas habilidades debe desarrollarse de forma integrada en todas las unidades didácticas. El criterio para integrar estas habilidades queda sujeto a la propuesta editorial. Sin embargo, los últimos términos de referencia para la elaboración de los textos a ser utilizados el 2011 sugieren, a modo de ejemplo, estructurar los ejes en torno a un proyecto que implique el desarrollo de diferentes habilidades en forma simultánea, o en torno a una lectura o un gran tema central; lo importante es que esta integración no resulte forzada.

2. Comprensión y producción de textos

En relación con el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos orales y escritos, el texto escolar debe considerar diversas estrategias y debe guiar al estudiante en el desarrollo de estas habilidades. En relación con la comprensión lectora, gracias a la incorporación de los mapas de progreso para el aprendizaje en los términos de referencia, se ha podido establecer los niveles de logro para cada nivel en relación con la lectura de los textos, logrando así establecer claramente la diferencia en cuanto a la complejidad de los tipos de texto y las actividades de comprensión lectora entre un nivel de aprendizaje y otro, aspecto que en años anteriores resultaba complejo de evidenciar. Por ejemplo, hace algunos años un texto de 6º básico era muy similar a uno de 8º básico en relación con el tipo de preguntas de comprensión lectora presentes en él y el tipo de lecturas (las preguntas de 8º tendían a ser demasiado elementales para el nivel), o un texto de 1º medio era muy similar a uno de 3º medio; sin embargo la incorporación paulatina de los mapas de progreso para el aprendizaje ha logrado revertir esta situación.

2 A partir del 2009 se introduce el Ajuste Curricular en los textos de 2º ciclo básico, en el 2010 en 1er ciclo básico y 2º Medio y el 2011, se introduce en 3º Medio.

3 www.textosescolares.cl, "Requerimientos técnico-pedagógicos para los textos escolares de Lenguaje y Comunicación-sexto básico"

En relación con las estrategias de comprensión lectora, la mayoría de las actividades considera estrategias para antes, durante y después de la lectura, sobre todo para textos complejos en cuanto al léxico trabajado, su estructura y voces narrativas.

Respecto a las actividades de escritura, el mapa correspondiente a este eje fue publicado antes que los requerimientos técnicos, lo cual ha impedido que se explicite su uso en los términos de referencia para los textos que serán entregados el año 2011, sin embargo, sí se ha logrado establecer el nivel de logro esperado para cada nivel, logrando así marcar una progresión entre subciclos. En cuanto a la entrega de estrategias, se pone especial énfasis en que las actividades de escritura consideren las instancias de planificación, redacción, revisión, reescritura y edición, sobre todo para las actividades de escritura complejas. En años anteriores, era frecuente que los textos no presentaran las instancias de planificación, desarrollo y revisión, en cambio ahora, estas estrategias de producción se están introduciendo paulatinamente en la mayoría de las actividades de escritura.

En cambio, las actividades de comunicación oral son escasas y poco guiadas, confundiéndose en algunos casos con actividades de escritura. La publicación de los mapas de progreso de comunicación oral contribuirá a establecer con precisión los niveles de logro en este eje.

3. Recursos didácticos

Para el desarrollo de la comunicación oral, la lectura y escritura, los recursos didácticos son imprescindibles, siendo las lecturas los recursos principales en los textos de lenguaje y comunicación. En relación con las obras literarias, los términos de referencia estipulan que "el Texto escolar deberá aproximar a los alumnos y alumnas a obras de diversos géneros (lírica, narrativa, drama, ensayo) representativas de la literatura chilena, latinoamericana y universal, cuyos temas se relacionen con la cotidianeidad, lo fantástico y con los intereses o problemáticas de la edad de los estudiantes, para estimular en ellos el interés y el gusto por la lectura habitual de este tipo de obras"[4] .

Actualmente los textos incorporan lecturas literarias e informativas, pero muchas de estas están extraídas de la web, lo cual es una dificultad en la mayoría de los casos al no provenir de sitios confiables y/o estables en el tiempo lo que implica que no existe certeza si la lectura extraída corresponde al texto original y si el estudiante podrá consultar el sitio desde donde se extrajo, pues estos muchas veces caducan al no provenir de fuentes confiables. Esto constituye uno de los problemas que trae el uso de las nuevas tecnologías y que hace quince años en los textos escolares no existía. Como un intento de revertir esta situación, los términos de referencia hacen un llamado a preferir sitios estables en el tiempo y además confiables.

Para la elaboración de los términos de referencia se ha concebido como obras literarias de calidad aquellas obras que apelan a los intereses de los estudiantes del nivel, que presentan

4 www.textosescolares.cl, "Requerimientos técnico-pedagógicos para los textos escolares de Lenguaje y Comunicación-sexto básico"
Ver: Eyzaguirre, Bárbara y Fontaine, Loreto (editoras): *El Futuro en riesgo. Nuestros textos escolares*, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1997.

un alto valor ético y estético, tanto en el uso del lenguaje como en las visiones de mundo que evocan. Sin embargo, resulta complejo operacionalizar este concepto de "calidad de la obra literaria" en términos de referencia y más aún en indicadores de pauta de evaluación. No obstante, esta dificultad no impide que el texto incluya abundante lectura para estimular en los estudiantes el gusto por leer; es por eso que actualmente se solicita al texto escolar destinar algunas de sus páginas a la lectura placentera por parte de los estudiantes, lo cual constituye un logro en comparación con años anteriores en que se consideró que los textos escolares contenían pocas lecturas.

4. Guía didáctica para el Profesor (en enseñanza básica, contiene el texto para el estudiante minimizado al interior de sus páginas)

La Guía Didáctica debe ofrecer al docente información complementaria actualizada que le permita un desarrollo conceptual más profundo o amplio del tema tratado.

La Guía debe contener información complementaria acerca de los textos literarios trabajados en cada sección, como por ejemplo, datos sobre los autores, aspectos del contexto de producción y/o recepción, características del movimiento literario en el cual han sido clasificados, etc. Además le debe indicar al docente de qué manera puede aprovechar esta información dentro de la actividad respectiva.

La Guía didáctica contiene una bibliografía temática con referencias accesibles que permiten al docente ampliar sus conocimientos sobre los diferentes contenidos curriculares tratados en cada sección. Además entrega una bibliografía comentada en que se sugieren textos apropiados para los estudiantes del nivel y que pudieran ser desconocidos para los docentes. En relación con los recursos disponibles en la Web, la Guía didáctica recomienda algunos de estos, entregando una breve reseña de sus contenidos. Tal como sucede con las lecturas, el problema está en la permanencia de estos sitios en el tiempo, lo cual hace necesaria su constante revisión.

A partir del año 2008 se comenzaron a distribuir guías didácticas que contienen en su interior el texto escolar minimizado y que apoyan el desarrollo de cada una de las actividades del texto escolar, además de sugerencias de planificación, orientaciones para trabajar con estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, y, en el caso de los textos de Lenguaje y Comunicación, sugerencias de lecturas complementarias e instrumentos de evaluación que permiten establecer los niveles de logro alcanzados por los estudiantes.

En el caso de las Guías didácticas de enseñanza media se entregan anexos teóricos conceptuales que explican las teorías de la lingüística y de la literatura que dan sustento a la propuesta.

Entre otros requerimientos, la Guía debe entregar lecturas adicionales para que el profesor fotocopie o lea a sus estudiantes, acompañadas de orientaciones acerca de la forma en que puede trabajarlas.

En los términos de referencia se ha puesto especial énfasis a los requerimientos relacionados con la evaluación. La Guía debe permitir al docente identificar niveles de logro, retroalimentar, planificar las actividades siguientes o ajustar la planificación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hasta hace poco, las guías se limitaban a entregar algunos instrumentos de evaluación a modo de pruebas sumativas y formativas; sin embargo no invitaba directamente a analizar los resultados obtenidos por los estudiantes para diseñar estrategias a seguir y mejorar los resultados.

Actualmente algunas guías didácticas entregan anexos teóricos que se refieren a la evaluación para el aprendizaje, sin embargo falta entregar más orientaciones de carácter concreto sobre qué decisiones el profesor debe tomar ante estudiantes que no han logrado los resultados esperados en relación con un determinado aprendizaje.

En los requerimientos técnicos se solicita considerar los Mapas de Progreso del Aprendizaje, ya que estos constituyen una referencia para observar y evaluar el aprendizaje.

En general la evaluación de las competencias en la producción de textos orales y escritos es uno de los aspectos a mejorar. Es necesaria la incorporación de instrumentos, por ejemplo rúbricas, que sirvan para evaluar la producción oral de acuerdo a los niveles de logro esperados.

Hipertexto

Desde 2008, los textos de Lenguaje y Comunicación de segundo ciclo y primero y segundo medio, vienen acompañados de hipertextos. Este hipertexto corresponde al homólogo del texto impreso pero con recursos multimediales como actividades interactivas, videos y animaciones. El desafío pendiente es definir con mayor precisión qué características deberían tener estas actividades interactivas para optimizar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y que realmente constituya un aporte explorar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Criterios de evaluación específicos

Para la evaluación de los textos escolares se han confeccionado instrumentos de evaluación con criterios, indicadores y rúbricas que recogen los principales requerimientos de los términos de referencia. Algunos criterios son comunes para todos los sectores de aprendizaje y otros son específicos de cada sector.

Actualmente, se cuenta con dos pautas de evaluación para los textos de Lenguaje y Comunicación: una compuesta por tres criterios y que es utilizada en la primera etapa de la evaluación y otra que se utiliza en la segunda etapa de evaluación y que está compuesta por diez criterios en enseñanza básica (de 3° a 8°) y media, y once en 1° y 2° básico, pues se requiere de un criterio adicional para evaluar el cuaderno de escritura.

1. Criterios para la primera etapa de evaluación

Los criterios de esta pauta están formulados específicamente para evaluar los contenidos de lenguaje y comunicación. A continuación se ofrece una breve descripción de cada uno de ellos:

- El tratamiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OF/CMO) en el texto para el estudiante. Este criterio evalúa que exista integración de las habilidades de lectura, escritura y comunicación oral en el texto y que la información teórica relacionada con la comunicación oral, lectura y escritura esté en función de las habilidades del subsector.
- Calidad pedagógica de las actividades presentes en el texto para el estudiante y guía didáctica para el profesor. En este criterio se evalúa que las actividades para la comprensión lectora correspondan al nivel y que las actividades de producción presenten las etapas correspondientes para su ejecución.
- Orientaciones de la guía didáctica para el trabajo con el texto para el estudiante. En este criterio se evalúa que la guía didáctica presente orientaciones para el trabajo con conceptos y procedimientos propios de la disciplina.

2. Criterios específicos para la segunda etapa de evaluación

Los textos que aprueban la primera etapa de evaluación son evaluados en una segunda etapa, en que a los criterios ya descritos se les agregan otros de acuerdo al ciclo de enseñanza.

La pauta de evaluación de los textos de lenguaje y comunicación utilizada en la segunda etapa de evaluación está compuesta por once criterios de evaluación en primer ciclo básico y diez en segundo ciclo y enseñanza media, todos ellos con sus respectivos indicadores de logro. A los criterios de la etapa uno se agrega siete criterios más para básica y media, y ocho para 1º y 2º básico. A continuación se describen los criterios específicos para Lenguaje y Comunicación diferentes a los de la etapa uno.

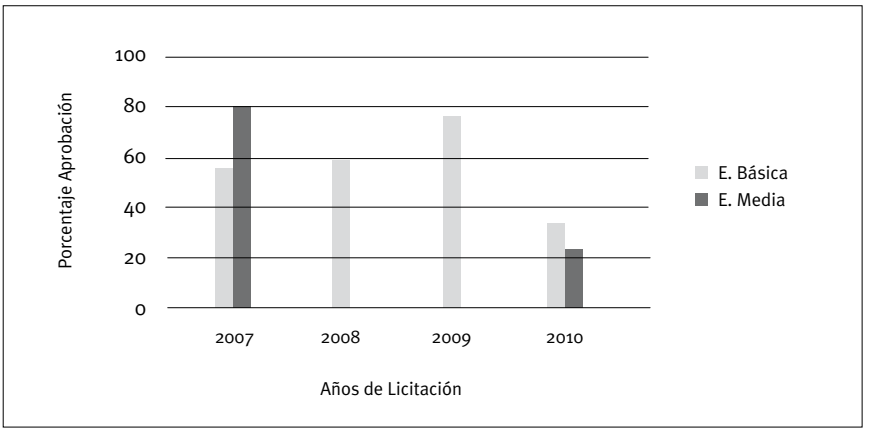
- Cobertura de los CMO en el texto para el estudiante. En este criterio se evalúa que todos los OF/CMO de Lenguaje y Comunicación presentes en el marco curricular o el ajuste curricular vigente, estén presentes en el texto para el estudiante.
- Tratamiento de los objetivos fundamentales (OF) y contenidos mínimos obligatorios (CMO) en el texto para el estudiante. Junto con la integración de las habilidades, el tratamiento de la información teórica, se evalúa que las lecturas satisfagan las necesidades de motivación, goce y aprendizaje de los estudiantes y que se presenten diversos tipos de lecturas (poemas, cuentos, obras dramáticas).
- Calidad de los recursos didácticos presentes en el texto para el estudiante y guía didáctica para el profesor. Se evalúa el propósito didáctico de los recursos presentes en el texto, que sean variados y que las lecturas provengan de autoría de renombre y que los textos literarios provengan de autoría confiable y que los textos informativos provengan de fuentes confiables.

- Ampliación y profundización de los contenidos disciplinarios en la guía didáctica para el profesor
  En este criterio se evalúa la presencia de información complementaria que amplíe los contenidos presentes en el texto y la presencia de anexos teóricos conceptuales que profundicen en las conceptualizaciones de la teoría de la lingüística y la teoría que dan sustento al texto (esto es para enseñanza media).

- Calidad de las actividades del cuaderno de escritura (para 1º y 2º básico)
  Se evalúa que el cuaderno de escritura presente actividades de reproducción y producción de textos, desarrolle las habilidades básicas del lenguaje escrito y que sea concordante con el texto para el estudiante.

La utilización de una pauta de evaluación analítica, estructurada en rúbricas y con puntos de corte claramente identificables, ha permitido un nivel de discriminación y exigencia mayor en las ofertas de Lenguaje y Comunicación. Tal como lo señala el siguiente gráfico, el porcentaje de ofertas que aprueban la evaluación técnica es menor en relación con años anteriores:

Porcentaje de aprobación ofertas de lenguaje 2007-2010



Por mejorar más aún

A la luz de los sucesivos procesos licitatorios que se llevan a cabo año a año, y a la comparación de textos escolares de años anteriores con los textos en uso, es posible establecer que aun quedan desafíos pendientes en la formulación de los requerimientos técnicos para la elaboración de los textos de Lenguaje y Comunicación, lo cual se traduce en la calidad de las ofertas que se presentan al proceso de evaluación.

- Información teórico-conceptual en función de la comprensión y producción de textos
  Si bien en comparación con años anteriores los textos están enfocados a una enseñanza más funcional del idioma y la información teórico-conceptual está en función de la comprensión y producción de textos, es frecuente ver, sobre todo en segundo ciclo

y media, la presencia de contenidos gramaticales como conocimiento en sí mismo y no como una herramienta para la comprensión y producción de textos.

- Incluir las planificaciones de las instancias de producción escrita en todas las actividades que lo requieran. Tal como se señaló más arriba, es frecuente encontrar actividades de producción que no cuentan con las instancias de planificación, escritura y revisión, incluso estas muchas veces se confunden con las actividades de producción oral.
- Incluir elementos de la cultura juvenil en los textos escolares: si bien este no constituye un indicador de la pauta de evaluación, es importante considerar los intereses y gustos de los estudiantes como actores centrales y destinatarios últimos de los textos. En la medida que ellos sientan que los textos escolares son herramientas didácticas con las cuales ellos puedan dialogar y vincularse, esta será mucho más eficaz.
- Presencia y montaje de obras dramáticas: es frecuente que en los textos de 1º y 2º medio exista escasez de obras dramáticas o de juegos teatrales, lo cual dificulta que el estudiante se familiarice con este tipo de texto.
- Aprovechamiento de los textos literarios para el tratamiento de los OFT: muchas veces las preguntas de comprensión están destinadas al reconocimiento de las partes importantes del texto y a la comprensión de su sentido global. No presenta en muchos casos preguntas de reflexión sobre los valores humanos presente en las obras.
- Confiabilidad de las fuentes provenientes de Internet: tal como se mencionó más arriba, se da que en los textos escolares aparezcan textos extraídos de sitios que ya han caducado o que resultan poco confiables, sobre todo en el caso de obras literarias. En esos casos los términos de referencia recomiendan preferir sitios sitios web confiables para la selección de textos literarios e informativos.
- Tratamiento de los mensajes de los medios masivos de comunicación como un tipo de texto más: hace falta un tratamiento comprensivo de los tipos de mensajes que entregan Internet, la televisión, la prensa, la radio, etc. en lugar de la excesiva información teórica sobre las características de los medios masivos de comunicación y cómo estos mensajes son producidos.

Conclusiones

Preparar términos de referencia para la elaboración de un texto escolar que desarrolle las habilidades cognitivas y lingüísticas en los estudiantes y que además desarrolle los OFT, es una tarea desafiante y delicada. Por un lado, el texto debe abordar el lenguaje desde su dimensión funcional y estética, siempre teniendo en cuenta que es nuestro principal constructor de pensamiento. Por otro lado, debe atender a los requerimientos de un currículum nacional para proponer una implementación de estos contenidos en el aula, considerando la diversidad de estudiantes del país, tanto de establecimientos municipales como particulares subvencionados y con diferentes ritmos de aprendizaje y la sociedad del conocimiento. En

ese sentido, junto con la escuela, uno de los desafíos del texto escolar es entregar a los estudiantes las herramientas para analizar e interpretar gran cantidad de información, y entre otros, contribuir al desarrollo del pensamiento abstracto. El texto además debe dialogar con los mensajes de los medios de comunicación, principalmente Internet, y articularse con estos medios para estimular en los estudiantes la lectura habitual y placentera de textos de diferentes tipos y su producción.

El proceso de elaboración de un texto escolar es siempre perfectible, y en la medida que esta sociedad del conocimiento esté en constante cambio, los textos escolares, sobre todo los de Lenguaje y Comunicación, estarán constantemente replanteándose en cuanto a sus propuestas didácticas, pero no en su objetivo final: el logro de las habilidades comunicativas en los estudiantes.

Referencias

MIDE UCE, *Informe Final Encuesta de Seguimiento al Uso de Textos Escolares 2008*. En: www.textosescolares.cl

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN. *Requerimientos técnico pedagógicos para la elaboración de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación*, Mineduc, junio de 2009. En: www.textosescolares.cl

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN. Ajuste Curricular: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Lenguaje y Comunicación (Decreto 254, agosto 2009). En: www.curriculum-mineduc.cl

EYZAGUIRRE, BÁRBARA y FONTAINE, LORETO (1997) *El Futuro en Riesgo. Nuestros Textos Escolares*. Centro de Estudios Públicos. Santiago

LEIVA, D., CARDEMIL, C., RITTERHAUSSEN, S., LATORRE, M., RODRÍGUEZ, E. (2000) *El texto escolar: Una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Facultad de Educación PUC, CIDE y MINEDUC. Santiago

BAJTIN, MIJAÍL, Estética de la Creación Verbal. Buenos Aires, Siglo XX1, 2005

Análisis crítico de contenidos, condiciones de producción y usos de los textos de español para bachillerato en colombia

Freddy Alberto Mier Logato

Las reflexiones que aquí plasmo son fruto de mi trabajo del autor como docente, corrector, coautor e investigador de libros de texto de español y de comprensión de lectura para bachillerato, y también como tutor del semillero de investigación *Antropofanía* del grupo de investigación IUDEX, de la Universidad Surcolombiana. La anterior experiencia converge en este análisis crítico-discursivo sobre las condiciones de producción, contenido y usos del manual escolar, considerado por muchos docentes y directivos institucionales como eje del currículo institucional. Consideran ellos que los manuales son instrumentos útiles para la clase, pues facilitan la labor del docente y de los alumnos.

Otros, con una actitud crítica, manifiestan que los manuales sólo "contienen la información que los alumnos y alumnas precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para aprobar una determinada asignatura. Podemos decir que son el instrumento a través del cual se da la *reproducción del conocimiento académico*, el necesario sólo para aprobar y sobrevivir en las instituciones académicas"[1].

De acuerdo con lo anterior, el protagonismo del libro de texto desata toda suerte de debates sobre su inconveniencia o importancia dentro y fuera del aula. Hay quienes niegan la utilidad del manual escolar porque lo consideran un material alienante y conservador, que sólo responde a un modelo educativo y a unas directrices institucionales. Otros asumen una actitud pasiva ante el texto guía que utilizan porque, según ellos, ha sido diseñado por profesionales de la educación y porque facilita la tarea del estudiante.

1 TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Ediciones Morata, 1994, p. 155. [La cursiva en el texto es del autor]

Concepción lingüístico-discursiva en que se ubica este análisis

En palabras de Halliday, el lenguaje es un potencial de significado: las relaciones entre las personas están mediadas por intereses y necesidades que buscan ser satisfechas. Por eso en la emisión de un acto de habla o en la construcción de un discurso, es inevitable que el *yo-enunciador* busque el reconocimiento de su propia voz.

En una comunicación estratégica (como la relación discursiva que se da entre el libro de texto y el alumno) el *yo-enunciador* se ubica en una condición privilegiada de poder por ser quien propone la cadena significante. Aun cuando en ocasiones ese *yo-enunciador* se "someta" a las condiciones impuestas por el *tú-enunciatario*, lo hace con dos propósitos bien definidos: por un lado, buscar la aceptación sobre la base de la verosimilitud, es decir, ganar credibilidad y reconocimiento a partir de enunciados creíbles. Por otro lado, ese aparente sometimiento a las condiciones del *tú* lo que busca es un fortalecimiento de las estrategias discursivas del *yo*. Si bien *yo* y *tú* no pueden concebirse el uno sin el otro, esta polaridad, como bien lo señala Benveniste, "no significa igualdad ni simetría: 'ego' tiene siempre una posición de trascendencia con respecto a *tú*"[2]. Tal vez en una comunicación basada en el consenso pueda darse una relación recíproca y dialéctica de entendimiento; pero eso no sucede en una comunicación estratégica encubierta como la que aquí buscamos analizar.

En esta medida, cuando se construye el discurso en los libros de texto, de ninguna manera el *yo-enunciador* (autor, editorial, institución educativa, profesor, gobierno) construye al *tú-receptor* (estudiante, profesor) como un interlocutor para intercambiar con él los distintos saberes. La forma como se entretejen las voces directivas en el manual escolar no permite tal interacción. Por eso no debe mirarse el discurso sólo como cadena significante, sino también como resultado de un proceso en el que todos los elementos que convergen en él entran en relación, es decir, un proceso en el que hay co-presencia simultánea de varias voces provenientes del mundo de la cultura, de la sociedad, de las instituciones y de individuos institucionalizados que tienen intereses reales.

Son las condiciones de producción en que se gesta el libro de texto y la relación de sentido que se crea entre éste y los alumnos en el contexto escolar (comunidad también institucionalizada), lo que aquí nos lleva a aseverar que el discurso construido en el manual puede ejercer poder y control sobre las prácticas pedagógicas de maestros y estudiantes, al tiempo que se legitima como instrumento de dominación.

Además, el hecho de que el discurso de los manuales escolares se convierta en un instrumento de construcción simbólica de distintas realidades, nos lleva a pensar que ciertas prácticas sociales (relaciones de dominación, discriminación, desigualdad) pueden legitimarse a través de los diferentes usos del lenguaje, pues éste no sólo representa la realidad sino que también la crea.

2 BENVENISTE, Émile. "De la subjetividad en el lenguaje". En: *Problemas de lingüística general*. Vol. I, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, p. 181.

Como los libros de texto entretejen relaciones de poder dentro de la cultura escolar y establecen una estrecha relación entre el trabajo académico y la sociedad, es necesario tener en cuenta los elementos del análisis crítico del discurso para develar esas ideologías que subyacen en su estructura, pues el manual no es inmune en cuanto a posiciones ideológicas se refiere: su presencia dentro y fuera del aula ejerce una poderosa influencia en el comportamiento académico de maestros y alumnos. Por ser un medio portador de una cultura que se consume de manera generalizada, modeliza el quehacer académico y se convierte en una autoridad que informa sobre *qué* y *cómo* debe desarrollarse el currículo.

Por eso conviene superar el análisis de la estructura formal del libro de texto, ir hasta las condiciones de producción de ese discurso, hasta su nacimiento, pues lo que vemos es un discurso convertido en texto, unas ideologías de poder materializadas en unas estructuras significantes bien organizadas. Y si lo que se trata es de "examinar la comunicación y el discurso en sus diversos orígenes y posibilidades, sobre todo, en la búsqueda del nacimiento del discurso, no en su propia estructura formal o textual, sino en las condiciones de producción en que se mueven sus actores"[3], entonces debemos retomar algunos elementos teóricos del análisis crítico del discurso con el propósito de mostrar que los libros de texto son productos ideológicos que no escapan de sus condiciones de producción.

Condiciones de producción del manual escolar

Si bien no es propósito de este trabajo describir las estructuras sociales que dan lugar a los libros de texto, sí creo necesario mostrar un poco cómo se conciben los manuales escolares, la forma como pedagogía y mercado se entrelazan para elaborar unos contenidos que se consumen en el aula sin que se haga de ellos una evaluación crítica. Esas condiciones de producción de los discursos son tan importantes en el desentrañamiento de las ideologías que subyacen en ellos, que Graciela Carbone se atreve a decir que los libros de texto "reproducen las prácticas de opresión imperantes en la sociedad [...]. Las relaciones de producción de las editoriales reproducen las formas de desigualdad de sexo, raza y clase social"[4].

Editor, autor y corrector de estilo: las censuras

En una editorial con fines didácticos, el editor traza los objetivos, los lineamientos y los campos del saber que se deberán tratar en la serie. Selecciona a los autores y a cada uno asigna una sección y unos temas bien delimitados con indicaciones precisas, que el autor deberá desarrollar[5]. Luego el autor "investiga" lo que se le ha encargado.

3 RAMÍREZ PEÑA, Luis Alfonso. "De las reducciones del significante a las libertades del sentido". En: [http://www.luisalfonsoramirezp.com]

4 CARBONE, Graciela M. *Libros escolares*..., pp. 67-68.

5 Hay series que incluyen hasta diez autores. Se busca con eso terminar pronto los libros porque las leyes del mercado no dan espera. Pero los autores no se conocen entre sí y nunca discuten sobre los textos donde ellos aparecen como "autores".

Una vez el autor selecciona lo que piensa incluir en su sección, lleva los textos y las actividades al editor para que los "apruebe". Si los textos contienen información que desvía los objetivos de la serie y la filosofía de la editorial, de inmediato son rechazados. Sucede lo mismo si las lecturas cuestionan ciertos estamentos o instituciones como la Iglesia, las Fuerzas Militares o el gobierno, o tratan temas de sexualidad "poco decorosos". Esto se entiende porque los manuales llegan a colegios militares y religiosos y la editorial no está dispuesta a perder un cliente sólo por la testarudez de un autor de incluir un texto "inapropiado"[6].

Con el criterio de que a las manos del escolar deben llegar textos que no fomenten los "antivalores", los editores rechazan y vetan textos que reflejen, por ejemplo, la infidelidad ("La víspera" cuento de Mario Benedetti) o la homosexualidad ("Fidelidades" también de Benedetti). Estos textos no son incluidos en los manuales porque los colegios religiosos los vetan. Un caso concreto de este tipo de censura moralista fue el que se dio en la portada del libro 8 de la serie de español *Lenguaje significativo* de la editorial Libros & Libros. El editor y el diseñador habían colocado en la carátula, como fondo de la imagen, un texto de la escritora brasilera Ana María Machado, tomado de su libro *Eso no me lo quita nadie*, en el que una madre le confiesa a su hija que ya no ama a su padre, que el amor entre ellos se acabó. El libro fue vetado en un colegio religioso porque ese tipo de textos, según la hermana rectora, "atenta" contra la integridad de la familia. En posteriores ediciones el texto fue cambiado por un poema.

El autor

El concepto de autor va acorde con la labor que él desempeña: qué escribe, para quién lo hace y en qué contexto lo hace. El concepto de autor en las editoriales de libros de texto se pierde por completo o no existe. En Colombia las editoriales de textos escolares no sólo compran los derechos del profesor-autor, sino que le quitan también la autonomía de pensar y de escribir como él quiere. El concepto de autor no existe, porque no es posible determinar qué datos o conocimientos corresponden a ideas originales del autor y cuáles se toman de otros libros. No aparecen fuentes de información que le indiquen al estudiante qué camino se transitó para llegar a esos conceptos. Es difícil así que el alumno pueda teorizar sobre la literatura, sobre el lenguaje o sobre la ciencia porque esa privación del camino recorrido por el supuesto autor lleva a que los conocimientos expuestos en el manual sean asumidos como dogma.

El corrector de estilo

Ingente y heroica labor cumple en una editorial el corrector de estilo: adapta la "escritura" de los autores al grado correspondiente; verifica que las actividades propuestas estén acordes con los textos analizados; adapta los textos originales (cuando son muy extensos y no dan

6 El autor de estas líneas quiso incluir en una serie de español el cuento "Una charla sobre historia contemporánea" del libro *La vida difícil* del escritor polaco Slawomir Mrozek. La editora lo vetó porque los colegios militares podrían rechazar el manual.

lugar a la imagen, o cuando están escritos en español antiguo); sugiere el cambio de textos, de imágenes o de actividades cuando no son coherentes o resultan inapropiados para los propósitos trazados; verifica que las referencias bibliográficas e históricas estén completas y no presenten anacronismos; constata que haya estrecha relación entre texto e imagen, etc.

En este sentido, podemos decir que lo que llega al aula es un filtro, un producto comercial que ha pasado por muchas manos para verificar su "calidad". No obstante, el profesor hace ver a sus estudiantes que lo que tienen en sus manos es la verdad alrededor de la cual debe girar el quehacer pedagógico. Porque si el texto aparece avalado por el Ministerio y por unos autores "expertos" (con títulos de licenciado, de magíster y de doctor), ¿por qué no creerle?

Teniendo en cuenta las anteriores condiciones de producción, muchos maestros y especialistas dan las siguientes razones para prescindir de los libros de texto en el aula:

- No parten de los intereses o situaciones vitales y reales de los alumnos.
- Muestran una visión fragmentada e inconexa de la realidad real, cuya complejidad exige lectores críticos que la puedan entender y transformar.
- Las fuentes de información son limitadas y no se indica a los alumnos de dónde se toman los contenidos.
- Se convierten en los protagonistas del quehacer académico de alumnos, profesores, padres de familia e instituciones.
- Tienen incidencia directa en la evaluación que los maestros deben hacer de sus alumnos.
- Los intereses de mercado en que se enmarcan los libros de texto priman sobre los intereses educativos.
- La estructura del texto no permite que sus contenidos sean revaluados.
- El libro de texto crea dependencia del maestro, del estudiante y de los padres de familia; estos evalúan el trabajo de sus hijos en la escuela por lo que los profesores hagan con los libros de texto.
- La voz del maestro se esconde en las que enuncia el manual.
- En ocasiones es difícil llevar a la práctica sus actividades, pues son diseñadas para un receptor en abstracto, y no para un individuo que vive situaciones culturales, económicas, sociales, políticas, académicas e ideológicas concretas.
- En ocasiones no dan respuesta a necesidades importantes de conocimiento que surgen dentro y fuera del aula.
- Homogenizan los ritmos individuales de aprendizaje.
- Se adecuan perfectamente a una enseñanza basada en conceptos y excluyen la diversidad en la construcción del conocimiento.

- Se convierten en el eje del currículo escolar y excluyen aquello que se les oponga.
- Tienen implicaciones de carácter social, económico y pedagógico; sólo basta observar cómo se mira a los alumnos que carecen de los textos.
- Propagan prejuicios y estereotipos culturales.
- Limitan la libertad de cátedra del maestro y fomentan la mediocridad.
- Son un negocio para la industria editorial y para algunas instituciones educativas.
- Buscan la homogeneidad con el fin de "eliminar" las diferencias culturales.
- Afectan la comunicación directa y natural que se debe dar entre maestro y alumno.
- Constituyen una forma de control, pues a través de ellos circula el discurso oficial e institucional.

La enseñanza de la lengua y del lenguaje

Debemos entender el lenguaje no sólo como la facultad que tiene el hombre para pensar y reconstruir cognitivamente el mundo, sino también como comportamiento y acción social, como construcción simbólica que cohesiona la sociedad. Una de las formas de cohesionar la sociedad es a través de la lengua, quizás el sistema mejor organizado en el que se desarrolla la competencia lingüística.

Con la lengua (entendida como sistema de convenciones interindividual y como soporte de la cultura), el hombre crea contextos socioculturales, políticos, estéticos, etc., e influye sobre los demás miembros de la sociedad, al tiempo que recibe a través de la misma lengua (o de otros sistemas semióticos) los estereotipos, tabúes, esquemas, prejuicios, estigmas, las formas de ver y concebir el mundo, y las estructuras de la cultura y de la sociedad de las cuales él forma parte. La lengua es un poderoso "instrumento" que les permite a las personas interactuar con las demás, generar polémica, crear cultura y producir discursos.

Por eso la importancia de analizar los textos de español para bachillerato que circulan en nuestro medio escolar: son ellos el símbolo de la forma como los estudiantes "ven" su lengua materna; son los primeros espacios de escritura y de lectura institucionalizadas donde el escolar empieza a reflexionar sobre su propia lengua y sobre otras manifestaciones del lenguaje; ellos muestran los primeros textos que configuran el imaginario del niño y del adolescente.

En las aulas escolares de Colombia suceden cosas muy "extrañas" con la enseñanza del español como lengua materna. Como Español es una asignatura a la que se le presta poca atención en algunas instituciones educativas, en ocasiones los profesores de dibujo, filosofía, religión, ética, sociales (asignaturas de baja intensidad horaria), además de ocuparse de su propia disciplina, deben dictar Español para "completar" la carga académica. Como es la lengua que todos utilizan para comunicarse, se considera que cualquiera puede "enseñarla" como objeto de estudio.

De manera que el maestro, que usa bien la lengua española como medio de comunicación en el nivel oral (porque es su lengua materna, ni más faltaba), se ve en dificultades para enseñarla como objeto de estudio desde la teoría y la práctica lingüística. ¿Qué hace el profesor para superar el inconveniente? Busca a los fieles amigos que lo acompañaron durante la primaria y la secundaria: los viejos libros de texto de español.

Es cierto que algunos manuales de español de ahora amplían la concepción que se tiene del lenguaje: hacen esbozos de la importancia de los medios de comunicación en la vida del hombre moderno; invitan a la lectura de una película cinematográfica o de una pintura; analizan ciertos símbolos y signos modernos; rescatan los conocimientos previos del alumno, etc. Pero el desarrollo del lenguaje lo reducen a la "enseñanza" de la lengua: a aprender a hablar y escribir de manera "correcta". La lengua se enseña para representar y reproducir la realidad real ["Pablo come coco"] y no para mejorar las formas de comunicación y construir la intersubjetividad entre los estudiantes; se "enseña" como un sistema de signos aislado del contexto sociocultural del alumno, y su estudio se queda en un inventario de categorías y en la descripción de sus componentes, ejercicio mecánico que poco o nada aporta al análisis crítico que el individuo, a través del lenguaje, debe hacer de su realidad.

La enseñanza de la lengua y del lenguaje en bachillerato ha sido objeto de debate en el ámbito académico, pues al tiempo que maestros y estudiantes discuten sobre la formalidad de la lengua, la realidad corre ante sus ojos sin que puedan interpretarla con esas herramientas lingüísticas que tanto tiempo les demandan en la escuela. Mientras en el aula y en los libros de texto se discute si la frase "La niña cogió el cuaderno" es activa o pasiva, la prensa televisual, radial o escrita esconde la realidad del país mediante titulares en voz activa o pasiva, de acuerdo con sus intereses; mientras en la clase de lengua se distingue un adjetivo de un sustantivo, los medios magnifican y adjetivan las acciones de un Presidente con titulares como: "*Vehemente* discurso del Presidente anima a un *decaído* Congreso".

Ha sido tan esquemática la "enseñanza-aprendizaje" de la lengua materna en el bachillerato, que un estudiante no logra conectar, por ejemplo, la voz pasiva y activa, la subordinada sustantiva, adjetiva o adverbial, los anafóricos y catafóricos, con el manejo ideológico que se hace en los textos noticiosos. Por eso, cuando alguien dice: "En este país las cosas andan muy bien", *quien* interpreta debe ir más allá del enunciado, llegar hasta sus condiciones de producción con el fin de identificar a quien lo produce (Presidente, sindicalista, ministro de Hacienda, Defensor del Pueblo, etc.); ubicar la *situación* en que se produce (gira del Presidente, aumento del desempleo, crecimiento de la economía, masacre de campesinos, etc.); percibir la *intención* de quien lo produce (el Presidente busca la reelección; el sindicalista es irónico; el ministro busca desviar la atención en el tema del desempleo; el Defensor, con ironía, denuncia la ineptitud del gobierno para enfrentar el problema de la violación de los derechos humanos, etc.); identificar el *destinatario* del mensaje (electorado, personas del común, inversionistas extranjeros, trabajadores, etc.). De manera que ese "estudio" en secundaria de los componentes de la lengua no siempre garantiza que el estudiante mejore sus formas de comunicación y sus discursos.

En Colombia los contenidos de los libros de texto se orientan, por lo menos en el aspecto formal, en las leyes, decretos, resoluciones, estándares y lineamientos emanados del Ministerio de Educación Nacional. Cada vez que surge un cambio en las leyes (por ejemplo, evaluación por competencias o indicadores de logro), los libros de texto "modifican" sus contenidos, colocando en la presentación de la "nueva" serie el ya trajinado enunciado: "De acuerdo con los nuevos estándares del Ministerio de Educación Nacional", aunque en el fondo los contenidos y el enfoque sean los mismos.

El análisis de los textos escolares de español en Colombia

Podemos decir que en Colombia existen pocos estudios sobre análisis crítico de contenidos y usos de los textos de español para bachillerato. Y si existen, no han sido ampliamente difundidos.

A partir de la preocupación que ha surgido en otras áreas (ciencias naturales y ciencias sociales, por ejemplo), algunos profesores de lenguaje (aisladamente) se han preocupado por la forma como se registra, enseña y desarrolla la lengua materna y la literatura en los libros de texto de español, que son los más consumidos en las aulas escolares de Colombia.

La profesora María Elvira Rodríguez Luna, de la Universidad Distrital, publicó hace ya dos décadas, un artículo donde plantea que los manuales de español niegan lo literario. En su análisis de algunas series de español del momento, encontró que "el texto literario es tomado como un instrumento de perfeccionamiento y a la vez de adquisición de la lengua, agenciando una tradición de lo literario al servicio de la pedagogía para enseñar a 'hablar y escribir correctamente' bajo el patronaje del 'buen uso' y los 'buenos autores'"[7].

Un trabajo valiosísimo que no ha visto la luz pública en Colombia es la investigación que llevó a cabo la profesora Magdalena Arias Bonilla, de la Universidad Surcolombiana[8]. En este trabajo inédito la profesora Arias, luego de revisar y caracterizar varias series de español para Primaria usadas en su momento en los planteles de Neiva (años noventa), encontró, entre muchos aspectos, que:

1. "Los títulos [de las series] son variados. Unos tienen como eje las potencialidades que ofrece el lenguaje: *Concierto del lenguaje, Fantasía del lenguaje, Armonía del lenguaje, Leer y soñar*. Otros toman como fundamento la esencia misma de la lengua como: *Español comunicativo, Palabras, Voces, Nos comunicamos y Mi lenguaje*; mientras otros apuntan a la diversidad y variedad del lenguaje adoptando términos como Festival o aludiendo a los contenidos generales *Español y Literatura, América lee y Antología comunicativa* o simplemente acuden a expresiones sensacionalistas como en el caso de *¡Abra palabra!* que puede resultar polisémica, pues el lector

7 RODRÍGUEZ LUNA, María Elvira. "Manuales de literatura y/o negación de lo literario". En: *Litterae*, No. 4, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1991, p. 61.

8 ARIAS BONILLA, Magdalena. *Los libros de texto de español para la Educación Básica Primaria*. Neiva, Universidad Surcolombiana, 1995. [Inédito]

puede verla como paráfrasis del lenguaje mágico 'iabra cadabra, patas de cabra!' o por extensión asociarla con la magia del lenguaje. Estos títulos pueden cambiar y en efecto varían; recordemos solamente cómo *Fantasía del lenguaje* se convirtió en *Nueva fantasía* y el de *Español comunicativo* fue sustituido por *Nos comunicamos* sin que los contenidos se transformaran sustancialmente".

2. "Tanto los objetivos establecidos por bimestres como por unidades son numerosos y tan generales y vagos como la información dosificada que les sigue. Insisten en 'leer y escribir correcta y comprensivamente', 'hablar y escuchar correctamente', 'descubrir las posibilidades expresivas del lenguaje', 'establecer la relación entre lengua, realidad y pensamiento', 'ampliar el vocabulario', 'desarrollar la creatividad' 'adquirir valores que permitan relaciones armónicas con la sociedad, la familia y la naturaleza'".

3. "En relación con los aspectos lingüísticos es posible afirmar que en buena aparte de las series examinadas abundan las definiciones sobre lenguaje, lengua, comunicación, entonación, signos de puntuación, letra, fonema, palabra, clases de palabras, oración, estructura de la oración, etc., pero la verdad, buena parte de ellos son conceptos no muy consistentes, bastante recortados y de autenticidad cuestionable".

El semillero de investigación *Antropofanía*, del Grupo de Investigación Iudex de la Universidad Surcolombiana, ha encontrado, entre otros, los siguientes aspectos en los libros de texto de español analizados:

- Los conceptos teóricos sobre lingüística, competencia y disciplinas lingüísticas son confusos y no trascienden a la práctica.
- Las actividades y talleres individuales y grupales de los textos en ocasiones son mecánicos y no desarrollan las competencias que supuestamente buscan desarrollar.
- La mayoría de los textos literarios se encuentran mutilados o son adaptaciones.
- Las imágenes incluidas reflejan una sociedad enfocada al consumo masivo, y en ocasiones no guardan relación alguna con los textos que las acompañan.
- Las minorías étnicas (indígenas, afrocolombianas) y las culturas locales tienen escasa representación.

Así las cosas, los manuales de español y literatura son repetición y reciclaje de lo que ya se ha dicho en anteriores series. Aparecen los mismos y anquilosados conceptos de lengua, lenguaje y comunicación. Por ejemplo, en la siguiente "definición" de *comunicación* el lector queda más "incomunicado" que nunca:

> **Comunicación** es un proceso mediante el cual se transmite **información**. La información es aquello que quita la indeterminación o el desconocimiento; también, se le define como la solución de una incógnita, entre un repertorio más o menos amplio de posibilidades. Ejemplo: si tiramos un dado, la inde-

> terminación es mucha, porque cualquiera de las seis caras tiene posibilidad de salir; pero cuando cae por la cara dos, por ejemplo, desaparece la indeterminación; se soluciona la incógnita y recibimos información[9].

Por otra parte, algunos textos de español se orientan más a la elaboración de resúmenes, contestar cuestionarios, realizar cuadros sinópticos, extraer ideas principales, recuperar contenidos y caracterizar textos. Es cierto que algunos de los nuevos libros escolares han intentado trascender las viejas prácticas memorísticas y han cedido espacio a propuestas pedagógicas en las que se tienen en cuenta, por ejemplo, los saberes previos, la argumentación, la imaginación y la creatividad del estudiante. Son textos en los que, también, se busca vincular al alumno con su contexto histórico y cotidiano; de ahí que algunas de las actividades se remitan a documentos audiovisuales externos, y que ciertos textos periodísticos, apoyados en imágenes recientes del acontecer cotidiano, busquen "acercar" al estudiante a su realidad.

No obstante, es necesario analizar con detenimiento el contenido de algunos libros de texto para mostrar que el manual escolar busca el contacto con la realidad real, no tanto en el sentido de que el alumno se acerque a ella, la interprete, explique y transforme, sino en la medida en que dicha referencia "actualiza" y le da vigencia al libro escolar. En otras palabras, los textos guía utilizan imágenes de figuras mediáticas del momento (futbolistas, cantantes, actrices, modelos) y sucesos recientes para llamar la atención del escolar y mostrar que el manual está actualizado y acorde con el "momento histórico" del alumno. Más bien deberíamos preguntarnos si eso tan "cotidiano" que se le presenta al estudiante en verdad forma parte de un acercamiento de él a su realidad o, por el contrario, lo que configura es un tipo de receptor, un modelo de sociedad y de cultura, un tipo de consumidor para la mercancía que se está ofreciendo.

Entonces, ¿qué se busca?

Algunos manuales deben redefinir el papel que juega el lenguaje en la educación. Creo que el estudio inmanente de la lengua española en bachillerato (para hablantes nativos) sólo tiene sentido cuando el alumno puede relacionar la estructura de la lengua con los discursos que él lee y produce tanto en la cotidianidad como en el mundo académico; cuando entiende que un cambio en la forma de la lengua afecta los sentidos de los discursos; y cuando comprende que dominar la lengua no consiste en diferenciar un sustantivo de un adjetivo, sino en entender la importancia de la sustantivación y de la adjetivación en el proceso de enunciación.

Se busca superar la enseñanza estructural de la lengua y del lenguaje para enfocar tal "enseñanza" hacia el uso, hacia el contexto sociocultural, hacia la realidad real e inventada a través de los medios; hacia los discursos que nos rodean y nos definen; hacia la realización de sujetos críticos que puedan autodefinirse y actuar en concordancia y con entera libertad.

9 *Español comunicativo 11*. Norma, 1989, p. 34.

Sólo entendiendo lo anterior se recupera la relación de intersubjetividad entre el maestro y el alumno, quienes deben construir verdaderos sentidos a través de la investigación y de las distintas formas de comunicación. Creo que en el aula se debe ir más allá del libro de texto para que la comunicación entre profesor y estudiante fluya en forma sincera y espontánea y el lenguaje se manifieste en toda su dimensión. ¿Qué se busca, entonces, en una clase de lenguaje? Entre otros aspectos, en una clase de lenguaje se debe buscar que el estudiante pueda:

- Mejorar la comunicación consigo mismo y con los demás, entendiendo que el discurso (como escenario de múltiples voces) es un poderoso instrumento de cohesión social y cultural.
- Producir, a través de su discurso, niveles variados de cultura y penetrar en mundos diferentes que se relacionen con el suyo.
- Mejorar la competencia discursiva, es decir, que pueda leer y producir discursos coherentes, pertinentes y adecuados en determinadas situaciones, pero, además, que pueda develar las ideologías y las estructuras de los discursos con los que a diario se tropieza.
- Enriquecer los procesos de pensamiento mediante la argumentación, el simbolismo y la metáfora, entendiendo que el lenguaje es una "abstracción semiótica de la sociedad" y que con él, además de la "representación" de la realidad, también puede construir otras realidades y mundos posibles.
- Utilizar la oralidad, la escritura y la lectura (y otras formas de manifestación del lenguaje) no sólo como medios de comunicación, sino también como "instrumentos" de liberación.
- Alimentar su imaginación y creatividad, entendiendo que el lenguaje permite no sólo el acceso a otros mundos posibles, sino la construcción de los mismos.
- Construirse a sí mismo, a través del lenguaje, como una persona que siente y manifiesta sus emociones y sentimientos de manera libre.

Es necesario, entonces, que las series de español tengan en cuenta que las diferentes disciplinas que estudian el lenguaje, la lengua y el discurso (pragmática, etnografía de la comunicación, filosofía del lenguaje, sociolingüística, dialectología, lingüística cognitiva, análisis del discurso, teorías de la comunicación) han volcado su mirada hacia el uso, hacia los aspectos socioculturales de la comunicación, hacia el sentido que generan los discursos, y que la rigurosa descripción de los aspectos sistémicos y formales de la lengua lo que reclama es una aplicación justa: ir dirigida a la formación de lectores críticos de las diversas realidades.

Los libros de texto que sólo estudian la gramaticalidad de la lengua y no logran relacionarla con la cultura y la política, por ejemplo; que desconocen que en el mundo actual los discursos manipulan y que es necesario develar sus propósitos; que no han tenido en cuenta los

nuevos avances de las ciencias del lenguaje (posiblemente porque tales avances les exige el replanteamiento de sus moldes) muestran una realidad lingüística y cultural a medias. El libro de texto que sólo tiene en cuenta la lengua como sistema alejado de la cultura es un manual incompleto: el hecho de que los componentes se presenten en forma aislada es pretender enseñar que el lenguaje, la lengua y la cultura pueden fraccionarse.

De manera que la enseñanza del lenguaje debe propender por la formación de un sujeto que sea capaz de comprender y transformar el mundo del cual hace parte. Esa transformación sólo se logra en el nivel discursivo. Dicen Alliende y Condemarín:

> Gran parte del mundo se constituye a través del lenguaje: un lenguaje pobre determina un mundo pobre; un lenguaje agresivo hace agresivo al mundo; un lenguaje torpe se traduce en un mundo lleno de obstáculos y vacilaciones; un lenguaje creativo, alegre y fluido incrementa el mundo y lo hace más fácil[10].

Esa pobreza en la "enseñanza-aprendizaje-desarrollo" de la lengua y del lenguaje en los libros de texto explica por qué en Colombia un estudiante que ha pasado por once cursos de supuesto desarrollo del lenguaje, ingresa a la universidad con tantas deficiencias en la comprensión y producción de discursos. Una "enseñanza-aprendizaje" del lenguaje que se basa única y exclusivamente en la descripción de los componentes de la lengua, es poco lo que puede aportar a la formación de sujetos pensantes.

Como el uso del lenguaje puede ser también ideológico, consideramos que en un proceso pedagógico, social, cultural y político como el que se vive en la escuela, el desarrollo de la competencia lingüística debe dirigirse hacia las competencias comunicativa y discursiva, pues no sólo buscamos estudiantes que puedan comunicarse coherentemente con los demás, a través de la lengua hablada o escrita, sino también buscamos formar estudiantes que utilicen sus habilidades comunicativas en el análisis y producción de los distintos discursos que a diario reciben (y que tienen que producir) en este ambiente de "llenura informática". Como bien lo dicen Morales y Cortés, "mientras la actividad educativa no involucre el componente académico del conocimiento como un proyecto de vida, válido para la colectividad y para cada individuo; mientras la escuela no ligue el conocimiento escolar con la realidad social actual; es decir con el enriquecimiento ilícito, el narcotráfico, la ineptitud de la administración pública, la corrupción total de la clase política, la intolerancia política de la extrema derecha e izquierda, la inoperancia de la justicia, el facilismo, el negocio de la educación, el abandono del campo y el estado de miseria de la salud; los niños no pueden formarse una conciencia crítica del país donde viven, de la educación que reciben y de la participación que deben reclamar en la construcción de una nueva sociedad civil que brinde una manera de vivir más digna y más humana"[11].

---

10 ALLIENDE, Felipe y Mabel Condemarín. *De la asignatura de castellano al área del lenguaje*. Santiago de Chile, Dolmen Editores, 1997, p. 15.

11 MORALES ÁLVAREZ, Justo y María Teresa Cortés. *Discurso y desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Básica*. Bogotá, USCO/Trilce Editores, 1997, p. 229.

Es difícil (casi una utopía) imaginar en Colombia un aula de clases sin libros de texto. El día que eso llegase a suceder el sistema educativo habrá dado un giro muy significativo: tendremos, por fin, escuelas y colegios que piensen en formar sujetos que piensen. Si bien las condiciones aún no están dadas para el nacimiento de la utopía (una escuela sin libros de texto), creo que la relación intersubjetiva entre el maestro y el estudiante es insustituible porque es la que genera un mundo de posibilidades comunicativas, discursivas y la que permite que el discurso pedagógico en el aula adquiera sentido.

La escuela, en este sentido, debe ser un escenario democrático en el que primen el respeto y la tolerancia hacia las diferencias; un espacio en el que participen las minorías étnicas que en otros escenarios no son tenidas en cuenta.

Por eso en Colombia muchos maestros buscamos la formación de una escuela abierta, crítica, democrática, solidaria, tolerante, incluyente, que promueva la autonomía y busque la formación de verdaderos ciudadanos que transformen este país, tan signado por la desesperanza. Un gran paso, creo yo desde estas líneas, es empezar por el análisis del importante papel que juegan los textos escolares en la educación

Bibliografía básica

ALLIENDE, FELIPE y MABEL CONDEMARÍN. *De la asignatura de castellano al área del lenguaje*. Santiago de Chile, Dolmen Editores, 1997.

ARIAS BONILLA, MAGDALENA. *Los libros de texto de español para la Educación Básica Primaria*. Neiva, Universidad Surcolombiana, 1995. [Inédito]

BENVENISTE, ÉMILE. *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI, 1971.

BERTONI, ALICIA. (directora). *Criterios de evaluación de textos escolares*. Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires, 1986.

BINI, G. *Los libros de texto en América Latina*. Nueva Imagen, 1997.

BORJA ALARCÓN, ISABEL. *La escritura de textos escolares de castellano*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005.

CARBONE, GRACIELA M. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

CASTRO SILVA, EDUARDO. *El texto y el contexto cultural*. Santiago de Chile, Convenio Andrés Bello, 1994.

CODURAS, LUISA y SILVIA MARTINELLI. "El cuento en los textos escolares". En: CARBONE, Graciela M. *El libro de texto en la escuela*. Textos y lecturas. Madrid, Miño y Dávila Editores, 2001.

COSTA, RICARDO L. y DANUTA T. MOZEJKO. *El discurso como práctica. Lugares desde donde se escribe la historia*. Buenos Aires, Ediciones Homo Sapiens, 2001.

ESSOMBA, MIGUEL ÁNGEL. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona, Editorial Graó, 2006.

EYZAGUIRRE, BÁRBARA y LORETO FONTAINE: *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, 1997. Disponible En: [www.cepchile.cl/dms/archivo_1592_22/rev68_eyzaguirrefontai.pdf]

FAIRCLOUGH, NORMAN y RUTH WODAK. "Análisis crítico del discurso". En: *El discurso como interacción social*. Van Dijk, Teun A. (compilador). Barcelona, Gedisa, 2005.

GILLIAN, MOSS y otros. *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. España, Editorial Díada, 2000.

KAUFMAN, ANA MARÍA y MARÍA E. RODRÍGUEZ. *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993.

LOMAS, CARLOS. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós, 2002.

MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME. *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Ediciones Morata, 2002.

MEN. *Lineamientos curriculares para la lengua castellana*. Bogotá, Editorial Magisterio, 1998.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN y DESARROLLO. Colombia: *Al filo de la oportunidad*. Bogotá, Presidencia de la República, 1995.

MORALES ÁLVAREZ, JUSTO y MARÍA TERESA CORTÉS. *Discurso y desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Básica*. Bogotá, USCO/Trilce Editores, 1997.

PEÑA BORRERO, LUIS BERNARDO (editor). *La calidad del libro de texto*. Bogotá, CERLALC, MEN y SECAB, 1991.

RAMÍREZ PEÑA, LUIS ALFONSO. *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá, Editorial Magisterio, 2004.

---"De las reducciones del significante a las libertades del sentido". En: [http://www.luisalfonsoramirezp.com]

---y GLADYS LUCÍA ACOSTA VALENCIA. *Estudios del discurso en Colombia*. Medellín, Universidad de Medellín, 2005.

RINAUDO, MARÍA CRISTINA y CELIA FABIANA GALVALISI. *Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires, Editorial La colmena, 2002.

RODRÍGUEZ LUNA, MARÍA ELVIRA. "Manuales de literatura y/o negación de lo literario". En: *Litterae*, No. 4, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1991.

TORRES SANTOMÉ, JURJO. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Ediciones Morata, 1994.

TUSÓN VALS, AMPARO. "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso". En: LOMAS, Carlos (compilador). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós, 2002.

VAN DIJK, TEUN A. (compilador). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2000.

WODAK, RUTH y MICHAEL MEYER. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa, 2003.

ZULETA, ESTANISLAO. *Educación y democracia. Un campo de combate*. Medellín, Hombre Nuevo Editores, 2001.

Criterios para la elaboración de un texto escolar de lenguaje

Ligia Ochoa Sierra

En Colombia algunos investigadores de didáctica de la lengua materna consideran que los textos escolares son una especie de "plaga" para la educación, pues coartan la libertad del profesor, dictaminan el *curriculum* y limitan las posibilidades del estudiante de acceder a variados materiales escritos. Esta crítica, que es desmedida, tiene alguna razón de ser pues muchos maestros siguen al pie de la letra un texto escolar, sin haber hecho previamente un análisis del mismo y sin tener en cuenta por un lado, las limitaciones que tiene todo texto escolar y por otro, el hecho de que un texto escolar es una ayuda para el profesor pero no puede sustituirlo

De otra parte investigaciones de Ochoa (2003) y (2005) en relación con cómo se trabaja la escritura y la oralidad en textos de español de educación básica primaria de las 3 editoriales más vendidas en Colombia muestran que a través de los contenidos y actividades que proponen los textos escolares no se desarrollan ninguna de las competencias comunicativas, objetivo primordial de la clase de lengua.

En el análisis se tuvo en cuenta tres aspectos: concepción de la oralidad y la escritura; proceso realizado para desarrollar estas habilidades; y tipos de texto que se privilegia.

Veamos los resultados en relación con la oralidad, que es la competencia más sacrificada en los textos escolares, quizá porque se considera que es una competencia consustancial al ser humano y por las dificultades de hacerle un seguimiento.

Concepción de la oralidad (habla)

El 90% de los ejercicios que aparecen en los libros son de entonación, pronunciación o juegos de palabras como trabalenguas, coplas, recitaciones, adivinanzas.

En los ejercicios y actividades propuestos en los textos, la oralidad se reduce al manejo fontético- fonológico del código y se trabaja a nivel de palabras u oraciones. No se ocupa de la producción propiamente dicha de los textos.

Detrás de la idea de la oralidad como "deletreo perfecto" o "forma correcta de hablar", hay el supuesto de que el lenguaje es únicamente significante. Hay una preocupación por la forma y no por el contenido, por el qué decir y significar a través del lenguaje.

Esta mirada del lenguaje es limitada pues no tiene en cuenta el significado del signo lingüístico, lo que propicia practicas comunicativas empobrecedoras (sin sentido, sin motivos, sin finalidad).

La corrección está en íntima relación con el grave problema del normativismo escolar: se tiene la idea de que la clase de español (castellano) es para corregir, para hablar bien, para señalar al que no sabe hablar. Con esta actitud han sido discriminados y afectados para siempre en lo referente a sus habilidades comunicativas los niños y jóvenes: niños temerosos de hablar y de defender sus derechos, incapaces de poner por escrito sus ideas, niños que le tienen fobia a todo lo relacionado con el lenguaje.

Las exigencias en términos formales son demandas de tipo inferior que deben aparecer circunscritas a propósitos comunicativos claramente determinados y a receptores definidos.

Como lo ha señalado Cassany (1994) hay una gran diferencia entre tener conocimientos de gramática y ortografía, conocer el código y desarrollar la actuación o producción de un texto. Por un lado, conocer el código significa conocer las reglas de la lengua en que se escribe o se habla: la gramática, ortografía, morfosintaxis, fonética etc. Por otro lado, para componer un texto comunicativo (tanto en forma oral como escrita), el autor debe dominar un variado conjunto de estrategias en cada situación concreta, que le permitan aplicar los conocimientos del código. En primer lugar, tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán sus escuchas, qué saben del tema, etc. Luego, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto, discriminar entre información relevante e irrelevante, buscar un lenguaje compartido con el receptor, etc.

La producción de textos en la escuela sólo es posible si además se crean situaciones favorables para que los niños expresen en forma oral o escrita la experiencia que tienen del mundo, describan su entorno, den a conocer sus puntos de vista, refieran sus miedos y angustias, den cuenta de un texto leído y produzcan universos imaginarios, entre otros.

La oralidad como proceso

En los textos analizados, no hay ningún trabajo que lleve al niño a un proceso que vaya desde apropiarse del contenido que se va a transmitir hasta la evaluación de su intervención. Solamente en el 20% de los ejercicios hay una preocupación por el contenido: se pide observar la realidad, imágenes o secuencias de historietas, que son el punto de partida para hablar.

A pesar de que en algunas ocasiones se pide observar la realidad, o ciertos dibujos, no se podría afirmar que hay un trabajo adecuado de planeación y desarrollo en relación con el contenido, pues en los primeros grados escolares es indispensable orientar la observación,

estimular los procesos que conducen a la construcción de conocimiento. No es suficiente con que se le diga al niño que observe, es necesario darle pautas que lo lleven a observar y entender aquello que se quiere destacar.

Por lo tanto, por medio de los ejercicios propuestos no se asegura los contenidos necesarios para el texto, ni los conceptos para las diversas partes del mismo. Esto imposibilita el desarrollo de la habilidad oral pues ésta comienza con la apropiación de los contenidos.

Tampoco las actividades propuestas, conducen al niño a que determine el tipo de texto que va a hacer, ni prevea la manera de presentar los contenidos, el orden, la jerarquía entre ellos, las relaciones lógicas y la adecuación de la estructura de acuerdo con la intención comunicativa. De igual manera, no se indican unos pasos o etapas que le permitan al niño-orador ir desarrollando paulatinamente su expresión oral.

Así mismo las actividades propuestas desconocen consideraciones de índole comunicativa, es decir, relacionadas con el propósito del texto, el escucha posible, la situación comunicativa que se va a propiciar y lo que se quiere lograr en el receptor.

No hay una educación para ver la oralidad como un diálogo entre autor y receptor propiciado desde el mismo texto y determinado por situaciones especificas. No se pone énfasis en el hecho de que para producir un texto eficaz es necesario tener en cuenta los intereses y valoraciones del otro, sus conocimientos previos, sus posibilidades de comprensión y su posible aceptación o rechazo.

Con los ejercicios de los manuales, el niño no puede tomar conciencia y practicar el hecho de que quien produce un texto oral no se limita sencillamente a decir frases o palabras una tras otra sino que tiene un propósito y busca una consecuencia: en los manuales escolares se pide que se diga un texto o se reproduzca desde nadie (desconociendo el hablante), dirigido a nadie y para nada. En los ejercicios tampoco hay un proceso que lleve al niño a planear el texto, prepararlo y después evaluar cómo resultó la experiencia.

En resumen, no hay ningún trabajo en relación con los subprocesos que suponen la producción de un texto oral, ni un trabajo consciente sobre la construcción sintáctica, semántica y pragmática del texto.

La oralidad exige un aprendizaje largo y consciente; por lo tanto, no puede ser espontáneo e irreflexivo el acto de hablar. La expresión oral se desarrolla preparando las producciones orales, grabando las intervenciones de los estudiantes, participando en mesas redondas, en debates que sean el producto de la apropiación de una lectura, de una visita, de algo que tenemos dentro, etc.

Tipo de texto privilegiado

La oralidad tiene múltiples funciones que se reflejan en los distintos tipos de textos que circulan en una sociedad. Cada tipo de texto tiene unas características específicas y es producto de unas determinadas circunstancias y propósitos comunicativos.

Le corresponde a la escuela desarrollar la competencia oral de los estudiantes teniendo en cuenta la gama de funciones que el habla desempeña en la sociedad.

El análisis de los manuales muestra que no hay un acercamiento a diversos tipos de texto: descriptivos, expositivos, argumentativos, científicos. El texto que más se solicita es narrativo: contar anécdotas.

Una educación auténtica para la oralidad supone generar diversos espacios que den origen a diferentes tipos de texto correspondientes a situaciones e intenciones diversas: textos sobre aspectos objetivos/descriptivos, textos que den cuenta de una lectura o de un proceso de conocimiento que se llevó a cabo, textos que proporcionen una imagen de una parcela del mundo, textos argumentativos, textos imaginativos, etc.

Es importante estimular la expresión oral del hablante en el nivel referencial de la lengua (cifrar el entorno en el cual vive el estudiante) a través de ejercicios puntuales que supongan procesos cognoscitivos cognitivos cada vez más complejos pero también estimular una comunicación subjetiva, emotiva, afectiva, donde los niños expresen sus sentimientos y emociones más íntimos, donde puedan expresar sus miedos, temores, inclinaciones y gustos.

Es preciso además propiciar una comunicación interactiva en la cual se comenten, expliquen, demuestren o confronten ideas, conocimientos, opiniones o creencias; donde el alumno fundamente sus puntos de vista en información especifica, en razones, en confrontación de posibilidades, en datos objetivos. Este tipo de actividades es de gran importancia pues exige habilidades para seleccionar información, evaluar y emitir juicios personales, cuestionar opiniones, etc., que incrementa el espíritu crítico del estudiante. Desafortunadamente, en ningún ejercicio propuesto por los libros se desarrollan procesos argumentativos.

La concepción que se tiene en los textos escolares analizados de lo que es hablar y la falta de procesos para desarrollar esta habilidad explican, parcialmente las deficiencias orales de los estudiantes: imposibilidad de presentar un tópico, carencia de practicas de socialización y objetivación de su propia habla (someterla al escrutinio de otros, detenerse en observarla), desconocimiento del auditorio, entre otros.

Resultados similares se encontraron en relación con la producción escrita: ejercicios de copiado y transcripción. La expresión escrita no se desarrolla, esencialmente, escribiendo nuevamente lo que ya está escrito, sino produciendo textos pensados para una audiencia, reelaborándolos continuamente, haciendo textos que sean el producto de la reflexión de una lectura, de una visita, de algo que tenemos dentro, etc.

A pesar de los resultados anteriores, nos preguntamos ¿es posible hacer un buen texto escolar? Creemos que sí. Presentaré a continuación las características generales que debería tener: sin errores conceptuales, sin consideraciones prescriptivas, textos adecuados a la edad y grado de escolaridad, a partir de unidades integradas, con una metodología que permita el trabajo por procesos, el desarrollo de las competencias comunicativas y el estudio de diversos tipos de textos y con un lenguaje más explicativo.

Veamos brevemente cada uno de ellas:

A. Sin errores conceptuales

En muchos textos escolares aparecen errores o conceptos que han sido revaluados por los estudiosos de la disciplina lingüística o literaria. En los textos que he analizado, por ejemplo, en el apartado de gramática se suele definir como sujeto la persona que realiza la acción del verbo; hay en esta definición dos errores: en primer lugar el sujeto, en tanto función sintáctica, no puede ser una persona y en segundo lugar la definición que se presenta es la de la función semántica Agente. El sujeto es básicamente una función sintáctica que se caracteriza en español por concordar en número con el verbo, ser pronominalizable por pronombre átono y desempeñar la función de complemento agente al pasarse la oración a pasiva.

B. Sin consideraciones prescriptivas

Durante mucho tiempo la escuela asumió una actitud prescriptiva o normativa en relación con el lenguaje. A los maestros se les escuchaba decir a sus alumnos "no diga así", "diga así". En relación con las habilidades comunicativas, se les pedía a los niños que leyeran, hablaran y escribieran "correctamente". A propósito de la literatura, se solicitaba leer a los "clásicos, autores griegos y latinos que los estudiantes tenían que memorizar para imitar en sus escritos.

La teoría de la recepción ha señalado que el concepto de clásico puede variar de una cultura a otra, de un momento histórico a otro. Lo que para una generación fue un clásico, para otra puede no serlo y en consecuencia, no ser significativo. Shakespeare, por ejemplo, puede no gustarle -disgustarle- a un grupo de receptores y no ser leído porque no les dice nada a ellos. Por lo tanto, por medio de la lectura de algunos "clásicos" no se puede cumplir la función ejemplarizante que se pretende.

La actitud normativa proviene de los gramáticos tradicionales que establecían reglas de cómo se debía hablar. La lingüística estructural (a finales del s. XIX) inició el estudio científico del lenguaje y estableció que el lingüista no puede ni debe pretender regular el uso de la lengua. De cualquier manera, si lo intentara, pronto se daría cuenta de que la gente emplea su lengua con toda eficacia en los momentos necesarios sin atender ni ser conscientes siquiera de las "reglas impuestas por un gramático". En última instancia, cada hablante posee la gramática óptima de su propia lengua.

En términos lingüísticos, no hay ningún habla más correcta que otra, ningún habla mejor o peor. Puede decirse que comunicativamente es correcta un habla que permite las interacciones lingüísticas de los individuos, que hace posible significar la parcela de la realidad que los hablantes comparten, y que facilita el entendimiento mutuo.

De otra parte, la lingüística ha señalado que hay usos sociales de los discursos, es decir, hay circunstancias, fines e interlocutores que determinan el tipo de texto que se ha de producir y las características que debe tener. Es función de la escuela desarrollar la competencia de los estudiantes en la gama social de usos del lenguaje, en las convenciones comunicativas de su

sociedad, en la comprensión –y no imposición– del hecho de que por razones socio-culturales y económicas establecemos diferentes tipos de comunicación con diversas personas.

Estas consideraciones de la lingüística posibilitan un desarrollo racional, democrático, significativo y constructivo de las habilidades comunicativas.

C. Textos y actividades adecuados a la edad y grado de escolaridad previstos

En algunos manuales no hay una diferencia significativa ni a nivel de los contenidos ni del tratamiento entre un grado y otro. No existe, por lo tanto, gradación y en ese sentido un estudiante de sexto grado puede trabajar con un libro de octavo y viceversa.

Es preciso que los textos centren la atención en las competencias comunicativas y las desarrollen en forma progresiva: primero con tópicos familiares y cercanos a los alumnos y después con referentes cada vez más complejos y académicos. Así mismo es importante que cada proceso tenga un tiempo y se desarrolle a través de unas actividades específicas.

De igual manera, los textos de castellano deben atender a la diversidad textual propia de una cultura. Para ello es importante tener en cuenta las categorías o estructuras globales que hacen que el texto que se lea pertenezca a un tipo textual. Se trata de ciertas categorías, marcas o señales que nos indican el tipo de texto y nos permiten distinguir, entre por ejemplo, un texto científico o un texto informativo o argumentativo. Se sabe, por ejemplo, que todo texto argumentativo consta de una tesis y de un conjunto de argumentos que apoyan esa tesis. También se sabe que en textos descriptivos, las formas secuenciales se construyen sobre el verbo *ser* y el tiempo verbal preferido es el presente, atemporal. Las estructuras textuales se convierten en una herramienta cognitiva y metodológica para acercarse a textos que comparten un tipo textual pues orientan al lector en relación con el tipo de texto que está leyendo, la información que puede esperar de él, qué contenido es relevante para construir el sentido del mismo; además, le permite guiar su lectura, predecir lo que puede encontrar en un texto, identificar las estrategias discursivas empleadas, etc.

D. A partir de unidades integradas

Uno de los graves problemas de los textos escolares es la desarticulación que presentan las unidades entre sí y al interior de ellas. Se pasa sin ningún tipo de relación de tratar en literatura el tema del quijote al tema del sujeto y luego a los signos de puntuación. El cerebro humano no puede procesar una información tan disímil y aunque un estudiante responda adecuadamente a cada apartado, ese conocimiento se quedará en la memoria a corto plazo y no afectará sus esquemas de conocimiento. Este tipo de organización refleja un modelo pedagógico eminentemente agregado.

Una metodología que permite superar estos problemas es la metodología problémica. Este modelo de aprendizaje considera fundamental partir de un problema, desde el cual el profesor y los alumnos desarrollan una estrategia de inducción que les permite, desde sus experiencias inmediatas, tratar de buscar por sí mismo la (las) respuesta (s). A través de

esta metodología se logra poner énfasis en las habilidades comunicativas y desarrollarlas de manera integral; leer, hablar, oír y escribir a propósito de un tema definido y de una pregunta auténtica y asegurar el contenido (qué decir) de los procesos comunicativos por medio de un proceso de investigación.

Se trabaja, entonces, a partir de un interrogante central o problema. A partir de él, se desarrollan de manera integral las habilidades comunicativas: todas las lecturas que se realicen tendrán como tópico la temática elegida. La lectura servirá así como fuente de información para resolver el problema. Se busca con esto que las prácticas de lectura sean realmente auténticas, es decir, respondan a un propósito bien definido. Se recurre también a lecturas no alfabéticas, a entidades y personas, como fuentes de información. La escritura aparece a lo largo de todo el proceso: al formular el problema, al seleccionar y sistematizar la información, al presentar las hipótesis, al dar cuenta de la validación realizada, etc. Es recomendable que las prácticas orales antecedan siempre a las escritas.

E. Con una metodología que posibilite al estudiante la asimilación de lo que se pretende

Por lo general los textos presentan una serie de actividades que más que enseñar lo que hacen es verificar o evaluar lo enseñado. Por ejemplo, para desarrollar la comprensión de lectura se suele presentar el texto y luego una serie de preguntas como cuál es la idea principal o le piden al estudiante que resuma el texto. Si a una persona no se le enseña cómo identificar la idea principal o cómo hacer un resumen, no puede hacerlo. No basta con hacer la solicitud, hay que indicar paso a paso la forma de hacerlo. Para el caso de la escritura se le pide al estudiante que escriba un texto pero no se le proporciona herramientas para hacerlo, o se le explica la teoría relacionada con el tipo de texto, se dan algunas recomendaciones pero no hay un proceso real que permita la apropiación de estos conceptos.

De otra parte, la mayoría de los textos que hemos analizado, por no decir todos, convierten las habilidades comunicativas en contenidos curriculares. Para el caso por ejemplo de la reseña presentan la definición, las características y un ejemplo. Luego se pide al estudiante que realice una reseña (en el mejor de los casos) o que responda unas preguntas sobre qué es la reseña, para qué sirve y cuáles son sus características. No hay ningún propósito comunicativo detrás de esta demanda. De esta manera la escritura se convierte en un objeto de estudio en sí mismo o en un pretexto para desarrollar los temas gramaticales

Un buen texto escolar desarrolla la lectura cuando logra que los alumnos que interactúen con el texto leído; hagan explícita la información que aparece insinuada; pongan en claro la estructura del texto; identifiquen las relaciones que se presentan; analicen y evalúen la tesis que se defiende y los argumentos que se dan para sustentarla; identifiquen si la información está soportada en datos objetivos o subjetivos; juzguen si el tratamiento del tema por parte del autor es exacto y completo, si es profundo o superficial; seleccionen, evalúen y emitan juicios personales en lo que respecta a la calidad, valor, exactitud y confiabilidad de lo leído; disfruten la lectura; determinen los procesos normativos que despierta el texto, etc.

En relación con la expresión oral y escrita se trata de estimular a los estudiantes para que asuman puntos de vista, justifiquen las ideas en información específica, en razones, en confrontación de posibilidades; escuchen y valoren la opinión del otro; expresen su interioridad, signifiquen en código escrito la experiencia que tienen del mundo, produzcan universos imaginarios y significativos.

F. Con un lenguaje explicativo

Uno de los problemas de los estudiantes universitarios es que escriben de una forma muy plana y estereotipada, propia de los textos escolares. También tienen dificultades para entender textos complejos pues muchos manuales presentan fragmentos de textos o textos que no representan un reto intelectual para el estudiante de cierto grado.

Es necesario que los textos manejen un lenguaje menos descriptivo-instructivo y más explicativo-argumentativo, que le permita al estudiante acercarse a modos más complejos del lenguaje. Si bien, las instrucciones son un tipo textual importante en nuestra sociedad, el lenguaje no queda reducido a él. Las actividades didácticas que se propongan deben aparecer contextualizadas y presentadas en un formato expositivo. Téngase en cuenta que en muchos casos los textos escolares son los únicos modelos de los que dispone el estudiante para aprehender modos de comprensión y producción de textos.

Un texto con las características antes mencionadas puede suplir vacíos conceptuales y metodológicos de docentes con baja formación y potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes. No obstante, los maestros son los únicos que pueden transformar la pedagogía del lenguaje, pues son ellos los que deciden qué toman del texto, cómo lo adaptan a su contexto, qué cambios incorporan y son los llamados a participar activamente en la delimitación de los criterios para la elaboración de los textos, en la evaluación de los mismos e incluso en su construcción.

Bibliografía

ARBOLEDA, RUBÉN. (1990). "La integración: conceptualización e ilustración desde el área de lenguaje". En *La escuela oculta y el lenguaje posible*. Cepecs, Bogotá.

CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel, Barcelona.

CASSANY, D. (1994). *Describir el escribir*. Paidós, Barcelona.

FREINET, C. (1975). *El texto libre*. Laia, Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. 1996. *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Grao, Barcelona.

HYMES, D. (1997). Etnografía, lingüística, desigualdad: ensayos de educación, 1978- 1994. Routledge, Londres.

IGOA, J. Y GARCÍA- ALBEA, J. (1999). "Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje". En De vega, M y Cuetos F. (coordinadores). *Psicolinguistica del español*. Madrid, trotta. Págs. 373-398.

OCHOA, L. (2003). La escritura en los textos escolares. En Revista Papeles, Universidad Antonio Nariño. Bogotá.

OCHOA, L. 2004. *How to Write in Spanish*. McGraw-Hill, Nueva York.

OCHOA, L. (2005). La oralidad en los textos escolares. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

OCHOA, L. (2008). *Comunicación oral argumentativa: estrategias didácticas*. Editorial Magisterio, Bogotá.

Los libros de texto de comunicación en el Perú

Ruby Paravecino Santiago

Introducción

Esta ponencia presentará la evolución del texto escolar del área de Comunicación en el Perú, es decir, cómo se ha desarrollado en los aspectos de diseño y contenido. Sobre todo, se revisarán los avances y las incorporaciones que se han incluido en los contenidos del área. En los últimos años, el currículo se ha flexibilizado y se han incorporado nuevos temas. Producto de ello son los cambios en la denominación del curso o área: actualmente, se llama al área Comunicación, tanto en el nivel primario como en el secundario. En cuanto al desarrollo del diseño, se ha pasado desde cambios de formato hasta la inclusión de fotografías e ilustraciones a color preparadas exclusivamente para complementar las lecturas que se utilizan en el texto escolar.

Como un ejemplo de dichos cambios en los contenidos, se puede mencionar la incorporación de temas relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Asimismo, se han insertado diversos temas afines a la lectura y a la ampliación del léxico, los cuales se desarrollan en cursos como Razonamiento verbal, que, en la actualidad, son de gran importancia para los maestros y los variados centros educativos del país.

1. El texto escolar en el Perú

Los libros de texto escolar han sido, desde su aparición, uno de los principales instrumentos de enseñanza. Así, en la investigación de D. Zuev[1] sobre *El libro de texto escolar*, se atribuyen a los libros de texto las siguientes funciones didácticas: Informativa, transformadora, sistematizadora, de consolidación y de control, de autopreparación, integradora, coordinadora, desarrolladora y educadora.

1 D. D. Zuev fue el director de un grupo científico creado desde 1971 por el Comité Estatal de Ediciones de la RSFSR (República Socialista Federativa Soviética de Rusia), dedicado a investigar los problemas del texto escolar. Es necesario recordar que es probable que la Unión soviética fue el país con mayor desarrollo científico sobre el libro de texto. Datos en *El libro de texto escolar* de Zuev, publicado en La Habana, Pueblo y Educación (1988).

Actualmente el libro de texto acompaña la labor de maestros en todos los niveles y áreas, aunque en sus inicios fue especialmente aprovechado por los profesores de primaria. Menciono como ejemplo, las ediciones del libro *Coquito* (texto escolar con el que "aprendí a leer"), libro de texto que desde 1955 (año de su primera publicación de 12 000 ejemplares) hasta la actualidad, se emplea en muchas instituciones escolares del Perú.

2. Evolución del texto escolar en el Perú

A pesar de la importancia del uso del texto escolar, durante los años ochenta, una serie de cambios políticos, económicos y culturales acarreó, a su vez, una modificación en el consumo de estos textos: los padres de familia no compraban libros y los maestros no los pedían porque ya no les otorgaban valor. Por ejemplo, a causa de la crisis económica, a mediados del gobierno de García Pérez, se estableció en los centros escolares el uso "no obligatorio de los Textos Escolares". Incluso, fue terminantemente "prohibida la exigencia" del texto escolar.

Más tarde, hacia finales de los años noventa las editoriales recobraron presencia, en parte, porque propusieron nuevos materiales para la enseñanza en los colegios y también porque se establecieron nuevas empresas y distribuidoras editoriales en el Perú debido a los cambios en la economía nacional.

Del mismo modo, las diferentes investigaciones pedagógicas, las nuevas tendencias culturales y sociales, sumadas a los distintos aportes vinculados a la lectura y escritura, y a la gran influencia y predominio de los medios tecnológicos como la televisión y la Internet, estimuló a las empresas editoriales a replantear sus concepciones y a transformar sus productos.

Por ejemplo: el diseño de los libros de texto y la presentación de los contenidos, especialmente. Aquí basta observar y comparar algunos textos para ver los cambios. Actualmente el texto escolar se ha convertido en un organizador indiscutible de las actividades en el aula ya que además de facilitar la información y la lectura de textos diversos, aporta actividades anexas y propuestas de aplicación en el aula, así como evaluaciones.

Actualmente, y seguramente debido a la competencia, se brindan precios variados y accesibles "para todos los bolsillos" e intereses educativos. De la misma forma se busca que la cantidad y la calidad de páginas y el encuadernado sean adecuados, resistentes y apropiados para los alumnos y alumnas.

Igualmente muchas editoriales brindan servicios concretos a los maestros, como por ejemplo, materiales adicionales con propuestas de actividades variadas y diversas, pues constituyen una de las principales demandas de nuestros profesores, en todos los niveles. De igual forma se proponen capacitaciones en el uso y manejo del libro escolar, así como en la actualización de las innovaciones pedagógicas de los maestros.

3. Cambios en el diseño

Actualmente, cuando se plantea el diseño de un libro son muchos los factores que se tienen en cuenta: la diagramación en sí misma, el diseño, y las imágenes (el dibujo, la fotografía y los organizadores gráficos).

De otro lado, movidos por la influencia que los medios de comunicación y los lenguajes del cine y la publicidad ejercen sobre los niños y las niñas e igualmente sobre los y las adolescentes; el diseño de los Textos Escolares ha tenido que adaptarse a los nuevos tiempos. Se ha introducido nuevos bocetos de dibujos a todo color, diseñados exclusivamente para el texto y siguiendo un estilo determinado y acorde a la edad e intereses de los y las estudiantes: desde modos realistas hasta los más fantásticos y de estilo manga. Es importante señalar que las personas que colaboran con su arte son jóvenes profesionales y o estudiantes de arte de diversas instituciones educativas de nivel superior que realizan sus dibujos a mano alzada para luego ser digitalizadas; también dibujos vectoriales que se colorean con programas especiales en la mayoría de los casos. Igualmente se consideran caricaturas e historietas con temas diversos y entretenidos para presentar y desarrollar en las sesiones de aprendizaje.

También se incluyen fotografías diversas (especialmente en colores y tamaño variados); éstas son las preferidas por los adolescentes. Estas fotos son reproducciones de situaciones y lugares diversos que tienen el más alto grado de realismo, que se han producido especialmente para recrear diversas situaciones de aprendizaje. Las fotografías son las imágenes más atrayentes porque son un medio rico en información de todo tipo.

Se incluyen, además variados organizadores gráficos. Estos van desde elaboradas infografías, (de todos los tamaños y planos, preparadas exclusivamente para los temas que se abordan en el libro de texto) hasta esquemas y cuadros sinópticos para graficar y ampliar la información presentada.

Dentro de este perfil, se está imponiendo la idea de que los libros de Textos Escolares deben ser cada vez más atractivos y estar llenos de coloridas láminas. Aunque tiene sus detractores entre aquellos que acusan al uso de imágenes como un distractor del aprendizaje.

Si hacemos un repaso de los Textos Escolares que se usaban "antes", veremos esas grandes diferencias, empezando primeramente por los colores de impresión. Si bien antes se usaba el blanco y el negro, en este momento se imprimen textos en cuatro colores, sobretodo.

4. Cambios en los contenidos

Respecto al contenido no hay mucho que decir porque, a pesar de las innovaciones que se han realizado en el diseño no se han realizado mayores cambios en los contenidos y no porque no haya habido innovaciones pedagógicas en el área, sino porque hay una brecha todavía muy grande entre el nivel escolar y el universitario.

En algunos Textos Escolares podemos observar que la base esencial de los contenidos es la misma que en sus ediciones anteriores, pese a las variadas propuestas curriculares

presentadas por el Ministerio de Educación, fundamentalmente. Esta referencia se observa, principalmente, en los contenidos desarrollados en el nivel secundario donde los temas de Gramática y Literatura son las cuestiones que siempre se desarrollan. Es ya "costumbre" enseñar considerables contenidos de Gramática en primero y segundo grado de secundaria, por ejemplo; o la exigencia de considerar una larga lista de autores y obras literarias, además de los periodos literarios y biografías en tercero, cuarto y quinto de secundaria.

Probablemente esta incapacidad para modificar los contenidos, aligerándolos o adecuándolos a las nuevas necesidades del área, ha servido de pretexto a decenas de "colegios preuniversitarios" para pedir o exigir a sus alumnos y alumnas gruesas "separatas informativas" que deben memorizar y estudiar para realizar exámenes.

El primer inconveniente nace de la necesidad de dar "cultura" que ha llevado al error de pretender enseñar "todo". El resultado es un currículo escolar que incluye cientos de párrafos y páginas por grado. "Se debe ver todo y cuanto más mejor; y por lo tanto hay que proporcionar grandes panoramas literarios y lingüísticos". Toda la literatura universal en un año, por ejemplo.

También se selecciona los textos con sucesiones de periodos y autores presentados por pedazos, desconectados. Se dedican 45 ó 40 minutos de clase para Manrique, por ejemplo, 80 ó 90 minutos de clase para *El Quijote* o para los versos del *Cid,* dos páginas del libro para *La casa verde* o algún cuento de Julio Ramón Ribeyro, etc.

Otros textos presentan como necesario mostrar al alumno que la literatura ha cambiado con el tiempo. Para ello recurren a periodos o etapas de la historia literaria tan discutidas por los especialistas, por ejemplo términos como "Neoclasicismo", "Romanticismo", "Realismo", "Simbolismo", "Naturalismo", "Vanguardismo", "Indigenismo" y "El Boom" son algunas de las expresiones escogidas para representar épocas distintas. Estos formulismos literarios son acompañados por una lista de sucesos históricos que imaginariamente deben facilitar el contexto social de las obras.

Se dice que los alumnos y alumnas deben leer libros "tradicionales", y conocer a autores "tradicionales". Me pregunto: ¿aunque no les guste? Seguramente, sí es necesario, pero ¿cuándo sí y cuándo no?

Todo lo anterior se debe a un "arrastre" que se evade desde hace un tiempo. Existe una separación entre las innovaciones pedagógicas para los escolares en las instituciones educativas y los requisitos que se solicitan para el ingreso a las diversas universidades, aunque esto también ha comenzado a cambiar, especialmente en los exámenes de selección de primera opción. Pero estas evaluaciones representan un mínimo porcentaje frente a la realidad y va perdiendo presencia entre las universidades.

También debemos señalar que los maestros enseñan como ellos se educaron (no sólo en su etapa escolar, sino también en la formación que recibieron en la universidad o institución superior donde se hayan formado para ser maestros). Es decir, que así como aprendieron en

el colegio los contenidos de Gramática y Literatura, según los grados especificados; estos son los contenidos que también en las universidades pedagógicas les transmiten como parte del canon que deben presentar cuando estén en el aula.

Por ejemplo, los últimos contenidos de los diseños curriculares proporcionados por el Ministerio de Educación no corresponden a los contenidos de Literatura que se desarrollan en los Textos Escolares de Comunicación. Menciono como ejemplo los libros de texto de tercero de secundaria: Actualmente, estos presentan una selección de autores y fragmentos literarios de la literatura española; sin embargo, esto no lo señala ninguno de los diseños curriculares proporcionados por el MINEDU, incluso el último diseño publicado en diciembre de 2008. Lo mismo vale decir para los contenidos de Gramática y Ortografía.

Lo expuesto anteriormente genera algunas dificultades de innovación y cambios que se podrían hacer en cuanto a contenidos en los Textos Escolares del área. En contraste existen pocos colegios en donde se evita el uso de los libros de texto y que, en mayor o menor grado, dedican el tiempo a la lectura de algunos párrafos o de un fragmento de alguna de las obras de un autor determinado.

Los contenidos de algunos textos no atrapan a sus grupos de alumnos. Por ello, algunos docentes, aunque muy pocos, prefieren armar sus propios textos para abordar el programa educativo de su centro escolar, y así brindarles a los y las estudiantes la posibilidad de investigar con lo que hay en biblioteca o lo que obtengan de información fuera de la escuela.

También están los centros pre-universitarios, ya mencionados, que elaboran su propio material basado, en muchos casos, exclusivamente en los contenidos que se solicitan en los prospectos universitarios.

No dejo de mencionar los temas y, actualmente, curso de Razonamiento verbal que se despliega en los colegios y también en los Textos Escolares. Ante ello debemos decir que los exámenes de "alternativa múltiple" no ayudan a desarrollar el razonamiento crítico de los alumnos. Lamentablemente, este tipo de evaluación se ha extendido a todos los niveles. Creemos que este tipo de exámenes se debe en parte a la sobrepoblación de nuestros centros, donde no es imposible hacer un seguimiento individual de los alumnos que nos permitiría mejorar la ampliación del léxico y a mejorar la comprensión de lectura; ya que el curso de Razonamiento verbal apunta a mejorar estas competencias.

5. Avances e incorporaciones

En los últimos años, sin embargo, el currículo se ha flexibilizado y se han incorporado otros temas. Acaso por ello el cambio de la denominación del curso o área: antes recibía el nombre de Lenguaje y Literatura y actualmente se le llama Comunicación, tanto en el nivel de primaria como en secundaria.

Una muestra de esos cambios es la agregación de contenidos relacionados con los medios de comunicación o con la tecnología de la información. No obstante, el énfasis no ha sido

puesto en la apreciación crítica de sus mensajes, sino en el conocimiento, otra vez, teórico de los principales medios.

Es necesario expresar los argumentos que justifican la necesidad de incorporar al currículum escolar, por ende al texto escolar, las orientaciones necesarias para aprovechar creativa y críticamente a los *mass media*, más como un medio de aprendizaje que como un contenido que se debe desplegar. Esto es posible porque los estudiantes brindan gran cantidad de horas de consumo de este tipo de productos tecnológicos: ir al cine; jugar con videojuegos; escuchar música, a través de cualquier dispositivo musical; leer, o por lo menos hojear, revistas de diversa naturaleza (de deportes, de entretenimiento, de música...); mirar películas en vídeo; ver la televisión y, sobretodo, estar conectado a Internet y a todo lo que representa. También porque existe un predominio y preponderancia de estas experiencias mediadoras en la configuración del saber y en los valores e ideas de una persona; se ha generado así la necesidad y, consiguientemente, la dependencia de estas tecnologías y medios en nuestra vida.

Conclusiones o cuestionamientos

Para terminar quisiera compartir con ustedes algunos datos que quizás podamos comentar o debatir.

Las investigaciones reflejan que los libros tienen una incidencia directa en el aprendizaje de los alumnos: los chicos con disponibilidad de libros en el hogar tendrían un 70% más de posibilidades de alcanzar un buen desempeño, tal como informa el Ministerio de Educación del Perú a sus ciudadanos. Debo mencionar que el MINEDU ha convocado en estos últimos años a varias licitaciones de Textos Escolares para los diversos niveles y áreas del currículo.

Conviene preguntarse también, sobre el texto de Comunicación y como profesor o profesora del área:

1. ¿Cuál es el propósito de un texto escolar de Comunicación en el aula?
2. ¿Para qué están estudiando Comunicación (o Lenguaje y Literatura) nuestros alumnos y alumnas?
3. Como maestros y maestras, ¿qué queremos que sean nuestros estudiantes?, ¿verdaderos usuarios de su lengua o, tal vez, lingüistas o literatos?

   Finalmente, si aspiramos a formar seres humanos capaces de dialogar con las diversas ciencias, participar, criticar o cuestionarlas, entonces es necesario encontrar maneras de contar y presentar estas disciplinas a nuestros alumnos. Solo entonces cabe preguntarnos, finalmente:

4. ¿Qué tipo de textos queremos?

Referencias bibliográficas

CABANÍ, M., CARRETERO, M. & JUANDÓ, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela: Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Graó.

COLECTIVO URDIMBRE (2000) *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Díada editora.

CRUZ PIÑOL, M. (2002). *Enseñar español en la era de Internet: La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ediciones Octaedro.

GARDNER, H. (1997) *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.

GOMBRICH, E. & ERIBON, D. (1993). *Lo que nos dice la imagen: Conversaciones sobre el arte y la ciencia*. Grupo Editorial Norma.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro del texto escolar*. Ciudad: Ediciones Morata.

ZEUV, D. D. (1987) *El libro de texto escolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

4 TEXTO ESCOLAR Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Colaboradores

Gustavo Bombini, Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Director académico y profesor de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín. Coordinador General del Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Marisol Velásquez Rivera es Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora (c) en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha (CENLADEC). Ha trabajado en perfeccionamiento docente, formación continua y formación inicial de profesores y ha dictado cursos destinados a desarrollar competencias en lectura y escritura en estudiantes universitarios de las áreas de pedagogía, ingeniería y derecho.

Alejandro Córdova Jiménez es Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha colaborado capacitando docentes y estudiantes en el uso de la nueva Aula Virtual sustentada en Moodle de la misma casa de estudios. Asistente de Investigación en proyecto FONDECYT "La escritura académica en la Universidad: El caso de las Licenciaturas en Ciencias y Humanidades".

Tradiciones y rupturas en torno a las consideraciones sobre el libro de texto

Gustavo Bombini

Pensar en los libros de texto me remite en primera instancia a una dimensión personal, del orden de lo autobiográfico. Mi mamá era maestra y allá por los años '70, en la Argentina los maestros recibían, antes de comenzar el ciclo escolar y en calidad de obsequio, las novedades en libros de texto de las distintas casas editoriales. Recuerdo en particular una, la editorial Kapelusz, una editorial de una familia argentina que esa época monopolizaba el 80 % del mercado del libro de texto. La caja de Kapelusz llegaba en febrero y tenía todos los manuales, los que eran globales como el Manual del alumno bonaerense y los libros por áreas como Peldaño hasta quinto grado y Conocimientos en acción en sexto y séptimo, que eran de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Matemática. Por encima de ellos, incluyéndolos a todos, el Catálogo de la Editorial Kapelusz, que era un libro en sí mismo, de más de 200 páginas, era el libro de los libros de texto. De ese catálogo recuerdo las páginas dedicadas a la colección GOLU (Grandes Obras de la Literatura Universal) que era la colección destinada a la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria y que incluía clásicos, sobre todo de la literatura española, algunos latinoamericanos y bastantes argentinos, incluyendo el cuento policial, el género fantástico o la poesía de los años '60 y '70. Curiosamente, lo universal, no incluía la literatura traducida; solo literatura en lengua española. Puedo llegar a afirmar que el catálogo de Kapelusz me invitó a desarrollar una relación paratextual con la literatura.

Cada una de las obras, que creo que eran más de cien, era presentada a través de una reproducción de la tapa del libro y de una reseña que en algunos casos era del argumento de la obra. A los doce años yo parecía uno de esos lectores de solapas o contratapas que suelen presumir de conocer textos que nunca han leído y que solo conocen por las referencias paratextuales.

En una casa como la de mi infancia, donde no existía otra biblioteca que no fuera la biblioteca escolar, la de mi mamá, que incluía además algunas enciclopedias de consulta, para ampliar la información necesaria para seguir siendo un alumno aplicado, el valor de verdad que tenía

el libro de texto era casi absoluto. La imagen del conocimiento posible me permitía alargar la mirada hasta el horizonte exacto en que los libros de texto me lo permitían; un horizonte amplio en la diversidad de asuntos, temas, tópicos que todavía desarrollaba esa escuela con resabios enciclopedistas, un horizonte a su vez restringido en el límite que establecía la propia fuente de conocimiento. EL saber posible era el que tenía lugar en esa topografía del manual, en lo que cabía en sus páginas, en lo que esa editorial y esos autores habían establecido como criterio de recorte, de adopción de una perspectiva, algo del orden de lo sesgado, acaso de lo trunco, pero en cualquier caso, solapado, no visible, a partir de estrategias enunciativas propias de los modos de presentar el conocimiento escolar: el manual construía una ilusión de totalidad, parecía presentarse como la suma acabada del saber y junto con ella, la ilusión de verdad, lo que allí se decía que era confiable, estaba respaldado por la confianza en al autoría, en una seria editorial, pero además, ese libro de texto era elegido por ese maestro, por ese profesor, un funcionario escolar que estaba cumpliendo responsablemente con sus tareas.

El conocimiento escolar, ese conocimiento sin origen, sin historia ni historicidad, oculta su carácter arbitrario, sus rasgos polémicos, sus matices, bajo la aparente transparencia del modo en que es enunciado, como prescripción curricular en los documentos oficiales, como versión posible en los libros de texto.

Años más tarde, aquel puber iluminado por la certeza de los conocimientos escolares, se ha embarcado en las tareas de formar profesores de lengua y literatura y es entonces cuando advierte, de la mano de algunos autores del campo de la didáctica de la lengua y la literatura (como Pierre Kuentz), de algunos teóricos de la literatura (como Roland Barthes) y de algunos pedagogos críticos (como Giorgio Bini o Michael Apple), que el libro de texto presenta una versión jibarizada del conocimiento, que el libro de texto moldea la práctica del docente reduciendo su lugar a la de un buen técnico reproductor de sus instrucciones, que el libro de texto pertenece a una inmensa industria en torno a la cual se entretejen intereses de las empresas multinacionales, de las políticas educativas de los estados y de los lineamientos de los organismos internacionales. Este modo de formar docentes desde una perspectiva crítica supone asumir una distancia crítica respecto de estos materiales, ya sea proponiendo una explícita y contundente evaluación negativa, ya sea proponiendo líneas alternativas en el trabajo con los contenidos de lengua y literatura.

Atravesadas algunas experiencias de formación, algunos años de trabajo, parece que por fin las cosas no son tan sencillas. Ni el reproductivismo naturalizado que no nos deja alternativa respecto del saber y de la práctica pues se trata de propiciar el desarrollo de las tareas de un docente que sea un eficaz agente de repetición de saberes oficiales, ni el antireproductivismo hipercrítico que ignora que, en efecto, el libro de texto es parte de la cotidianidad de la escuela, como lo son los pizarrones, los cuadernos, las rutinas de entrada y salida, las tareas de clase y los tiempos del recreo.

Esta perspectiva que aborda al libro de texto como arte de una cotidianidad compleja, rica y característica, nos invita a transformar nuestra mirada sobre ese objeto naturalizado que

podríamos empezar a ver como un objeto extraño, cuya lógica de producción y uso nos propone muchas preguntas.

Desde las primeras investigaciones sobre libros de texto que hacían hincapié en aspectos ideológicos –cómo representan los libros de texto las instituciones tradicionales, los conflictos sociales, el mundo del trabajo, la imagen de la mujer- a investigaciones más recientes de corte histórico o aquellas que desde las didácticas de las disciplinas se han ocupado de dar cuenta de aspectos relacionados con la calidad de los contenidos científicos que los libros de texto presentan, parecen haber quedado fuera de agenda perspectivas de investigación que recuperen al libro de texto como objeto de uso en la práctica cotidiana escolar.

Las perspectivas de las investigaciones en lectura e historia de las prácticas de lectura y los aportes de la etnografía de la ecuación nos ofrecen las referencias teóricas, socio-históricas y epistemológicas que nos permiten vislumbrar la existencia de un objeto de estudio interesante que es el libro de texto en su repercusión pragmática dentro de su esfera de uso natural que es el aula. Poco sabemos sobre cómo maestros y profesores seleccionan los libros de texto que usarán en cada ciclo lectivo en sus aulas, poco sabemos sobre cómo efectivamente los llevan al aula y cuáles son las mediaciones orales que realizan, cuáles son las jerarquizaciones que hacen del material presentado, y por fin, cómo es recibido este material por los alumnos en el fragor de la tarea cotidiana en el aula. Poco sabemos cobre cómo los alumnos usan los textos, cuáles son las interacciones que los alumnos producen entra la imagen de lector-alumno que plantean los textos y los modos en que ellos se constituyen a sí mismos como lectores de esos materiales, sabemos poco sobre el posicionamiento de los alumnos respecto de las mediaciones orales que realiza el docente frente al texto, poco sabemos sobre los modos de abordar la tarea que despliegan los alumnos y también es necesario abrir líneas de investigación en relación con las condiciones materiales en que se utilizan los libros de texto (¿hay un ejemplar de cada libro de texto para cada alumno?, ¿el libro es otorgado por el Estado de manera personal, pertenece a la biblioteca o centro de recursos de la escuela?, o ¿es propiedad privada de los alumnos, adquirido por su familia?, ¿su uso en el aula o fuera de ella es individual y/o grupal?, ¿estos usos son propiciados por la propuesta del libro o es el resultado de la mediación oral del docente?).

Como vemos, se abre un universo de preguntas que solo la investigación en terreno podría ayudarnos a responder; a su vez, esta misma investigación en terreno nos invitará a construir nuevas preguntas. Nos acercamos al terreno del aula cotidiana sin hipótesis previas. La empiria no funcionará como ejemplo o ratificación de la supuesta evidencia de una verdad externa que nosotros hemos elaborado previamente sino como espacio de construcción de nuevas problematizaciones, de nuevo conocimiento de orden singular, sobre lo que ocurre con la situación de apropiación y uso de libro en tal situación escolar concreta, usar libros en primaria, usar libros en secundaria, hacerlo en escuelas urbanas o en escuelas rurales, en escuelas con bibliotecas con acervos bien dotados o en escuelas sin bibliotecas, en escuelas con determinada tradición en los modos de trabajar con al cultura escrita, libros propuestos por maestros y profesores con mayor o menor trayectoria, con relaciones más o menos fluidas

con la cultura escrita, libros que acompañan una reforma curricular reciente, libros acaso apartados de algún modo de la pauta curricular dominante.

En este sentido algunos estudios sobre la lectura en la escuela llevados adelante por la investigadora mexicana Elsie Rockwell ponen en juego aportes teóricos que permiten construir un marco para el desarrollo de esta línea de investigación. Rockwell ha recuperado la noción de "apropiación" de los trabajos del historiador Roger Chartier y es este concepto el que nos permite comprender la complejidad de los procesos de lectura de textos desde lo que la autora llama "perspectiva sociocultural"

La noción de apropiación definida por Roger Chartier como "la pluralidad de usos, la multiplicidad de interpretaciones, la diversidad de comprensión de los textos" nos alerta sobre los límites de las perspectivas sesgadas de unas didácticas de matriz psicológica que han sido dominantes en la historia de la lectura escolar. Reconocer los fenómenos de apropiación por parte de los lectores, en este caso de los docentes y de los alumnos, como lectores de libros de texto, nos desafía a considerar las condiciones materiales de los contextos socio-culturales donde se producen las prácticas de lectura como soporte de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Chartier nos alerta –subraya Rockwell- sobre el peligro de la lectura unidimensional de los libros de texto. A su vez, tanto Rockwell como Chartier rescatan el concepto de "tácticas" desarrollado por el teórico francés Michel de Certeau. El concepto de táctica explica la diversidad de apropiaciones que producen los lectores en situaciones culturales disimétricas; son "las mil maneras de hacer –como dice la investigadora brasileña Sandra Sawaya, que ha trabajado con las prácticas de cultura escrita en las favelas de San Pablo- con los materiales puestos en circulación en la escuela. Libros, cuadernos, láminas, etcétera, al indagarse la manera en que alumnos y alumnas, profesores y profesoras se apropian de esos objetos, qué usos les atribuyen, cómo subvierten los dispositivos que les estaban inscriptos y, al mismo tiempo, cómo fueron modelados por y modelan la lectura que les fue enseñada. El estudio de las tácticas, así, permitiría la comprensión del espacio escolar en su interior".

La pregunta formulada para este panel acerca del rol de los libros de texto en el desarrollo de las habilidades lingüísticas habrá de responderse con una multiplicidad de nuevas preguntas que ya no serán de orden cognitivo, lingüístico o restringidas a lo curricular sino que abrirán un nuevo orden en el reconocimiento de la actividad singular que los grupos de lectores-docentes, los grupos de lectores-alumnos, que las escuelas como particularidades comunidades de lectura y escritura despliegan. Esta actividad que se desarrolla en el interior de la escuela es a su vez correlato de procesos de construcción sociocultural que ocurren más allá de la escuela. Usos sociales de los textos, modos de leer de las distintas comunidades culturales habrán de incidir en los modos de enseñar y aprender de diversos grupos sociales y esta diversidad habrá de apreciarse no en términos de "buenas" o "malas" prácticas, no habrán de ser reconocidas en términos de "éxito" o "fracaso" o evaluadas según la cercanía a un estándar o como deficitarias respecto de ese estándar, sino como parte de los modos en que los distintos sociales y culturales se ponen en contacto con la cultura escrita, con los campos del saber y del conocimiento socialmente legitimado. Estos modos diferenciados

tienen que ver con los modos en que las culturas diversas se ponen en contacto con los bienes legitimados por la escuela. La delicada tensión que suscitan los mecanismos de inculcación escolar, tiene en las concepciones y prácticas de lectura, apropiación, uso y enseñanza a partir de libros de texto, la oportunidad de generar situaciones de escolarización excluyentes.

Comentario en el panel

Me refería en el final de mi exposición a la necesidad de propiciar actitudes pedagógicas que apunten a la inclusión educativa. Quizá esta sea la dimensión más política de mi intervención y tiene que ver con la necesidad de plantear políticas de libros de texto que potencien la autonomía del docente y no lo contrario, que potencien una mirada sensible a la diversidad de situaciones socio-educativas en las que se dan las prácticas de enseñanza y no lo contrario.

La pregunta que planteó una colega en el taller sobre este tema se refería al caso de los maestros y profesores que sub-utilizan los libros de texto que pone a disposición el Estado. Y esa sub-utilización no tiene que ver con un déficit del docente sino con la necesidad de que todas las políticas de dotación de materiales (libros para el aula, bibliotecas escolares, etc.) deberían estar acompañadas por claras políticas curriculares y de formación docente continua.

Estas políticas de formación docente continua no apuntarán a la formación de un docente "operador" de las "instrucciones" que le da el libro de texto, sino de un docente "apropiador", "un desarrollador de tácticas" que toma posición en el uso que hace de los libros que tiene a disposición, al que se le ofrecen en la formación elementos para reflexionar sobre su práctica efectiva no sobre la práctica propuesta por los didactas y los investigadores y los libros de texto o sobre la práctica que "debe ser". Sobre su práctica efectiva, es decir, con sus contradicciones, con sus momentos fulgurantes, sus contradicciones, sus zonas creativas, sus zonas creativas, sus zonas reiterativas, sus "éxitos" y sus "fracasos".

Insisto aquí en que la investigación sobre la para práctica en el aula no es el lugar para ratificar mis hipótesis a priori sobre lo que yo creo que deben ser las buenas prácticas, sino un lugar donde construir nuevo conocimiento sobre la práctica. En este caso sobre el uso de los libros de texto en el aula..

Bibliografía

CHARTIER, ROGER: *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora. 1995.

DE CERTEAU, MICHEL: *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México. Universidad Iberoamericana. 1996.

ROCKWELL, ELSIE: "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". LULÚ COQUETTE. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre del 2007.

SAWAYA, SANDRA, "Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista". Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 4, Nro. 4, mayo del 2008.

Representaciones sociales acerca de los textos escolares de Lenguaje y Comunicación de un grupo de estudiantes en proceso de práctica docente final

Marisol Velásquez Rivera
Alejandro Córdova Jiménez

Introducción

El presente trabajo se centra en las Representaciones Sociales (RS) de un grupo de estudiantes de Castellano y Comunicación de una universidad perteneciente al H. Consejo de Rectores en proceso de práctica profesional acerca de los Textos Escolares (TE) entregados por el Ministerio de Educación. Su objetivo principal es relevar, a partir del discurso de los jóvenes, sus representaciones sociales acerca de los TE, a fin de describirlas y luego de organizarlas en un esquema relacional.

Las RS se pueden entender como construcciones simbólicas a las que los sujetos apelan para interpretar la realidad, reflexionar sobre su propia situación y la de los demás (Vasilachis, 1997), considerando que los puntos de vista de cada sujeto se encuentran mediados por los contextos sociales en los que se mueve, existe, siente y experimenta, y que son construidos socialmente por las comunidades, grupos, culturas a las cuales pertenece (Berger & Luckman, 2001).

Para la recolección de los datos, se realizó un grupo focal con estudiantes de último año de la carrera de Castellano y Comunicación que se encuentran realizando su Práctica Docente Final, durante una de sus reuniones semanales. Para analizar el corpus se utilizó la Teoría Empíricamente Fundada, pues permite acceder a las construcciones que realizan los sujetos a partir de las representaciones emanadas de su discurso.

A continuación, se realizará una revisión de los temas centrales de este trabajo: la política de textos escolares y las representaciones sociales.

Política de textos escolares

En el marco de las políticas educativas actualmente vigentes en el ámbito mundial, la entrega de materiales con fines didácticos se ha convertido en una de las estrategias prioritarias para mejorar la calidad de la educación. Esta postura es particularmente férrea para el Banco Mundial, que constituye el actor con mayor incidencia en el diseño y ejecución de políticas educativas orientadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación en América Latina (Ames, 2001).

Dentro de los objetivos y líneas de acción del Banco Mundial, sus propuestas respecto a las estrategias educativas en el aula, como por ejemplo, la dotación de materiales didácticos (libros de texto) ocupa un lugar central, junto a consideraciones tales como elevar la cantidad de horas de clases lectivas, concentrar esfuerzos en el desarrollo de habilidades básicas (comprensión y producción de textos y educación matemática), cubrir déficit que afectan el aprendizaje (salud, nutrición, enseñanza preescolar, atención temprana, etc.) y capacitar a los docentes en nuevas técnicas de enseñanza y en el uso de tecnologías en el aula.

Una investigación realizada por Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1993) corrobora con evaluaciones estadísticas las virtudes –en términos del mejoramiento del aprendizaje escolar- de los textos escolares. Los resultados de dicha investigación son contundentes en cuanto a la relación que se establece entre el uso de textos escolares en el aula y el mejoramiento del aprendizaje, independientemente del contexto socioeconómico del que provengan los estudiantes. Según este estudio, los textos escolares cumplen una labor fundamental en los procesos de acercamiento a la lectura y, por lo tanto, son las primeras herramientas para el desarrollo de las capacidades fundamentales de los estudiantes. Estos autores agregan que si la política de textos escolares se complementa con el fomento al hábito lector, la incidencia puede ser mayor.

Uribe (s/f) plantea que los TE permiten al maestro optimizar el tiempo en el aula, pues al contar con ellos no se requiere dictar o anotar en el pizarrón, conceptos y ejercicios que aparecen en sus páginas.

Nuestro país –preocupado del mejoramiento de los aprendizajes y de la calidad y equidad de la educación- ha hecho eco de esta concepción y ha implementado una política de TE que entrega 15 millones de libros a 3 millones 200 mil estudiantes de escuelas y liceos subvencionados.

> "La política pública del Estado chileno en materia de textos escolares establece la entrega gratuita de libros de texto para los sectores prioritarios del currículum, a todos los estudiantes y profesores de los establecimientos educacionales municipales y subvencionados del país" (Ministerio de Educación, 2009).

El Gobierno de Chile reconoce una política referida a los textos escolares en que se destacan términos como gratuidad, todos los estudiantes, educación subvencionada, apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En estas líneas se reconocen principios como equidad, cobertura, calidad e igualdad de acceso.

En este sentido, la política asume la obligación de colaborar en la obligación ética de asegurar la igualdad de oportunidades, tal como fue acordado por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en La Habana en el año 2002 (Unesco, 2002).

Alzate (2006) plantea que los TE constituyen herramientas que garantizan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, especialmente en sistemas en que se reconoce la inequidad de la educación, como sería el caso chileno. Además, agrega que la utilización de TE distribuidos gratuitamente, tiene un carácter de democratización, pues en muchos hogares, son los únicos libros de que dispone la familia. A una conclusión similar llega González (2007) quien señala que la necesidad del TE como instrumento educativo radica en la concepción que representa un recurso clave, no solo para la transferencia de conocimientos y el desarrollo de competencias en los alumnos, sino también porque facilitaría un acceso equitativo a la educación. De este modo, el TE no solo debe ser analizado como un instrumento de apoyo al rendimiento escolar y a los aprendizajes de los estudiantes como resultado, sino también como proceso.

En cuanto a su rol pedagógico, Alzate (2006) señala que el texto escolar constituye un apoyo –tanto dentro como fuera de la clase- al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro del aula, apoya la enseñanza del maestro y homogeniza; fuera de ella, permite a los alumnos, volver sobre un contenido o una actividad, sistematizarlo o reforzarlo si es necesario. Agrega también que la estructuración que siguen los textos escolares -por ejemplo, activación de conocimiento previo, motivación, presentación de un nuevo contenido, ejercitación, revisión, cierre y ampliación de contenidos-, permitiría estructurar las formas de pensamiento y de organización del trabajo escolar, al someter a los estudiantes a un esquema predeterminado. Esto sería especialmente útil si se considera que los niños y jóvenes actuales están acostumbrados a una fragmentación de la información, a una multiplicidad de canales de recepción y a procesar una inmensa cantidad de información (Stevenson, 2006).

Ahora bien, si se considera la relación costo-beneficio y el impacto en los aprendizajes de la política de textos escolares, es interesante contar con información acerca de las representaciones sociales de los profesores que entrarán próximamente al sistema educacional, pues a partir de ellas se podría obtener información valiosa acerca de sus preconcepciones, disposiciones, actitudes y/o prejuicios acerca de esta herramienta pedagógica.

Representaciones Sociales

La teoría de las representaciones sociales fue planteada y elaborada por Moscovici (1961), teniendo como finalidad la reformulación del concepto durkheimniano de representación colectiva desde una óptica psicosocial.

Como plantean Castorina, Barreiro & Toscano (2005), las principales características de este constructo son las siguientes: (a) Son producidas colectivamente, pues surgen en las propias prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social; (b) tienen un carácter implícito, ya que los grupos sociales las comparten (al ser socialmente

producidas); por ello, van más allá de la conciencia individual; (c) poseen una función adaptativa, puesto que permiten resolver los problemas de sentido que surgen en la práctica social, ayudando a integrar lo extraño a un sistema de creencias. Esta familiarización se realizaría por medio de los procesos de anclaje y objetivación durante los cuales se construirían significados sociales que transformarían los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes y las entidades abstractas en algo concreto y material (Moscovici, 1981, 1984) y (d) determinan lo que entendemos del mundo. Esto, considerando que las RS reconstruyen la realidad al colocarse en lugar del objeto que se quiere aprehender, siendo construcciones simbólicas de este. Es decir, en este sentido, las RS no se pueden considerar como un reflejo de la realidad, sino que como su reconstrucción, que depende tanto de factores vinculados al contexto social, como de la ubicación del individuo en la organización social o historia del grupo (Castorina et al., 2005). De ahí que pese a ser realmente constitutivas de la realidad, no dejen de ser absolutamente subjetivas:

> "Esto implica que la realidad tal y como es está parcialmente determinada por la realidad tal y como es para las personas. Significa ello que, en cierta medida, la realidad pasa a ser el resultado —o el producto— de la construcción subjetiva que de la misma realizan las personas" (Araya, 2002: 15. Énfasis en el original).

Por último, cabe señalar que el propio Moscovici señala que las RS serían la versión contemporánea del sentido común, por lo que es posible identificar su estudio como una forma de análisis de este tipo de conocimiento. Pero, además de esta teoría, en el ámbito cognición social, se plantea el estudio de las Teorías Implícitas, que son otra forma de abordar el sentido común. Este enfoque presenta algunas semejanzas con el de la Psicología Social, por lo que resulta importante realizar una comparación entre ambas conceptualizaciones.

Desde el punto de vista del análisis, la cognición social se centra en los mecanismos de respuesta social, a diferencia de las RS que buscan comprender los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en relación con la conducta. Además, si en el primero se intenta reconocer los mecanismos a partir de los cuales las personas se valen para procesar y combinar informaciones, la perspectiva social desea entender de qué forma sus contenidos reflejan sustratos culturales de una sociedad. Por último, en contraste con la corriente cognitivista el estudio de las RS busca identificar el contexto social en el que se insertan los sujetos que las elaboran, mientras que en la cognición social esto no es relevante (Araya, 2002; Banchs, 1994).

El estudio

El enfoque metodológico empleado en esta investigación corresponde al de la Teoría Empíricamente Fundada (TEF), por tanto, su naturaleza es cualitativa. Esta decisión metodológica permitirá relevar las RS que manifiestan los practicantes finales de la carrera de Castellano y Comunicación acerca de los TE. La TEF pone un fuerte énfasis en la construcción y el desarrollo de una teoría sustantiva, es decir, un tipo de construcción teórica que surge de los

datos obtenidos o generados por el investigador sobre un aspecto en particular del objeto de estudio, lo que posibilita dar cuenta de realidades humanas singulares de una manera más dinámica y abierta que los procedimientos deductivos de la teoría formal.

En sí, se trata de relacionar los datos obtenidos de manera que sus puntos de convergencia ayuden a generar una nueva propuesta. Además, el trabajo es recursivo, ya que la introducción de nuevos datos provocará que se establezcan nuevas relaciones que transformarán la teoría que se había desarrollado con anterioridad. Por ello, la generación de una teoría a partir de los datos empíricos implica que la gran mayoría de las hipótesis y conceptos no emerjan solo de ellos, sino que, y más específicamente, de las relaciones con los demás datos que se recolectan durante todo el proceso de investigación (Boucher, 2003), o como lo define Glaser (1992: 30):

> "Es una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área substantiva que es objeto de estudio".

Siguiendo esta lógica, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación que se realiza con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos, cuestión que no sucedería en otros procedimientos analíticos (Valles, 1997). De este modo, siguiendo los principios de la TEF (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), se busca levantar a partir de los datos, en nuestro caso, las RS que los practicantes finales construyen en torno a los TE, para así derivar modelos descriptivos y relacionales.

Para obtener el material de análisis se aplicó un Grupo Focal a 11 practicantes finales de la mencionada carrera. La entrevista grupal fue transcrita para poder realizar los diferentes procesos de codificación que señala la TEF.

Análisis y discusión de los resultados

Siguiendo los procedimientos de codificación propuestos por Strauss y Corbin (2002), en una primera etapa se han identificado conceptos relevantes para la investigación, mediante el etiquetamiento de los datos, ya sea por medio de palabras, nombres o verbos. Además, en consonancia con el Método Comparativo Constante (MCC) de la TEF, se ha buscado la recurrencia entre las intervenciones de los diferentes participantes del Grupo Focal, pues solo de esta manera se puede llegar a una saturación teórica de los datos y a la consolidación de esquemas que den cuenta de lo que realmente acontece en la realidad estudiada.

Posteriormente, los códigos obtenidos se han agrupado en tópicos más generales, los cuales, en una primera instancia, apoyan la comprensión de la relación que los practicantes finales tienen con los TE. De las preguntas que fueron surgiendo durante el grupo focal, los estudiantes han señalado lo siguiente:

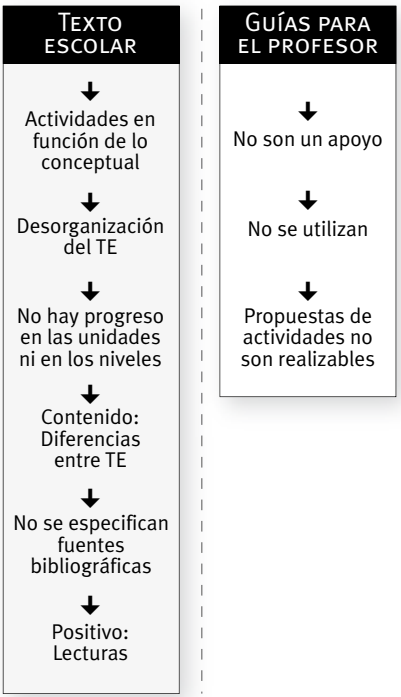


Figura Nº 1. Ideas emergentes acerca del TE y de las Guías para el Profesor

En primer lugar, en relación a los TE, los practicantes señalan que uno de sus mayores problemas sería que las actividades se encuentran enfocadas para el desarrollo de contenidos conceptuales, más que procedurales.

> "Y las actividades son, es todo en función del contenido y no de desarrollar una habilidad. Entonces, a mí, por ejemplo, en el colegio yo no veo el texto expositivo, sino yo veo síntesis, veo eh, producción de textos, entonces y ocupo el contenido como el pretexto para desarrollar la habilidad y eso no se ve en los libros, se ve el contenido y todo es en función del contenido" (40).

En segundo término, indican que el TE no se encontraría bien organizado, ejemplificando esta "desorganización" en dos niveles: (a) la progresión de las unidades en cada nivel y (b) la progresión entre los cursos de Enseñanza Media

> "empiezan a hablar del texto expositivo y al final del libro hablan de coherencia y cohesión. Entonces no hay un orden progresivo, para que uno, como uno sí se lo enseña a los alumnos" (40).

> "… adonde es tan desordenado no puedes profundizar porque va a tomar de a poquito, un poco de acá, después… Por ejemplo, yo estoy viendo ahora géneros literarios y durante todo el libro se ve géneros literarios ehh… en distintas unidades, entonces qué pasa, que… que no se profundiza bien en lo que es, por ejemplo, no sé, narrativa que a lo mejor debería verse mucho más a fondo" (164).

Según el discurso de los practicantes, esta situación causaría un problema a la hora de planificar las diferentes actividades, ya que si estos requieren que los estudiantes complementen lo visto en clases con lo que aparece en el libro o que utilicen el TE para alguna actividad particular, los profesores-practicantes deben –primeramente- focalizar y seleccionar las páginas correspondientes en las diferentes unidades donde se trabaje el tema en cuestión, para luego indicárselas a sus estudiantes. Además, señalan que en el caso de algunos establecimientos que organizan las clases en relación al orden del libro, la desorganización de este no permitiría profundizar, debido a los constantes cambios de tema que se van produciendo al avanzar en las unidades.

En tercer término, plantean que en el caso de algunas editoriales, no existiría un real progreso entre los diferentes cursos de Enseñanza Media, tal como se señala a continuación:

> "en primero medio se presentaba una actividad muy completa en cuanto a lo que era recepción activa de la información y todo eso y en segundo medio aparecía una actividad muy básica y casi nula en la misma editorial. Entonces había como un… había como un contraste entre que se supone que debería seguir avanzando y no, era como un estancamiento, no sé si un retroceso, pero un estancamiento" (162).

Como cuarto punto -en el discurso de los profesores practicantes- aparece la diferencia entre los contenidos que se presentan en los distintos TE. Esta situación también se da de dos maneras: la primera ocurre a nivel interno, encontrándose diferencias entre libros de un mismo nivel y la segunda, en cuanto a diferencias de libros de una misma editorial, destinados a diferentes tipos de establecimientos educacionales, como se señala a continuación:

> **Estudiante 5:** "[…] por ejemplo, ahora yo estoy viendo la unidad 3 que es "Qué se ama cuando se ama" y la imagen con la que parte, por ejemplo, el texto de colegio privado es una obra de arte, una pintura, una escultura, ese tipo de imágenes, en cambio el otro no, sale una imagen más cotidiana, donde podemos ver una pareja de pokemones o no sé pos, de tribus urbanas. Entonces…
>
> **Entrevistador:** Pero, a ver, aclárame eso. ¿Es el mismo libro?
>
> **Estudiante 5**: Es la misma editorial y el mismo nivel. 3° medio, misma unidad" (62-64).

A nivel externo, estas diferencias pueden apreciarse entre TE del mismo curso, pero de diferentes editoriales. Esta situación se relaciona con lo conceptual y se encuentra aparejado con la

ausencia de fuentes bibliográficas que indiquen de dónde se extrajo cada definición, ejemplo o contenido que se presenta en el TE. Esto causaría problemas al momento de recibir un estudiante que proviene de un establecimiento donde se ocupa otro libro, con otra terminología.

> "[...] hicimos un análisis narratológico de uno de los textos de lectura domiciliaria y otra de las niñas que venía de otro colegio no entendía nada de lo que nosotros estábamos hablando, porque en su colegio y en su libro de clases eran de otra forma. Y los conceptos, no es lo mismo. Entonces, tuvimos que hacer como una clase aparte para ella, porque no entendía nada de lo que nosotros estábamos hablando" (304).

Como se puede apreciar en la Figura 1, un aspecto positivo que relevan los futuros docentes de los TE es la introducción de fragmentos literarios o pequeños cuentos, ya que esto evitaría la tarea de multicopiado o les entregaría un material que podrían utilizar durante una hora de clases.

En cuanto a las Guías para el Profesor que acompañan a los TE, los 11 entrevistados han señalado que no las utilizan, ya que no las consideran como un verdadero apoyo para el docente al presentar actividades que no serían realizables durante los períodos de clases.

> "He revisado el de la Editorial A y propuestas metodológicas como para motivar, así como, lleve a un cantante a la sala. [...] pero para todas las unidades: introduzca invite a alguien, o sea, de repente uno sabe cómo es la burocracia en un colegio para que vaya alguien de afuera... En la realidad estamos hablando, la realidad..." (222).

Avanzando el proceso de codificación y realizando una relectura de los datos que se han obtenido en el grupo focal, se ha llegado a la elaboración de un esquema que busca describir las RS de los practicantes finales en su relación con los TE. La configuración del modelo que se presenta en la Figura 2 ha partido del reconocimiento del fenómeno central que señala que los TE, actualmente, no son un apoyo para el docente. Esta afirmación se encontraría mediada por lo que se ha señalado anteriormente acerca de los TE y las Guías para el Profesor, lo que actuaría como condición causal del fenómeno en cuestión.

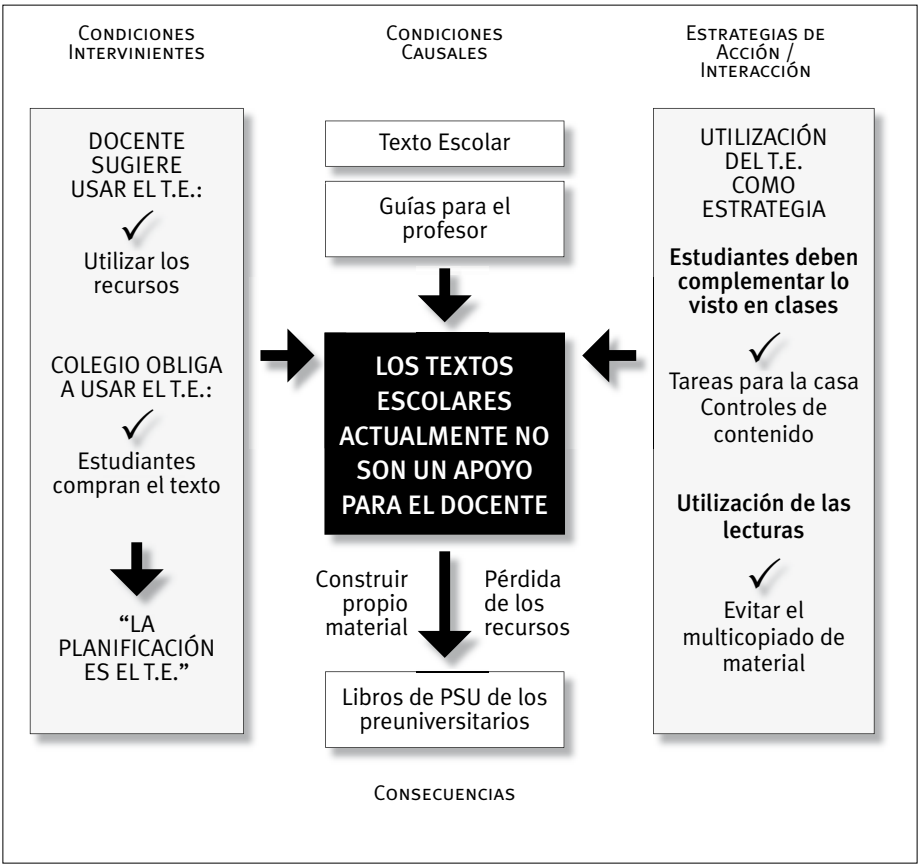


Figura 2. Consideración central acerca de los TE relevados por los docentes-practicantes

Aún cuando los entrevistados señalan que ellos no emplean los TE, condiciéndose con lo que indica el fenómeno reconocido, hay algunas instancias que actuarían como Condiciones Intervinientes, obligando a la utilización de este material. Por un lado, esto se daría porque los docentes-mentores sugerirían emplear los TE al ser un material pedagógico entregado por el MINEDUC, por lo que debería ser aprovechado o, en el caso de los establecimientos particulares, porque los padres y/o apoderados compran el texto. En este segundo punto, existe también una cierta presión de parte del colegio para que este material sea empleado. El problema que señalan los practicantes al verse en esta situación es que el TE pasa a ser la planificación anual de un curso, es decir, el texto se seguiría hoja por hoja, restándoles autonomía.

> "Es más que nada una obligación utilizar el libro de clases. [...] Pero a mí el profesor me había dicho que yo tenía que usar, utilizar siempre el libro... y lo he utilizado, pero para ciertas actividades y si me he apoyado en algunas cosas, el texto expositivo que aparece. [...] Pero, esta semana he estado haciendo reemplazo en octavo y en segundo medio y la profesora no dejó nada para

> hacer, entonces tuve que ver el libro, etc. Y en el libro de clases sale detallado que utilizan el libro pero una cosa... casi la Biblia. Se sigue todo... todo el hilo conductor del libro" (264).

Por otro lado, esta concientización del TE como un material pedagógico que tienen a disposición ayudaría a configurar algunas estrategias que estarían orientadas a la utilización del texto como un apoyo para las clases (complementar el contenido que se ha revisado, dar tareas de ejercitación, realizar controles de contenido o para que los estudiantes comparen las diferencias entre lo que aparece en el texto y lo que se ha visto).

Las principales consecuencias derivadas de esta no real utilización del TE es, por un lado, la construcción propia de material para utilizar en clases (con la consiguiente inversión de tiempo extra) y, por el otro, la subvaloración del material entregado por el MINEDUC

> "En mi colegio no ocupan mucho texto escolar. No lo, no lo toman en cuenta. Ya, si bien llegan textos, están todos amontonados en la biblioteca y ningún profesor hace uso de él y tampoco los alumnos" (2).

Junto con esto, los entrevistados señalan que han debido recurrir a los libros de PSU de los preuniversitarios como recursos para apoyar la realización de sus clases, tanto a nivel de contenido, por la citación de fuentes y la organización, que permitiría realizar una verdadera profundización, como a nivel de actividades. Otro aspecto positivo que rescatan del material de los preuniversitarios es que todo el contenido vendría ejemplificado, lo que no ocurriría con los TE, es decir, este material se vería como un recurso mucho más atractivo que los textos oficiales entregados por el Ministerio, ya que solventarían las falencias que reconocen en estos.

> **"Estudiante 7:** [...] lo he usado varias veces, ahí están [los contenidos]... es que está todo, están...
>
> **Estudiante 8:** Está sumamente ordenado, entonces...
>
> **Estudiante 2:** Y dicen de quien sacan los contenidos, por ejemplo, si estamos hablando del mundo fantástico, ya, basado en Todorov o estamos hablando de, no sé, una estructura, ya, basado en quien" (183-185).

Comentarios finales

Si se considera el objetivo de este trabajo, se puede señalar que los practicantes finales que han sido entrevistados no se representan los TE como un material didáctico de apoyo, sino que se valen de otros recursos para desarrollar sus clases. En este caso, los libros ofrecidos por los diferentes preuniversitarios son considerados como una verdadera herramienta, pues carecen de todos los problemas que los entrevistados han reconocido, tanto en los TE como en las Guías para el Profesor. En síntesis, a partir de sus RS los TE deberían mejorar y reevaluar los siguientes aspectos: (a) el contenido debería estar mejor organizado, permitiendo la profundización; (b) deberían revisarse los contenidos conceptuales; (c) los contenidos

debería venir ejemplificados; (d) se deberían señalar las referencias bibliográficas; (e) los ejercicios deberían venir resueltos, para evitar las diferencias entre los distintos docentes de una unidad académicas; (f) las actividades propuestas en las Guías para el Profesor deberían ser realizables y (g) se deberían mantener las lecturas incluidas.

Más allá de la evaluación que realizan los entrevistados acerca de este material, que corresponde (no hay que olvidar) a RS, también es necesario enfatizar la necesidad e importancia de tratar este tema en las carreras de pedagogía, ya sea por medio de la evaluación conjunta de los TE, como de la enseñanza y aprovechamiento estratégicos del material que se tiene a disposición. De este modo, la explotación didáctica se convierte en una opción realmente eficaz y eficiente de aprovechamiento de los TE.

Si bien los resultados obtenidos en este trabajo no pueden ser generalizados más allá del contexto específico en que se realizó, sería importante realizar otros estudios semejantes que indaguen no sólo acerca de las RS, sino que también de su utilización, impacto, rol en el diseño, implementación y evaluación de las actividades y, por ende, de los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

ALZATE, M. (2006). *El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores*. [En línea] Disponible en: http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm

AMES, P. (2001). *¿Libros para Todos? Maestros y Textos Escolares en el Perú Rural*. Consorcio de Investigación Económica y Social/Instituto de Estudios Peruanos: Lima. [En línea] Disponible en: http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Ames%20.pdf

ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.

BANCHS, M. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 3* (1) [en línea]. Disponible en: http://www.psr.jku.at/frameset.html

BOUCHER, D. (2003). *Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol*. Tesis para optar al grado de Licenciado en International Business Administration. Puebla: Universidad de las Américas Puebla.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

CASTORINA, J. A., BARREIRO, A. & TOSCANO, A. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

GLASER, B. (1992). *Basic of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: C. A. Sociology Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

GONZÁLEZ, C. (2007) *La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media*. [En línea] Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342007000100004&script=sci_arttext

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *¿Qué es y qué hace Textos Escolares?* [En línea] Disponible en: http://portal.textosescolares.cl/website/index2.php?id_portal=1&id_seccion=15&id_contenido=48

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* París: PUF.

MOSCOVICI, S. (1981). On social representation. En J.P. Forgas (Comp.), *Social cognition. Perspectives in everyday life* (pp. 181-210). Londres: Academic Press

MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr y S. Moscovici (Comps.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.

STEVENSOn, A. (2006). *Instrumentos de evaluación de textos escolares.* [En línea] Disponible en: http://www.textosescolares.cl

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Bogotá: CONTUS.

UNESCO (2002). *En Búsqueda de la Equidad. Elaboración de los Planes Nacionales de Educación para Todos en América Latina*. [En línea] Disponible en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_busqueda_equidad_elaboracion_planes_nac_2002.pdf

URIBE, R (s/f). *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*. [En línea] Disponible enhttp://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf

VASILACHIS, I. (1997). *Discurso político y prensa escrita: La construcción de las representaciones sociales*. España: GEDISA.

VALLES, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

VÉLEZ, E., SCHIEFELBAIM, E. & VALENZUELA, J. (1993). *Factores que afectan el rendimiento académico en la Educación Primaria*. [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF