



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Posgrado
Área de Lingüística
Doctorado en Estudios del Discurso

**La representación de las prácticas sociales y discursivas en los textos
escolares venezolanos: el problema de los géneros discursivos**

Tutora:

Dra. Adriana Bolívar

Autora:

Cristina D'Avolio

**Trabajo que se presenta para optar al
grado de Doctora en Estudios del
Discurso.**

Caracas, noviembre de 2012

AGRADECIMIENTOS

Al culminar esta tesis y pensar en los agradecimientos pasan por mi mente las imágenes de muchas personas que no sólo con su aporte teórico y metodológico ayudaron a la concreción de este esfuerzo, sino también de aquellos cuya palabra de aliento en el momento preciso contribuyeron a cristalizar esta meta.

Deseo agradecer de manera especial a mi tutora Dra. Adriana Bolívar, no sólo por sus aportes sino, fundamentalmente, por su confianza en que este trabajo sería posible. Las orientaciones siempre oportunas contribuyeron con mi formación como investigadora y me abrieron un mundo de posibilidades en el estudio del lenguaje. Por encima de todo, quiero agradecer su disponibilidad y paciencia para escuchar mis ideas y enmarcarlas en la rigurosidad propia del discurso académico que permitió concretar el trabajo que presentamos aquí.

Quiero agradecer a las profesoras del Doctorado en Estudios del Discurso, en especial a Rebecca Beke, Frances Erlich y Martha Shiro por sus aportes durante mi proceso de formación y sus palabras alentadoras a lo largo del camino recorrido. Igualmente, un agradecimiento especial para Vidal Sáez, Coordinador de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, quien entiende que la investigación es un proceso y los aspectos administrativos se ajustan a esto y no al revés. De verdad, Gracias Vidal por tu empeño y paciencia para tolerar los cambios y retrasos y permitir que la culminación de este ciclo se hiciera posible.

A Francisco Bolet, Élida León y Pedro Alemán, compañeros en este andar académico, con los que compartimos visiones acerca de cómo abordar nuestras investigaciones y angustias por los lapsos vencidos.

A mis hijos, padres, hermana y amigos por entender las ausencias y, pacientemente, esperar la culminación de esta meta con el cariño intacto a pesar de la distancia.

A todos, muchísimas gracias.

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito develar la representación de las prácticas sociales y discursivas en los textos escolares venezolanos. Para tal efecto, partimos del supuesto de que los textos escolares ponen en escena prácticas discursivas que se sustentan en prácticas sociales más amplias (Fairclough, 1995, 2003^a, 2006) que revelan creencias socialmente compartidas acerca del lenguaje (Van Dijk, [1998] 1999; [2001] 2003; [2003] 2008). Se sostiene que dichas creencias pueden ser identificadas poniendo atención sobre las acciones sociales representadas en los textos escolares. Por lo tanto asumimos que los géneros enseñados en esos textos sirven de evidencia para la representación del lenguaje y de la sociedad que estos mismos textos promueven. El marco teórico se fundamentó en una perspectiva interdisciplinaria basada en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) de donde tomamos las nociones de práctica social y práctica discursiva (Fairclough, 1995, 2003^a, [2001] 2003b) y la noción de representación social (Van Dijk, [1998] 1999; [2001] 2003; [2003] 2008); la noción géneros discursivos como se concibe en la lingüística aplicada y el análisis del discurso (Bathia, 1993, 2002a, 2002b, 2004; Bolívar 2008a, 2008b, 2012; Charaudeau, 2004, 2010; Eggins, 1994; Eggins y Martin, [1997] 2000, 2003; Swales, 1990, 2004) y el Análisis Interaccional del Discurso (Bolívar, 1986, 1997, 2001a, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008^a) de donde tomamos la noción de interacción en el texto escrito. El corpus estuvo conformado por cuatro textos escolares de sexto grado denominados “Enciclopedia Escolar” de los años 2006-2007. Se propone un análisis en dos planos: el plano intergenérico que permitió estudiar los grupos de géneros que confluyen en una

misma práctica social y el plano intragenérico con el que se pudo examinar los rasgos propios de cada género dentro de un ámbito discursivo particular. Las categorías de análisis fueron los géneros discursivos, las prácticas sociales y las prácticas discursivas. Las unidades de análisis estuvieron constituidas por los bloques de contenido, las lecciones que conforman los textos escolares estudiados, los títulos y subtítulos, las explicaciones dadas por los autores y las actividades al final de la lección en las que se contempló la ejercitación de los géneros discursivos explicados. Los resultados muestran que los autores de los textos escolares perciben los géneros discursivos como objetos estáticos, desvinculados de su uso habitual en la interacción social. Conciben el texto como un producto elaborado por un solo sujeto hablante y se representa al texto como conjunto de oraciones estructuradas en párrafos en los que la oralidad no tiene cabida. Se encontró que las redes de géneros articuladas en torno a las prácticas sociales representadas en los textos escolares muestran que los autores favorecen una representación de las acciones sociales ajenas a las circunstancias sociales e históricas específicas en las cuales estas prácticas son situadas. Los resultados confirman que los ámbitos en los que se circunscriben las prácticas discursivas indica una creencia de que los textos escritos son constructos acabados en los que no se toma en cuenta el contexto social en que estos se producen. En conclusión, los hallazgos ponen en evidencia que los autores de los textos escolares representan los géneros como estructuras formales cuyo uso sólo depende de la voluntad discursiva del hablante. La noción de lenguaje que se enseña en estos textos se encuentra desvinculada de su uso habitual en la interacción social.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	Págs. 1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1 El texto escolar: artefacto educativo	11
1.2 El texto escolar como escenario de las prácticas sociales	16
1.3 El texto escolar como práctica discursiva	19
1.4 Objetivos de la investigación	29
CAPÍTULO 2. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS	31
2.1 Los géneros discursivos. La influencia de Bajtin.	32
2.2 Enfoques en la teoría de los de los géneros discursivos	38
2.2.1 La escuela de Sydney. Los géneros discursivos desde la lingüística sistémico funcional	38
2.2.2 Los géneros discursivos desde el enfoque de la enseñanza del Inglés con fines específicos	44
2.2.2.1 El discurso de las comunidades académicas	45
2.2.2.2 Los discursos profesionales.	55
2.2.3 La nueva retórica norteamericana	61
2.2.4 El enfoque semiodiscursivo.....	63
2.2.5 Los estudios de géneros discursivos en el análisis del discurso en español en América latina	70
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	77
3.1 Representaciones sociales	78
3.1.1 La perspectiva psicológica	78
3.1.2 La perspectiva lingüística: la transitividad	83
3.1.3 La perspectiva del análisis del discurso	85
3.2 El discurso como práctica social	87
3.3 La interacción en el texto escrito	92
CAPÍTULO 4. EL MÉTODO	95
4.1 El modelo de análisis interdisciplinar	96
4.1.1 Los planos: Intergenérico e Intragenérico.....	97
4.1.2 Criterios para identificar los géneros discursivos en el plano intergenérico	98
4.1.3 Criterios para identificar los géneros discursivos en el plano intragenérico.....	101

4.2	Las categorías de análisis.....	107
4.2.1	Los géneros discursivos: componente lingüístico de la práctica social	107
4.2.2	La práctica social.....	108
4.2.3	La práctica discursiva	110
4.3	El corpus	111
4.4	Las unidades de análisis	114
4.4.1	Los bloques de contenido	114
4.4.2	La lección o unidad de lectura.....	114
4.4.3	Los títulos y subtítulos.....	115
4.4.4	La explicación	116
4.4.5	Las Actividades.....	117
4.5	Procedimientos	117

CAPÍTULO 5. LA REPRESENTACIÓN DE GÉNERO DISCURSIVO, TEXTO Y TIPO DE TEXTO

123

5.1	La noción de género discursivo	123
5.2	Las definiciones de texto	128
5.3	Tipos de textos. Criterios de clasificación.....	130
5.4	Ámbitos de la práctica discursiva en los textos escolares	138

CAPÍTULO 6 . LOS GÉNEROS DE LA INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA

141

6.1.	La red de géneros de la interacción oral y escrita.....	141
6.1.1	La práctica social de conversar	143
6.1.2	Las prácticas sociales de discutir, debatir, exponer y participar en un foro y en un coloquio.....	153
6.1.3	La práctica social de escribir a otros.....	156
6.2	Jerarquía de géneros de la interacción oral y escrita.....	158
6.2.1	Los géneros orales.	158
6.2.2	Los géneros escritos	165

CAPÍTULO 7. LOS GÉNEROS DE LA INVESTIGACIÓN.....

169

7.1	La red de géneros de la investigación	169
7.1.1	Indagar en fuentes documentales	171
7.1.2	Usar técnicas de investigación.....	178
7.1.3	Presentar la investigación	181
7.2	Jerarquía de géneros de la investigación	185
7.2.1	Géneros fuentes de información.....	191
7.2.2	Géneros de registro de información	202
7.2.3	Géneros de presentación de la investigación.	209

CAPÍTULO 8. LOS GÉNEROS DE LA LITERATURA	217
8.1 La red de géneros de la literatura	217
8.1.1 Expresar sentimientos	219
8.1.2 Representar una obra teatral	221
8.1.3 Narrar	224
8.2 Jerarquía de géneros de la literatura	230
8.2.1 Géneros poéticos	235
8.2.2 Géneros teatrales	236
8.2.3 Géneros narrativos	237
CAPÍTULO 9 LOS GÉNEROS DE COMUNICACIÓN MASIVA ...	245
9.1 La red de géneros de la comunicación masiva	245
9.1.1 Promocionar	247
9.1.2 Comunicar a través de los medios	249
9.2 Jerarquía de géneros de comunicación masiva	258
9.2.1 Géneros persuasivos	263
9.2.2 Géneros radiales	269
9.2.3 Géneros periodísticos	271
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES	282
REFERENCIAS	290
Anexo 1 Programa de 6to grado. Educación primaria bolivariana	308
Anexo 2 Géneros discursivos presentes en los textos escolares del corpus	311
Anexo 3 Secuencias explicativas examinadas	322
Anexo 4 Actividades examinadas.....	346

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

		Págs.
Ilustración 1.	Tabla de Contenidos	27
Ilustración 2	Ejemplo de una conversación	146
Ilustración 3	Ejemplo de una conversación cara a cara	147
Ilustración 4	Normas del buen hablante y del buen oyente	149
Ilustración 5	Explicación del género discursivo aviso publicitario ...	264

ÍNDICE DE CUADROS

		Págs.
Cuadro 1	Los textos escolares del corpus.....	112
Cuadro 2	Matriz de recolección de datos	112
Cuadro 3	Cantidad de referencias a los textos como orales y escritos	129
Cuadro 4	Los géneros orales en el plano intragenérico	159
Cuadro 5	Géneros para “presentar” la investigación	181
Cuadro 6	Los géneros de investigación en el plano intragenérico ...	186
Cuadro 7	Los géneros literarios en el plano intragenérico	231
Cuadro 8	Los géneros de comunicación masiva en el plano intragenérico	258

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Págs.
Gráfico 1 Jerarquía de propósitos comunicativos en el plano intragenérico	102
Gráfico 2 Ocurrencia de la palabra <i>género</i> en el área de lengua y literatura de los textos escolares analizados	124
Gráfico 3 Referencias a los textos como orales y escritos en los libros de texto	130
Gráfico 4 Criterios utilizados por los autores para clasificar los textos	131
Gráfico 5 Ámbitos discursivos presentes en los textos escolares ..	138
Gráfico 6 Red de géneros discursivos de la interacción oral y escrita.....	142
Gráfico 7 Red de géneros discursivos de la investigación	170
Gráfico 8 Red de géneros discursivos de la literatura	218
Gráfico 9 Red de géneros discursivos de la comunicación masiva	246

INTRODUCCIÓN

La noción de representación social ha sido abordada desde diferentes disciplinas, la psicología (Moscovici, [1961] 1979, [1984] 1985; Abric, [1994] 2001; Jodelet, [1984], 1985, 2000), la lingüística (Halliday, [1978] 1982, 1985) y los estudios del discurso, fundamentalmente desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough y Wodak, [1997] 2000; Chouliaraki y Fairclough, 1999; Fairclough, 2003a; Pardo 2007^a, 2007b, 2010; Harvey y Muñoz, 2006, Van Dijk, [1998] 1999; [2001] 2003; [2003] 2008). Este enfoque hace aportes importantes para comprender cómo se construyen los significados en la interacción social. En esta tesis se plantea que las representaciones sociales manifestadas discursivamente en los textos escolares, se encuentran articuladas con un conjunto de creencias más amplias acerca de la noción de lenguaje que se construye y distribuye en las instituciones educativas.

El foco de análisis fue estudiar los géneros discursivos como el elemento organizativo que vincula las estructuras sociales con los eventos discursivos y que forman parte de las prácticas sociales, ya que es a través de los géneros y sus textos constituyentes que se promulgan esas mismas prácticas. En otras palabras, los géneros discursivos se concretan en la práctica discursiva a través de los textos, pero han sido instituidos socialmente y se reproducen y distribuyen a través de las instituciones sociales.

En otros contextos se ha mostrado que los géneros discursivos se mezclan para formar redes de géneros o macrogéneros como producto de la dinámica social (Bolívar, 2004; Charaudeau, 2003; Martin, 2002). El estudio de los géneros discursivos como

representación de las prácticas sociales y discursivas en el ámbito educativo merece una investigación aparte porque las prácticas discursivas que se privilegien en los textos escolares representarán una perspectiva de cómo se usa el lenguaje en los contextos sociales. En el caso de esta investigación nos enfocamos en las prácticas sociales que generan la aparición de ciertos géneros discursivos según la percepción que, de esas prácticas, tengan los autores de los libros de texto estudiados. Nuestra propuesta básica es que estudiando los géneros que comúnmente aparecen asociados a las prácticas sociales de un dominio social en particular, podremos mostrar la red de prácticas sociales de una cultura.

El objetivo que nos propusimos fue develar la forma en que los autores de los textos escolares venezolanos representan las prácticas sociales y discursivas en relación con el uso del lenguaje en la interacción social. Por lo tanto nuestra investigación se enmarcó en el paradigma de la investigación cualitativa, en el que realizamos un análisis inductivo fundamentado en un corpus a través del análisis interpretativo del discurso. Nos interesa estudiar, en particular, la noción de lenguaje y de interacción que manejan los autores de los textos escolares venezolanos, puesto que de ellos depende, en gran parte, que los estudiantes desarrollen la competencia discursiva requerida en la interacción social. Para ello se hace necesario realizar el análisis de la red de prácticas discursivas a través de los géneros discursivos que se enseñan y su relación con la configuración de las prácticas sociales. Esto con el fin de poder identificar los problemas que hay que enfrentar para superar las dificultades que se les presentan a los estudiantes en los ámbitos en los que requieren actuar discursivamente.

El texto escolar se ha configurado en un dispositivo relevante en el proceso educativo, por lo que convertirlo en objeto de estudio es procedente y de gran importancia, ya que permite poner en el debate no sólo al texto mismo, sino también a los múltiples aspectos del sistema educativo y de la sociedad que en él están representados. Es por esta razón que en esta investigación nos concentramos en analizar los textos escolares como una instancia de uso del lenguaje con el fin poner en evidencia, en primer lugar, la representación de los autores de los textos escolares venezolanos de los géneros discursivos y de la noción de texto y tipos de texto, en segundo lugar las prácticas discursivas que se promulgan en estos textos escolares a partir de las explicaciones de los géneros discursivos que se enseñan y los ámbitos de la práctica social en que son ubicados y, por último, el modo de significar la experiencia de los autores de estos textos a partir de las actividades que se sugieren realicen los lectores, todo esto con el fin de observar qué prácticas sociales están siendo configuradas y cómo la relación con la red de prácticas discursivas reflejan las representaciones sociales en torno al lenguaje y a la interacción social.

El marco teórico que sustenta esta investigación se basó en primer lugar en la teoría de los géneros discursivos (Askehave y Swales, 2001; Bathia, 1993, 2002a, 2002b, 2004; Bazerman, 1994; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bolívar 2008a, 2008b, 2012; Charaudeau, 2004, 2010; Ciapuscio, 2005, 2008; Eggins, 1994; Eggins y Martin, [1997] 2000, 2003; Harvey y Muñoz, 2006; Hyland, 2002; Johns, 2002; Martin, 1997, 2002; Martin y Rose, 2006; Parodi, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b; Rose, 2006a; Shiro, 2007; Swales, 1990, 2004). Esta orientación teórica nos permitió proponer un modelo de caracterización de los géneros discursivos desde dos dimensiones: una que depende

del ámbito o dominio social (Van Dijk, [1998] 1999: 249) en el cual se materializan los géneros y la otra que tiene que ver con las acciones sociales que realizan los actores sociales a través de las prácticas discursivas que le son propias como miembros de un grupo.

Para la caracterización de estas dos dimensiones, nos basamos en la noción de representaciones sociales propuesta por Van Dijk ([1998] 1999; [2001] 2003; [2003] 2008); el discurso como práctica social (Fairclough, 1995, 2003^a, [2001] 2003b) y el Análisis Interaccional del Discurso (AID), modelo de análisis propuesto por Adriana Bolívar (1986, 1997, 2001a, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008a). Así configuramos, por un lado, el *Plano Intergenérico* en el que focalizamos las prácticas sociales para observar los patrones culturales de interacción a través del estudio de los géneros que circulan en el desarrollo de las acciones sociales de los miembros de una comunidad social. Por el otro lado, el *Plano Intragenérico* en el que describimos los géneros en cuanto a los rasgos que le son propios. En este plano el foco está puesto en los géneros mismos, lo que nos permite interpretarlos de acuerdo al ámbito en el que se usan y describirlos en función de sus propósitos comunicativos y de su estructura genérica. Se trata de llevar el análisis de los géneros discursivos más allá de la descripción de su estructura formal; nuestra intención es mostrar cómo a través del estudio de los géneros podemos descubrir las prácticas sociales y discursivas que se configuran en cualquier dominio social.

El trabajo está organizado en diez capítulos. En el Capítulo 1 se plantea el problema y se formulan los objetivos de la investigación. En el Capítulo 2 se examinan los distintos enfoques para el estudio de los géneros discursivos. En el Capítulo 3

presentamos el marco teórico que sirvió de base para esta investigación. En el capítulo 4 exponemos el método para abordar el estudio propuesto. En el Capítulo 5 mostramos los resultados del análisis de la representación de los autores en torno a las nociones de género discursivo, texto y tipos de texto. En el capítulo 6 presentamos el análisis de los géneros de la interacción oral y escrita en los textos escolares en los planos intergenérico e intragenérico, lo mismo que en el capítulo 7 referido a los géneros de la investigación, el capítulo 8 relativo a los géneros de la literatura y el capítulo 9 con el análisis de los géneros de la comunicación masiva. Finalmente, en el capítulo 10 presentamos las conclusiones e implicaciones de la investigación.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“La crónica

(...) “En la crónica se expone, siguiendo la estructura cronológica, el desarrollo de un hecho, desde su inicio, cómo se desarrollaron los acontecimientos hasta llegar al final. En la crónica se narra y se describe, es decir se informa, pero también se opina. Por eso, en la crónica se observa la combinación de la objetividad informativa con toques de escritura propiamente literaria (...)” (Enciclopedia Mundo Tricolor, 2006: 111)

La definición del género discursivo *crónica* que sirve de inicio a este capítulo es un reflejo de la forma en que los autores de los textos escolares definen los géneros discursivos. En este caso las características atribuidas a la *crónica* son una mezcla de prácticas sociales que al final no aclaran cuál es el propósito comunicativo de ese género discursivo. Podría pensarse que éste es un caso particular y que no podemos hacer generalizaciones al respecto, sin embargo esta definición nos obliga a indagar acerca de cómo “se enseña” el lenguaje en estos textos tan utilizados en el ámbito escolar.

Estudiar los textos escolares implica estudiar las prácticas discursivas asociadas a la enseñanza, por cuanto es dentro del sistema educativo que los estudiantes asimilan los conocimientos que fueron elaborados originalmente por las comunidades científicas. Estos saberes deben ser adaptados para pasar de un contexto disciplinar al contexto educativo, es decir, deben recontextualizarse (Bernstein, 1994, 2000). En palabras de Fairclough (2003: 32) la recontextualización consiste en “(...) la apropiación de los elementos de una práctica social dentro de otra, la colocación de la primera en el

contexto de esta última, y su transformación en maneras particulares en el proceso (Bernstein, 1990; Chouliaraki y Fairclough, 1999)”¹

Estas recontextualizaciones implican para los planificadores educativos y, para el caso que nos interesa, los autores de los textos escolares, asumir una postura en cuanto a los conocimientos que deben ser legitimados, puesto que el saber que se plasma en los textos escolares no abarca solamente desarrollos conceptuales específicos, vale decir, contenidos de las diferentes asignaturas, sino que presupone también un posicionamiento epistemológico respecto a la disciplina y ciertos modos o tendencias de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de los trabajos de Saussure la lingüística se constituyó en "disciplina científica", lo que contribuyó a que la enseñanza de lenguas haya sido objeto de numerosos estudios, primero por lingüistas, luego también por pedagogos, psicólogos, sociólogos, entre otros. La "lingüística aplicada" de los años setenta dio origen a innumerables estudios en el área de la enseñanza de la lengua y constituye un foco de atención para muchos investigadores. Sin embargo, a lo largo de estos años, han predominado dos tendencias fundamentales: la gramatical y la comunicativo-funcional (Cassany, Luna y Sanz, 1994). La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en el desarrollo de la competencia comunicativa (Lomas y Osoro, 1993: 23)

En los últimos años, los estudios relacionados con los géneros discursivos han propiciado cambios significativos en el ámbito de la enseñanza de la lengua tanto

¹ Original en ingles: "(...) the appropriation of elements of one social practice within another, placing the former within the context of the latter, and transforming it in particular ways in the process (Bernstein, 1990; Chouliaraki and Fairclough, 1999)." (Fairclough, 2003: 32)

materna como extranjera (Johns, 2002; Dudley-Evans, 2002, Martin y Rose, 2003, 2005; Rose, 2004). No obstante, tal como lo señala Johns (2002: 237): “hay contradicciones directas entre lo que los teóricos y los investigadores continúan descubriendo acerca de la naturaleza de los géneros y las necesidades cotidianas del aula”². Nos parece que el problema principal radica en que en la tarea de recontextualización de los conocimientos elaborados por la sociedad y, específicamente, en la enseñanza de los géneros discursivos, las tendencias curriculares están dirigidas a destacar regularidades en los textos con el fin de simplificar su enseñanza y se olvidan de que los textos sólo pueden ser entendidos en los contextos de las prácticas sociales en los que son usados. Al respecto señala Camps ([2000] 2004: 9):

La construcción de los contenidos escolares de la enseñanza de la lengua no se puede abordar sin contemplar la complejidad de interacciones entre saberes científicos, prácticas sociales, conceptos sobre qué es saber lengua y sobre la función de la escuela en ese saber, sobre la función de la lengua en la construcción de los conocimientos, sobre cuáles son las formas de apropiación de la lenguas y del saber sobre la lengua y sobre las formas reales de construcción del conocimiento verbal en contextos determinados.

Dado que los textos escolares constituyen una de las formas en las que el conocimiento científico se divulga, los autores de estos textos adquieren una gran responsabilidad porque de ellos dependerá, en gran parte, el aprendizaje sobre las prácticas sociales naturales en la que interactúan los estudiantes en su vida social. Esas prácticas sociales se concretan a través del lenguaje (Edwards, 1997). Es a través de la interacción discursiva entre las personas y las instituciones que se construyen las representaciones sociales de una cultura. El problema entonces merece ser estudiado porque la posición teórica que adopten los autores de los textos escolares, en torno a la

² Original en inglés: “There are direct contradictions between what the theoreticians and researchers continue to discover about the nature of genres and the everyday requirements of the classroom”. (Johns, 2002: 237)

enseñanza de la lengua, es clave para el desarrollo del lenguaje y de las competencias discursivas orales y escritas de los estudiantes.

Esta inquietud obedece al hecho de que es bien conocido que una de las causas de la repitencia y la deserción escolar es la enseñanza de la lengua. Así lo afirman por la UNICEF, Farías, Fiol, Kit y Melgar (2007: 26):

La repetición en los primeros grados, está estrechamente vinculada a problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en comprensiones estrechas y atrasadas del lenguaje y de los procesos de aprendizaje infantil, y atada a viejos métodos pedagógicos. Por lo demás, estudios en diversos países confirman que la alfabetización, y el área Lenguaje en general, ocupan un lugar central en la decisión docente de promover o hacer repetir el año a un alumno.

Y es precisamente ése el problema, las altas tasas de repetición en los primeros años de educación primaria se traducen luego en deserción escolar. Por ello, uno de los objetivos del *Desarrollo del Milenio* (ONU) es el de garantizar el derecho de las personas a la educación por su carácter de derecho humano, cuyo respeto es parte ineludible de toda concepción de desarrollo, puesto que “el bajo nivel educativo de amplios estratos de la población, sobre todo en los países más pobres, constituye un importante mecanismo de transmisión intergeneracional de la pobreza” (ONU: 2005: 95)

A pesar de lo anterior, este objetivo no se ha alcanzado. Los resultados del Informe de 2011 de los Objetivos de *Desarrollo del Milenio* de la ONU, son desalentadores:

Para lograr la enseñanza primaria universal, los niños de todo el mundo deben completar un ciclo completo de enseñanza primaria. Las estadísticas actuales demuestran que el mundo está lejos de alcanzar ese objetivo. Sólo 87 de cada 100 niños en las regiones en desarrollo completan la educación primaria. En la mitad

de los países menos adelantados, al menos, dos de cada cinco niños matriculados en la enseñanza primaria la abandonan antes de completarla. En 2009, más del 20% de los niños de los países más desarrollados en edad de asistir a la escuela primaria fue excluido de este ciclo educativo. (ONU: 2011: 17)

Y además se destaca en este Informe que “a pesar del progreso general, en 2009 había 127 millones de jóvenes que carecían de las nociones básicas de lectura y escritura” (ONU: 2011: 19).

La educación cumple un papel clave en la distribución de las oportunidades de bienestar en especial en las sociedades caracterizadas por grandes desigualdades sociales, como es el caso de las sociedades latinoamericana y caribeña (ONU: 2005). De allí que estudiar el discurso vinculado a la enseñanza de la lengua constituye un compromiso de los investigadores del área puesto que, como se señaló anteriormente, es un problema que contribuye a sostener las desigualdades sociales e impide que las personas puedan desempeñarse de modo autónomo, competente y responsable en el entorno social.

De allí nuestro interés por descubrir cuáles son las representaciones acerca del lenguaje y la interacción social tal y como son presentadas en los textos escolares. Nuestro foco estará en los géneros discursivos que se explican y aplican en los textos escolares porque, como veremos más adelante, creemos que son ellos los que median entre las estructuras sociales y el texto. Partimos del supuesto de que los géneros discursivos allí presentes nos ofrecerán una visión de las prácticas discursivas y de la interacción social relacionada con el uso del lenguaje en los contextos sociales.

1.1.El texto escolar: artefacto educativo.

En esta tesis entendemos el libro de texto como artefacto o dispositivo material utilizado en el interior de las instituciones educativas con el fin de condensar conceptos y explicaciones disciplinares establecidos por el curriculum oficial como aquello que debe aprenderse.

El término *texto escolar* es comúnmente aceptado como sinónimo de *manual escolar*, *libro de texto*, *libro escolar*, *enciclopedia escolar*, *libro guía*, *libro integral*, entre otras denominaciones. En el ámbito escolar estas denominaciones se asumen como referidas al mismo objeto entre los actores del quehacer educativo, cuando hacen referencia al *texto* que va a ser utilizado durante todo el año escolar. Sin embargo, para los efectos de la presente investigación, se hace necesaria una delimitación conceptual de este artefacto cultural. El asunto no es sencillo, pues como veremos, no existe consenso sobre la denominación de este género discursivo. Partiendo de esa premisa y en un intento por aclarar el término a continuación se revisan distintos puntos de vista relativos a este tema.

Chopin (1980) propone una clasificación de los libros escolares teniendo en cuenta, como rasgos diferenciadores, la intencionalidad del autor y el destino según su uso. En este sentido, considera que los libros escolares están definidos “por la intención del autor o el editor, la cual aparece de manera explícita y literal en el título, prefacio, introducción y estructura, entre otros. El carácter escolar es independiente de su finalidad” (Chopin, 1980:5). Al respecto, este autor hace una primera clasificación entre los libros escolares y aquellos libros que no fueron concebidos originalmente para ser utilizados en el aula de clase pero que son usados de manera permanente y generalizada,

lo que les confiere el atributo de ser escolares; como es el caso de biografías, libros especializados, informes de investigación, documentos oficiales, entre otros.

Dentro de la categoría de los textos escolares, Chopin (1980) propone la siguiente clasificación: a) *los manuales*, constituidos por aquellas obras de uso diario en la clase, concebidos para servir de soporte escrito a la enseñanza de una disciplina que forma parte del currículo oficial; b) *las ediciones clásicas* conformadas por obras clásicas de la literatura y la cultura, acompañadas de comentarios para orientar su lectura; c) *las obras de referencia* en la que están incluidos los diccionarios, recopilaciones de documentos, atlas, entre otros y d) *las obras para escolares*, que comprenden aquellos textos destinados a reforzar los contenidos de las asignaturas ofrecidas con ejercicios propuestos (Chopin, 1992).

Por su parte, Zuev (1988) define al libro de texto como “un libro docente de masas, donde se expone el contenido de las asignaturas que forman la enseñanza y se definen los tipos de actividades que el programa escolar destina a ser asimilados obligatoriamente por los alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de sus edades y otros” (Zuev, 1988: 12). Este autor desarrolló un modelo general para analizar los libros de texto con un enfoque que él mismo denomina “científico-constructivo” y que intenta dar respuesta a la demanda social de la escuela. En tal sentido, propone un enfoque que él llama *Teoría del texto escolar* con la cual describe no sólo la estructura de los textos, sino también los elementos que lo componen. Esta teoría del libro de texto es quizás uno de los trabajos más importantes y de referencia obligatoria cuando se estudian los textos escolares, por cuanto combina el análisis del propósito comunicativo más general del texto escolar con el estudio de cada una de sus partes y, además,

examina cómo cada una de estas partes contribuye a alcanzar el propósito comunicativo común.

Recientemente, en el Centro de investigación de Manuales Escolares (MANES), se ha retomado la discusión acerca de la ambigüedad de la denominación de los libros utilizados en el ámbito escolar. En el caso del español, Ossenbach y Somoza (2000) señalan que principalmente se utilizan tres sustantivos para indicar el nivel más general: libros, textos y manuales, seguidos o no del adjetivo escolar. Las denominaciones más comunes son libros escolares, libros de texto, textos escolares y manuales escolares” (Ossenbach y Somoza, 2000: 4). Estos autores le dan preferencia al término *manual escolar* para referirse a aquellas obras creadas con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, desechan la expresión *libro de texto* por considerarla general, ya que ésta incluiría los textos universitarios, los cuales poseen una estructura didáctica diferente y no están sometidos a los controles estrictos que afectan a los libros destinados a los estudiantes de escolaridad menos avanzada.

Los cambios tecnológicos que han tenido lugar en la sociedad han obligado a ampliar esta concepción para poder abarcar los textos electrónicos. Así en los trabajos realizados por los investigadores pertenecientes a la línea de investigación denominada *El texto escolar como objeto de investigación* adscrita a la Unidad de investigación de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), proponen otra definición tomando en cuenta este aporte de la tecnología de la comunicación:

“El texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de

enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento.” (Ramírez, 2004: 34)

Con respecto a la denominación de este material educativo, Ramírez (2004) considera que el término más apropiado es el de *texto escolar* porque resulta suficientemente explicativo y añade que, aunque la designación de *texto* pudiera pensarse en relación con un material impreso, él se basa en Chumaceiro (2001:32) quien señala que la palabra texto está referida a “la materialidad de un discurso”. De allí que considere que esta designación no excluiría a los textos en formatos electrónicos.

En síntesis la caracterización realizada por los autores consultados en cuanto a la definición y clasificación de los textos escolares contribuye a dar información parcial, pero continúa la diatriba sobre cómo denominar al libro que es utilizado en el ámbito escolar para acompañar los procesos de enseñar y aprender. Por este motivo, en esta investigación la denominación que adoptaremos para referirnos a este género discursivo será *libro de texto* y *texto escolar*, utilizados como sinónimos, en virtud de que, tal como lo concibe Swales (1990), los miembros de las comunidades discursivas asignan los nombres de los géneros a la clase de eventos comunicativos que ellos reconocen como una acción retórica recurrente. Esos nombres pueden ser primero adoptados en el discurso de las comunidades más cercanas y luego se van ampliando a otras comunidades discursivas. Esto quiere decir que heredamos las categorías genéricas que recibimos del pasado, de una generación a otra, a pesar de los cambios que puedan ocurrir en las actividades discursivas. Pero, en contraste, los nombres de los géneros también pueden generarse a partir de nuevos eventos comunicativos que pueden ser

recurrentes dentro de las comunidades discursivas. En este sentido, la comunidad discursiva que usa estos materiales educativos regularmente en el ámbito escolar, fundamentalmente docentes, alumnos e instituciones educativas, dan el nombre de *libro de texto* o *texto escolar* al género discursivo utilizado en la educación como recurso didáctico. Por ello, consideramos que no tiene sentido cambiar la denominación de *texto escolar* o *libro de texto* ya que la comunidad discursiva que lo usa seguirá llamándolo de la misma manera.

Para los efectos de esta investigación y basándonos en la noción de géneros discursivos (Bajtin, ([1979] 1982; Bhatia, 2002a, 2004; Eggins (1994); Eggins y Martín, 2003; Swales, 1990, 2004), consideramos que el *libro de texto* o *texto escolar* es un género discursivo que tiene como propósito comunicativo transmitir un saber como objeto de conocimiento en sí mismo en el marco de un proceso educativo y se concreta en textos cuyo soporte puede ser impreso o digital. En este sentido, Beaugrande y Dressler ([1981] 2005: 254) señalan que los textos didácticos, a diferencia de los textos científicos:

... no van más allá del conocimiento habitual que la memoria social tiene almacenado, sino que únicamente se emplean para distribuir el conocimiento establecido entre una audiencia no especializada, o en período de formación, de receptores textuales. Para cumplir con esta tarea, se requiere obviamente, la presentación de un trasfondo de conocimiento más abundante y más explícito de lo que es costumbre en los textos científicos.

Desde una aproximación pragmática se puede afirmar que el libro de texto, en cuanto a su finalidad, es un texto eminentemente didáctico. Como tal, se orienta hacia un receptor o comunidad receptora previamente seleccionada a la cual se le pretende

hacer conocer los hechos, conceptos y fenómenos que reporta en el contexto de un proceso educativo.

Por otra parte, los textos escolares tienen un papel importante en la regulación y control de lo que las autoridades educativas consideran que debe aprenderse. En tal sentido, apunta Van Dijk en una entrevista realizada por *Textos Escolares* (2010: 1), unidad adscrita al Ministerio de Educación de Chile:

Si uno piensa en el rol fundamental de los libros de texto en la educación y más generalmente en la sociedad, es extraño que no haya más estudios sobre ellos, incluso desde una perspectiva del análisis del discurso. Hay miles de libros sobre el discurso literario, centenares de libros sobre las conversaciones cotidianas, e incluso docenas sobre los discursos de los medios de comunicación masiva, pero faltan libros teóricos generales sobre libros de texto como tipos de medios de comunicación educacional. Si hay análisis discursivos de libros de texto son en general aplicaciones prácticas sobre casos concretos tanto en inglés como en español. Para mí no hay duda que los libros de texto merecen mucho más estudio teórico y empírico sobre todos sus aspectos: sus géneros de discurso, sus estructuras textuales y multimodales, sus estrategias didácticas, su papel en la adquisición y reproducción de conocimientos e ideologías, sus funciones sociales y culturales, su desarrollo y cambios históricos, su variación en diferentes países, entre muchos temas.

En síntesis, el texto escolar se ha configurado en un dispositivo relevante en el proceso educativo, por lo que convertirlo en objeto de estudio es procedente y de gran importancia, ya que permite poner en el debate no sólo al texto mismo, sino también a los múltiples aspectos del sistema educativo y de la sociedad que en él están representados. Por ello es importante revisar, a continuación, cuáles son las características de producción, distribución y uso de este material educativo.

1.2 El texto escolar como escenario de las prácticas sociales.

En esta investigación nos hemos centrado en el estudio de los géneros discursivos en los textos escolares por una razón fundamental: consideramos que el texto escolar es un género que enseña géneros. Afirmamos esto sobre la base de que el propósito

comunicativo pragmático de los géneros didácticos, entre los cuales incluimos el libro de texto, es hacer accesible el conocimiento disciplinar ya establecido a los miembros principiantes o no iniciados en la comunidad académica. Es por eso que partimos del supuesto de que los libros de texto contienen una amplia gama de géneros discursivos (Bolívar y Beke, 2011:19) cuya meta es propiciar en los alumnos el desarrollo de la competencia discursiva requerida en la práctica social.

Desde una perspectiva crítica se puede decir que, a través de los textos escolares, se transmiten determinadas representaciones sociales de la realidad así como de la forma de concebir el conocimiento elaborado por la sociedad. Las nociones que se “enseñan” en los libros de texto responden a posturas epistemológicas e ideológicas dominantes que implican un modo particular de comprender que no incluye la reflexión y el cuestionamiento, pues se presentan los contenidos descontextualizados y como una única e incuestionable verdad (Apple, 1989; 1993). En este sentido también Mora y Alemán (2007: 16) agregan “en el caso de los libros de texto acordes con los programas oficiales, las representaciones sociales en ellos transmitidas suelen ser aquellas que el estado considera válidas y por tanto suelen ser expresión de la ideología de grupos sociales que se encuentran en posiciones de influencia dentro del aparato del estado”. Los estudios realizados con esta orientación han generado investigaciones que intentan dar cuenta de la reproducción y distribución de la ideología dominante en los textos escolares (Atienza, 2007; Oteiza, 2009, Atienza y Van Dijk, 2010; Achugar y Morales, 2011) así como la legitimación del racismo y la discriminación de minorías en estos textos (Bisbe, 2007; Van Dijk, 2005; Mora y Alemán, 2007; Morales y Lischinsky, 2008; Soler, 2008, Zárate, 2011), entre otras, las cuales tienen el común denominador

de estudiar las representaciones sociales que se transmiten a través de los libros de texto. En esta misma línea Escolano (2001: 13) apunta lo siguiente:

Los manuales escolares, más allá de su dimensión instrumental como fuentes de la nueva historiografía, son asimismo una construcción cultural y pedagógica codificada conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, y asociada a prácticas educativas específicas, así como a los contextos de uso en que se generan y aplican.

En esta doble dimensión, los libros escolares pueden ser examinados como configuraciones históricas. Primero, como espacios de representación de la memoria en que se materializó la cultura de la escuela en las distintas épocas a que tales objetos corresponden. Y también, claro está, porque como construcciones culturales los manuales vienen determinados genéticamente, y expresan, por tanto, muchas de las sensibilidades sociales, educativas y simbólicas de los momentos históricos en que se producen y utilizan.

De allí que, en esta tesis, nos basamos en el supuesto general de que en los textos escolares se construye un espacio social que sirve de marco de referencia en el que se representan prácticas sociales. El uso permanente de estos textos en el ámbito escolar favorece no sólo la construcción de saberes oficiales, sino también la formación de modelos culturales, sociales e ideológicos. Por esta razón nos enfocaremos en mostrar que, en estos textos, se pueden observar las representaciones sociales acerca del concepto de lengua y de interacción social que son “enseñadas” a través de ellos. Consideramos que los textos escolares, como instrumento en el que se dispone la enseñanza de la lengua, pone en escena unas prácticas discursivas, sustentadas en prácticas sociales más amplias, que nos dicen mucho acerca de las representaciones sociales de los autores de los libros de texto y de las instituciones educativas, porque reflejan el conjunto de creencias socialmente compartidas acerca del lenguaje, que favorecen las prácticas sociales allí reproducidas (Van Dijk, [2003] 2008). Nos interesa estudiar las representaciones sociales compartidas por los grupos sociales, por lo que, en

este caso, situaremos a los autores de los textos escolares como un grupo social basado en la actividad profesional que realizan (escribir textos escolares) y la experticia en un área de conocimiento (Van Dijk, [1998] 1999: 195).

Las sociedades estructuran institucionalmente las prácticas sociales de amplios sectores de actividad humana, tales como el político, religioso, legal, educativos, entre otros (Charaudeau, 2010: 79) a través del lenguaje (Faiclough (2003^a: 23). Nos preguntamos, ¿cómo se estructuran esas prácticas sociales en el lenguaje? Estimamos, en concordancia con Bajtin ([1979] 1982: 248) que “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados” a los que este autor llama *géneros discursivos*; de allí que estamos de acuerdo con el planteamiento de que los géneros discursivos constituyen el aspecto lingüístico de la práctica social. Así, los géneros se concretan en la práctica discursiva a través de los textos y registros que le son propios, porque han sido instituidos socialmente y se reproducen y distribuyen a través de las mismas instituciones.

1.3. El texto escolar como práctica discursiva.

El uso del libro de texto como instrumento didáctico en las aulas de clase ha contribuido a que sea considerado como un elemento natural en el proceso educativo. Constituye un componente esencial, conjuntamente con el docente y los alumnos, quienes conforman una tríada indisoluble alrededor de la cual gira la implementación del currículum educativo. Este hecho ha contribuido a dar por supuesta su presencia en los contextos escolares en los que se dispone de él y a reclamarla en los sectores que no tienen acceso a estos textos. En este sentido señala Ramírez (2004: 9)

La integración del texto escolar a la vida cotidiana de la escuela venezolana ha sido de tal magnitud que ha llegado al punto de convertirse en instrumento indispensable para alumnos, maestros y padres. Una opinión bastante generalizada en nuestro país advierte que sería impensable una educación sin la presencia del libro de texto. Para los padres y representantes es natural que este recurso pedagógico esté plenamente identificado en la lista de útiles que año tras año se les solicita a los alumnos; si por el contrario es notoria su ausencia, los padres alarmados, acuden a la escuela para solicitar información precisa sobre el libro de texto que su representado utilizará durante el período escolar.

La preeminencia del libro de texto como parte integral en el proceso educativo no se le puede atribuir sólo a los docentes o a los representantes, ya que ha sido fundamentalmente una política de los gobiernos y de los organismos internacionales (Llinas, 2005, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2010). Sin embargo, los profesores también han reforzado esta idea por la centralidad que le otorgan en el desarrollo de las actividades de aula, aunado al hecho de que asumen que lo que está escrito en estos textos debe tomarse como la verdad absoluta sin ningún tipo de discusión (Martínez Bonafé, 1992, 2002; Moss, 2003; Ramírez, 2004, 2007). Consideramos que aquí radica el principal problema: la ausencia de cuestionamientos por parte de los usuarios de los textos escolares, principalmente los docentes, y de los organismos a quienes les corresponde su evaluación.³

Por otro lado, el discurso del texto escolar se evalúa habitualmente y en cualquier disciplina como monológico, “en el sentido en que no presenta diferentes enfoques teóricos sobre un mismo fenómeno, ni siquiera menciona la existencia de esa variedad” (Inza, López y Peralta, 2003: 2). Los autores de estos textos, tomando en

³ En el informe final acerca de las *Representaciones sociales de Género, Generación e Interculturalidad* elaborado por el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2010) se cita el caso específico de Venezuela como uno de los países en los cuales no existe transparencia ni participación de los investigadores y docentes en el proceso de gestión de los textos escolares. (p. 12-13)

cuenta lo que señala el programa oficial, son quienes escogen el enfoque teórico y el conocimiento que debe ser *enseñado*. La forma de distribuir el contenido en los libros de texto, previamente seleccionado de los contextos disciplinares, constituye una visión de cuál es la cultura y el conocimiento que las instituciones educativas consideran valioso (Martínez Bonafé, 2008).

Actualmente en Venezuela, y como una política del gobierno nacional para “implementar los valores socialistas” (Correo del Orinoco, 2011), se desarrolló un programa de distribución gratuita de textos escolares para el año escolar 2011-2012. Esta distribución vino acompañada de una instrucción del Ministerio de Educación en la se prohibía “la circulación, distribución, promoción, venta y uso de libros en los institutos de enseñanza oficiales y privados” (*El Nacional*, 04-11-11). Es importante destacar que esta política de distribución y gratuidad de un texto único constituye una obligatoriedad indirecta de su consumo. Vale la pena citar aquí a Martínez Bonafé (2008: 65) quien al respecto señala:

Estas propuestas, que no responden más que a una forma de clientelismo político, tienden a homogeneizar más todavía el desarrollo curricular y constituyen toda una forma de violencia simbólica sobre quienes – familia y profesorado- buscan modelos educativos alternativos a la tradición escolástica. Los informes que viene publicando la UNESCO, por otra parte, nos dicen que cuanto más liberemos la información de formatos rígidos, y cuanto más facilitemos las posibilidades de compartir conocimiento necesariamente plural, más acercamos al sujeto a ese derecho universal a la adquisición del saber.

La producción de los textos escolares en Venezuela, además de los elaborados por el gobierno con claros intereses ideológicos, constituye una actividad económica de la industria editorial. Estas editoriales están vinculadas a poderosos grupos empresariales y financieros de carácter internacional (como el caso de Santillana) o, cuando se trata de textos publicados en Venezuela, la empresa editora está vinculada

también con el control y distribución de la información a través de la prensa escrita (la Cadena Capriles edita, además de textos escolares, el periódico *Últimas Noticias*). Esto implica que los grupos económicos que están detrás de la edición de estos textos tienen intereses financieros que proteger, por lo que las actualizaciones de los contenidos a ser enseñados dependerán más del mercado de consumo que de los avances teóricos enmarcados en la didáctica. Es por ello que, además de controlar la distribución de los textos escolares, las editoriales son las que interpretan el currículum oficial, postulan la metodología de trabajo, legitiman el saber oficial y hasta desdibujan la noción de autor ya que éste aparece oculto a través de una voz única normalmente identificada con la pauta editorial (López, 2010).

De allí la importancia de estudiar las prácticas discursivas relacionadas con el uso del lenguaje en la vida social promulgadas por los autores de los textos escolares y, en consecuencia, por las editoriales que los publican, ya que ofrecen una visión de cómo se usa el lenguaje en los contextos sociales. Esto nos permitirá observar cuáles son las representaciones sociales que subyacen a lo que ellos consideran legítimo aprender en relación con el lenguaje y, al mismo tiempo, podremos detectar la red de prácticas discursivas que ellos articulan con las prácticas sociales.

Los textos escolares siguen tradiciones discursivas que conducen a sus autores a escribirlos en forma de “unidades” o “secciones” dedicadas a diversos temas, lo que les da una estructura particular y rasgos propios (Alzate, 2000; Carbone, 2003; Inza, Casanova y Peralta, 2003; Ramírez, 2004). Por lo general, en los libros venezolanos se dedica una sección al área de Lengua y Literatura en la que se dan lineamientos y actividades para desarrollar la competencia comunicativa oral y escrita de los

estudiantes. De esta forma, las prácticas discursivas que se privilegien en estos textos pueden tener efectos ideológicos importantes por la manera como se representan los objetos y se sitúan a las personas (Fairclough y Wodak, [1997] 2000: 368).

Esta idea se entrelaza con lo planteado por Escolano (2000) quien señala que esa dimensión didáctica implica que en los libros de texto se pretende comunicar un saber de manera sistemática, lo que significa seleccionar contenidos, jerarquizarlos, adaptarlos, secuenciarlos, entre otros aspectos y, además, presentar la realización de actividades cuya resolución por parte de los alumnos supone la apropiación de un conocimiento. En este sentido, Carbone (2003: 82) señala que “la reiteración de estas prácticas en el tiempo en una línea de libros escolares con determinada organización curricular va configurando una estructura textual”. Estas estructuras están fuertemente ligadas a los métodos de enseñanza imperantes en una época determinada y señala unas características comunes a todos los libros de texto, entre las cuales se pueden mencionar: a) la adopción de términos de códigos disciplinares; b) el uso de analogías y metáforas; c) la utilización de estrategias retóricas; d) la presencia de instrucciones para indicar las actividades que deben realizar los estudiantes; e) la incorporación de estilos literarios, y f) el uso de recursos analítico-sintéticos (clasificaciones, esquemas, cuadros sinópticos). Esta estructura, articulada con los recursos técnico-gráficos, materializa el libro de texto en un “complejo multimodal de muchos géneros de discurso diferentes: fragmentos de exposición teórica, preguntas, tareas, explicaciones, mapas, tablas, fotos y muchos más, cada uno con sus propias estructuras y sus efectos especiales sobre la comprensión, la memoria, la motivación, el conocimiento, las actitudes y las ideologías de los usuarios” (Textos Escolares, 2010: 2, Entrevista a T. Van Dijk)

En este punto es importante aclarar que, en Venezuela, los textos escolares tienden a variar de acuerdo al ámbito escolar en el cual se utilizan. En un primer nivel están las llamadas enciclopedias escolares. Se utilizan en nuestro país desde el primero al sexto grado, por cuanto la responsabilidad de propiciar el aprendizaje recae en un solo docente a quien se le denomina *docente integrador*. En estas etapas, el alumno tiene asignado un solo profesor para el trabajo en el aula; de allí que se requieran libros de texto bajo la forma de una enciclopedia escolar que agrupa todas las áreas establecidas por los programas de estudio. En el caso del bachillerato, la responsabilidad de enseñar recae en los docentes especialistas en un área de conocimiento. Así tenemos libros de castellano, de matemática, de historia, etc., pero, de todos modos se siguen considerando libros de texto ya que comparten el mismo propósito comunicativo. En todo caso, existen elementos que son recurrentes en todos los textos escolares lo que permite establecer la siguiente estructura genérica:

- a) **Presentación:** En esta parte se indica la forma en la cual es presentado el libro de texto y las orientaciones para su lectura. Este elemento está dirigido al docente.
- b) **La tabla de contenido o índice:** este elemento es parte del *aparato de orientación* señalado por Zuev (1988) que permite tanto al docente como al estudiante orientarse en el contenido y la estructura del libro de texto.
- c) **Las unidades de lectura o la lección:** Representa lo que Zuev (1988) denominó el *componente textual*, el cual está compuesto por el *texto básico* o fundamental, los *textos complementarios* y los *textos aclaratorios*, además de los elementos que conforman el *aparato de organización para la asimilación* (preguntas y tareas, recordatorios, materiales instructivos, tablas, aspectos destacados en color

o separaciones en letras y ejercicios, entre otros) y *el material ilustrativo* (las ilustraciones, los dibujos, esquemas, planos, diagramas, gráficos y mapas).

En el caso particular de las *unidades de lectura o lección* no puede establecerse un esquema paso a paso de su estructura (Eggins, 1994: 41) por cuanto existe variación entre los textos escolares, en algunos de ellos se comienza con las preguntas, en otros se parte de una ilustración para generar la reflexión, etc. Pero lo que sí es medular en todos los textos escolares es el *texto básico o fundamental* ya que allí se encuentran los contenidos escolares a ser enseñados y las actividades que realizarán los estudiantes que se supone permitirán alcanzar los objetivos de enseñanza.

Es por ello que, en esta tesis, escogimos el formato de la Enciclopedia Escolar. Nos interesaba estudiar los géneros discursivos explicados en el área de lengua y su aplicación en el resto de las áreas académicas contenidas en el texto escolar a través de las actividades presentes al final de cada lección, puesto que partimos del supuesto de que esas explicaciones dada por los autores y las actividades sugeridas para su realización, nos mostrarían las prácticas discursivas y sociales representadas en estos textos.

Los contenidos a ser enseñados en los textos escolares venezolanos se corresponden con lo dispuesto en los programas de estudio oficiales. Hasta el año 2007, el programa de estudio vigente era el llamado *Currículo Básico Nacional* (1998) en el que la disposición de los temas a ser enseñados se agrupaban en lo que los planificadores llamaron *bloques de contenido*. Estos bloques de contenido constituyen un elemento organizador de los temas de las distintas áreas académicas en los planes de estudio del *Curriculum Básico Nacional* y guardan estrecha relación con lo planteado en los

objetivos de etapas, de área y de grado (Ministerio de Educación, 1998). A partir del año 2007, se implanta el *Currículo del Subsistema de Educación Bolivariana*. En este currículo se estructuran cuatro áreas de aprendizaje: (i) lenguaje, comunicación y cultura; (ii) matemáticas, ciencias naturales y sociedad; (iii) ciencias sociales, ciudadanía e identidad y (iv) educación física, deportes y recreación. Los contenidos temáticos de cada una de esas áreas de aprendizaje se organizan en componentes. En el caso de la enseñanza de la lengua, los temas planteados en los programas de estudio no difieren mucho entre el *Currículo Básico Nacional* (1998) y el *Currículo del Subsistema de Educación Bolivariana* (2007) salvo la incorporación de algunos temas en este último (ver anexo 1)

Los autores de los textos escolares venezolanos utilizan la estructura de los programas de estudio oficiales para organizar los temas que van a ser enseñados. En el caso particular de esta investigación, los textos escolares analizados responden a la estructura del *Currículo Básico Nacional* (1998), de allí que los contenidos están organizados según los bloques de contenido señalados en el programa de estudio, tal como se observa en la siguiente ilustración:

TABLA DE CONTENIDOS			
Página 6	Página 108	Página 210	Página 282
Lengua y Literatura	Matemática	Ciencias de la Naturaleza y Tecnología	Ciencias Sociales
BLOQUE: Interacción comunicativa oral Unidad 1: La comunicación La conversación y la discusión La exposición oral Dinámicas de grupo Situaciones comunicativas Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Interacción comunicativa escrita Unidad 2: La lectura y la escritura La lectura Comprensión lectora El párrafo Las claves del contexto Unidad 3: El texto El texto. Estructura y tipos El texto instruccional y el texto legal El texto expositivo y el texto argumentativo El texto narrativo El texto descriptivo Estrategias para la escritura Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Información e investigación Unidad 4: Las fuentes de información El libro y sus partes Tipos de libros El diccionario La biblioteca y el fichero La investigación. Tipos de preguntas Unidad 5: Técnicas del registro de información Técnicas del registro de información I Técnicas del registro de información II Informes y trabajos escritos Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Reflexiones sobre la Lengua Unidad 6: Nociones gramaticales La oración Los conectivos Los sustantivos y sus modificadores Los pronombres personales El verbo y sus modificadores La lengua oral Los signos de puntuación Unidad 7: La acentuación y la ortografía La sílaba La acentuación Formación de palabras Normas de ortografía ("c", "s", "y", "z") Refuerzo lo aprendido BLOQUE: El mundo de la imaginación Unidad 8: La literatura Los textos literarios Los recursos literarios La narración. El cuento y la novela La fábula, la leyenda y el mito La poesía Clasificación de los poemas El teatro Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Comunicación individuo y sociedad Unidad 9: Comunicación y sociedad La comunicación no verbal La publicidad Las publicaciones periódicas Medios tecnológicos de comunicación Refuerzo lo aprendido	BLOQUE: Números Unidad 1: Números naturales, decimales, fraccionarios y negativos Sistemas de numeración posicional y no posicional Números naturales y números decimales Orden de los números naturales y decimales Orden de las fracciones Números negativos Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Operaciones Unidad 2: Operaciones con números naturales y decimales Adición, sustracción, multiplicación y división Potenciación de números naturales Unidad 3: Operaciones con fracciones Mínimo común múltiplo y máximo común divisor Adición, sustracción y multiplicación con fracciones División con fracciones Problemas con fracciones Refuerzo lo aprendido Unidad 4: Resolución de ecuaciones y problemas Ecuaciones Resolución de una ecuación Resolución de problemas con ecuaciones Unidad 5: Proporcionalidad y porcentaje Proporcionalidad y regla de tres Porcentaje e interés simple Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Geometría Unidad 6: Cuerpos y figuras geométricas Cuerpos geométricos Circunferencias inscrita en polígonos Triángulos Problemas referidos a cuadriláteros Congruencia de figuras planas Simetría de figuras planas Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Medidas Unidad 7: Unidades de medida Unidades de tiempo Unidades de longitud Unidades de superficie Unidad 8: Área y volumen Área de figuras planas Unidades de volumen y capacidad Volumen de un paralelepípedo Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Estadística y probabilidad Unidad 9: Estadística y probabilidad Distribución de frecuencias Gráficos Combinatoria, probabilidad y azar Refuerzo lo aprendido	BLOQUE: La Tierra y el universo Unidad 1: Los materiales y los fenómenos físicos La materia, los materiales y sus propiedades La luz El sonido Unidad 2: Los geósteras El planeta Tierra La litosfera y el suelo La hidrosfera La atmósfera La tecnósfera y el ambiente Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Los seres vivos Unidad 3: Relaciones ecológicas Los ecosistemas y sus relaciones Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Salud integral Unidad 4: La salud física El consumo de grasas en nuestra alimentación Problemas de salud pública El consumo de alcohol Enfermedades de transmisión sexual Unidad 5: Proyectos de vida Mi proyecto de vida Unidad 6: Eventos socionaturales Eventos socionaturales. Tipos Indicadores de los eventos socionaturales Acciones ante eventos socionaturales Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Tecnología y creatividad Unidad 7: Informática y energía El computador La electricidad El electromagnetismo La combustión y los motores Refuerzo lo aprendido	BLOQUE: Convivencia social y ciudadanía Unidad 1: La cultura en Venezuela La diversidad cultural venezolana Unidad 2: El derecho y sus instituciones Los sistemas de gobierno y la constitución El poder público nacional Los derechos humanos Las necesidades básicas Unidad 3: Ciudadanía El comportamiento ciudadano Unidad 4: Emblemas nacionales y símbolos patrios Símbolos y emblemas nacionales Refuerzo lo aprendido BLOQUE: La sociedad venezolana y su espacio geográfico Unidad 5: La población Distribución espacial de la población El paisaje rural El paisaje urbano-industrial La centralización política administrativa Los desequilibrios espaciales Venezuela y Latinoamérica Países desarrollados y en vías de desarrollo Refuerzo lo aprendido BLOQUE: Historia, sociedad e identidad nacional Unidad 6: La historia La historia y sus fuentes Venezuela agropecuaria (1859-1925) Aparición del petróleo De la sociedad agropecuaria a la sociedad petrolera Venezuela petrolera Unidad 7: América Latina y nuestra identidad Identidad nacional y latinoamericana Unidad 8: Periodos políticos venezolanos La guerra federal venezolana (1859-1863) Evolución política de Venezuela (1859-1870) Evolución política de Venezuela (1870-1899) Evolución política de Venezuela (1899-1935) Evolución política de Venezuela (1935-1958) Evolución política de Venezuela desde 1958 Refuerzo lo aprendido

Ilustración 1. Tabla de Contenidos. (Editorial Santillana, 2007: 4).

El área de lengua en los textos escolares estudiados está organizada en seis bloques de contenido. Los tres primeros bloques guardan relación con los contenidos que “proporcionan experiencias de aprendizaje relacionadas con todas las áreas del conocimiento en cuanto a la producción y comprensión de textos orales y escritos para comunicarse, adquirir información, aprender y resolver problemas” (Ministerio de Educación, 1998: 32). Con esta orientación se encuentran los bloques de contenido: (i)

interacción comunicativa oral, (ii) interacción comunicativa escrita y (iii) información e investigación.

Dos bloques de contenidos en estos programas de estudio están referidos a “las disciplinas que constituyen el área, plantean contenidos sobre la lengua como objeto de estudio, es decir la revisión estructural y funcional del sistema en contextos significativos, y sobre la función imaginativa del lenguaje, que atienden a la comprensión y producción de textos literarios para la recreación, el goce estético y el crecimiento personal (Ministerio de educación, 1998: 32). En este grupo están los bloques de contenidos denominados (i) *Reflexiones sobre la lengua y Literatura: el mundo de la imaginación.*

Por último, un bloque de contenido denominado *Comunicación, individuo y sociedad* que, en palabras del Ministerio de Educación, “impulsa la proyección social de los aprendizajes al tratar contenidos referidos a los diversos sistemas de comunicación verbal y no verbal que permitan al individuo el conocimiento de sí mismo y su relación con la realidad social y natural de una manera crítica y comprometida” (Ministerio de educación, 1998: 33).

En atención a esta organización de los temas a ser enseñados en los textos escolares estudiados y mostrados en la ilustración 1, partimos del supuesto que encontraríamos explicaciones y actividades relacionadas con los géneros: (i) orales y escritos; (ii) de la investigación; (iii) literarios y (iv) mediáticos. Ya que nuestro propósito de investigación es develar la representación de los autores de los textos escolares en relación con los géneros discursivos y, sobre la base de las consideraciones

hechas en este capítulo, nos planteamos las siguientes interrogantes: ¿cómo conciben los autores de los textos escolares las nociones de género discursivo, texto y tipo de texto?; ¿cómo describen los géneros orales y escritos? y, como consecuencia de esto, ¿cómo se representan la interacción en los textos escolares?; ¿cómo son caracterizados los géneros de la investigación y cómo se representa la investigación como práctica social en los libros de texto?; ¿cómo son explicados los géneros literarios y cómo es representada la literatura en estos textos? y, por último, ¿cómo representan los autores de los textos escolares estudiados los géneros mediáticos? Estas interrogantes generaron los siguientes objetivos de investigación:

1.4. Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo General: Develar la representación de las prácticas sociales y discursivas en los géneros discursivos que se enseñan en los textos escolares venezolanos.

1.4.2 Objetivos Específicos:

1.4.2.1. Averiguar de qué forma los autores de los textos escolares representan los géneros discursivos, los textos y los tipos de texto.

1.4.2.2. Descubrir cómo conciben los autores de los textos escolares venezolanos los géneros orales y escritos y cómo representan la interacción social.

1.4.2.3. Indagar cómo se explican y se aplican los géneros de la investigación y cómo es representada la investigación en los textos escolares venezolanos.

1.4.2.4. Describir cómo son explicados y aplicados los géneros literarios y cómo es representada la literatura en los textos escolares venezolanos.

1.4.2.5. Explicar cómo representan los autores de los textos escolares estudiados los géneros de comunicación masiva en los libros de texto.

CAPÍTULO 2

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

El estudio de los géneros discursivos se ha convertido en un importante y provechoso campo de investigación dentro del análisis del discurso. Se ha demostrado que muchos fenómenos de lenguaje pueden ser mejor comprendidos si se consideran los factores contextuales que intervienen en la comunicación. En este marco, la Teoría de Géneros se interesa por el hecho de que ciertos eventos comunicativos están enmarcados en patrones de organización global y de selección de diferentes niveles de lengua (Askehave y Swales, 2001; Bathia, 1993, 2002a, 2002b, 2004; Bazerman, 1994; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bolívar, 2005, 2008a, 2008b, 2012; Charaudeau, 2004, 2010; Ciapuscio, 2005, 2008; Eggins, 1994; Eggins y Martin, [1997] 2000, 2003; Harvey y Muñoz, 2006; Hyland, 2002; Johns, 2002; Martin, 1997, 2002; Martin y Rose, 2006; Parodi, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b; Rose, 2006a; Shiro, 2007; Shiro y D'Avolio (2011); Swales, 1990, 2004) entre otros.

Sin embargo, el problema de la definición de los géneros discursivos sigue suscitando discusiones entre los investigadores (Swales, 1990; Charaudeau, 2004; Bolívar, 2006; López, 2006) y aún no existe un consenso sobre cómo abordar su estudio, lo que ha originado distintos enfoques en el ámbito del análisis del discurso. Clasificar los textos como pertenecientes a una categoría abstracta, con unas categorías prototípicas llamada género, constituye una importante tarea para el analista del discurso que quiera estudiar la interacción comunicativa en contextos específicos de comunicación. Explicar en qué consisten los géneros discursivos obliga a revisar inicialmente la teoría de Bajtin (1982), ya que sus ideas han tenido una notable

repercusión en el ámbito de los estudios del discurso. Esto no significa que antes de que se publicara la obra de este autor no existieran trabajos al respecto. Ya desde Aristóteles los estudios de teoría y crítica literaria habían tenido como base la clasificación de los géneros discursivos de la *Retórica* (forenses, deliberativos y epidícticos) y los clásicos géneros literarios: lírica, épica y dramática descritos en la *Poética* (Calsamiglia y Tusón, 1999: 252-253). No obstante, estos estudios estaban circunscritos al ámbito de la literatura; es Bajtin ([1979] 1982) quien, interesado por averiguar la relación entre los usos lingüísticos y la vida social, la ideología y la historia, estudia la estrecha relación entre el concepto de género y el de estilo lingüístico funcional o “registro” (Halliday, ([1978] 1982)

2.1. Los géneros discursivos. La influencia de Bajtin

Bajtin ([1979]1982:248) define los géneros discursivos como tipos relativamente estables y normativos de enunciados que tienen su origen en la función que desempeñan esos enunciados en determinadas esferas comunicativas. Vale decir, el uso recurrente de ciertos enunciados, con una función determinada y en unas condiciones específicas para cada ámbito discursivo, genera unas formas típicas de enunciados a los que este autor denomina *géneros discursivos*. En otras palabras, para Bajtin ([1979] 1982) existe una estrecha relación entre los usos de la lengua en determinada situación de comunicación y la vida social y la historia de una cultura en particular, y es esa relación la que determina los géneros discursivos utilizados por un grupo social específico. En palabras de Bajtin ([1979] 1982: 252)

El vínculo orgánico e indisoluble entre el estilo y el género se revela claramente en el problema de los estilos lingüísticos o funcionales. En realidad los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de

la actividad y comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos.

Los criterios que utiliza este autor para distinguir los géneros discursivos son los siguientes: (i) el estilo, (ii) la estructura, (iii) el tema y (iv) el ámbito discursivo. En cuanto al *estilo*, señala Bajtin ([1979] 1982) que éste se encuentra indisolublemente unido con el enunciado y con los géneros discursivos. En el enunciado, se refleja el estilo individual de un hablante, a diferencia de los géneros discursivos en los cuales no se puede manifestar la individualidad del hablante ya que están ajustados a convenciones establecidas socialmente.

Bajtin ([1979] 1982) 1982) establece una diferencia entre los estilos individuales, propios de los enunciados, y los estilos lingüísticos o funcionales, los cuales constituyen un elemento de los géneros. Define los estilos lingüísticos o funcionales como “estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana” (Bajtin, [1979] 1982: 252), en otras palabras, estos estilos están determinados por las relaciones entre el hablante y sus interlocutores y las características de un ámbito discursivo determinado o, lo que es lo mismo, los estilos lingüísticos o funcionales dependen del género establecido, en un ámbito específico, por una comunidad discursiva.

Con respecto al criterio referido a la *estructura* o composición, Bajtin establece que los géneros constituyen formas típicas que se aprenden en la interacción social. A este respecto acota: “los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintácticas)” (Bajtin, [1979] 1982: 268). Los géneros poseen una estructura que es compartida por los hablantes de

una misma cultura y que permite la comunicación discursiva, hasta el punto que los hablantes o escritores no crean un género nuevo cada vez que construyen un enunciado sino que su voluntad discursiva se manifiesta en la escogencia de un determinado género al cual se acomoda el enunciado. El *tema* es otro de los criterios que Bajtin ([1979] 1982) utiliza para distinguir los géneros discursivos y, al respecto, señala que en cada género el significado es percibido como una unidad temática, además de que también existen tipos temáticos que son relativamente estables y que por ende inciden en la existencia de ciertos géneros.

Estos tres criterios mencionados son definidos por el ámbito discursivo. De acuerdo con la esfera comunicativa, los hablantes utilizan determinados géneros con sus características típicas en cuanto al estilo, a la estructura y a los temas, tal como hemos dicho antes, cuando él expresa que “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (Bajtin [1979] 1982: 248)

Así mismo, Bajtin ([1979] 1982: 248) propone una distinción entre géneros primarios o simples y géneros secundarios o complejos. Esta clasificación no es de carácter funcional, es más de fondo, y tiene que ver con la relación entre el lenguaje y la vida misma, ya que esa diferenciación entre géneros primarios y secundarios está relacionada con las diferentes esferas de la actividad humana y con la interacción comunicativa entre los sujetos discursivos. Para este autor, los géneros primarios tiene que ver con la interacción interpersonal o como él mismo llama “la comunicación discursiva inmediata” (Bajtin, [1979] 1982: 250), y se refiere fundamentalmente a la conversación que puede ser oral (diálogo) o escrita (cartas) y tienen una relación directa

con la realidad. Cuando estos géneros primarios se reelaboran y pierden esa relación inmediata con el contexto se transforman por no haber cambio de los sujetos discursivos, ya que pierden su relación inmediata con la realidad y pasan a formar parte del contenido de los géneros secundarios. Los géneros secundarios, por su parte, son más complejos ya que son producto de la elaboración intelectual, son más desarrollados y organizados y, fundamentalmente, son escritos, como por ejemplo novelas, informes científicos, artículos periodísticos, entre otros.

Bajtin ([1979] 1982) expresa su preocupación por el poco interés de los investigadores hacia el estudio de los géneros primarios y considera importante orientar la investigación lingüística en este sentido, ya que a través de los géneros primarios realmente se puede observar cómo incide el contexto discursivo, la intención del hablante y las relaciones de los sujetos discursivos en la elección de determinado género, es decir, investigando los géneros primarios se puede analizar la actividad comunicativa humana.

Las ideas de Bajtin ([1979] 1982) sobre los géneros discursivos han influido notablemente en los planteamientos actuales del análisis del discurso. A continuación examinaremos algunos conceptos empleados por este autor para compararlos con el tratamiento actual por parte de los investigadores del discurso.

En primer término, Bajtin ([1979] 1982) estudia los géneros como resultado de las interacciones comunicativas sociales y este planteamiento es la base para los investigadores a la hora de analizar el discurso; así Swales (1990, 2004) señala que los

géneros están particularmente vinculados a los propósitos sociales y comunicativos de los grupos, y el interés por ese uso forma el discurso de las comunidades.

Además, Bajtin ([1979] 1982) reitera el hecho de que los hablantes no son totalmente libres en la escogencia de los recursos lingüísticos o estilísticos para construir un enunciado; la libertad reside más bien en la escogencia de un género discursivo determinado; en este sentido señala que “nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la *estructuración de la totalidad*, relativamente estables” (Bajtin, [1979] 1982: 267) y el hablante hace uso de esas formas de acuerdo con el ámbito discursivo, los participantes y el tema objeto de su discurso. Estas formas discursivas son de uso obligatorio y constituyen estructuras normativas que garantizan la comunicación. No obstante, señala Bajtin ([1979] 1982) que no son rígidas ya que pueden ser combinables y se adaptan a los cambios sociales.

Estas ideas de Bajtin son retomadas por Bhatia (2002, 2004) para quien el rasgo más importante de los géneros discursivos es el énfasis en la convención y está de acuerdo con el autor ruso cuando señala que aunque los géneros estén asociados con situaciones retóricas típicas y, a su vez la forma futura responda a una situación similar, los géneros cambian todo el tiempo en respuesta a las necesidades socio-cognitivas o, entre otros casos, por la necesidad de algunos miembros de la comunidad profesional de crear un nuevo género debido a una nueva situación retórica, aunque cualquier tipo de innovación genérica siempre es realizada dentro de los amplios límites de los géneros específicos.

El punto que nos parece más importante de los conceptos aportados por Bajtin ([1979] 1982) y al cual él le otorga cierto nivel de relevancia, es la noción de estilo. Tal como se explicó antes, Bajtin distingue los “estilos lingüísticos o funcionales”, los cuales constituyen estilos genéricos correspondientes a distintos ámbitos discursivos. Estas ideas guardan relación con la teoría del registro de la lingüística sistémica funcional, la cual ha sido la que más se ha preocupado por el concepto de género y registro como exponentes de la relación entre texto y contexto (Halliday y Hassan, 1976; Eggins, 1994; Eggins y Martin, [1997] 2000, 2003). Así en la lingüística sistémica funcional se plantea que el discurso varía de acuerdo con el tipo de situación comunicativa en la que interactúen los sujetos discursivos, lo que origina distintos tipos de registros.

En síntesis, las ideas de Bajtin ([1979] 1982) sobre el estudio de los géneros han sido utilizadas por diversos investigadores en el campo del análisis del discurso: el estudio del uso del lenguaje en grupos de profesionales para evidenciar que el conocimiento y uso de los géneros relevantes es una característica de todas las comunidades, entre ellas las comunidades profesionales (Bathia, 1993, 2004); el estudio de la escritura de textos académicos (Swales y Feak, 1994); la utilización del género para conocer más del proceso de escritura (Grave y Kaplan, 1996); los textos académicos en el ámbito de la enseñanza computacional por hablantes de una lengua diferente al inglés (Bloor, 1996); la escritura como proceso impregnado de ideología (Clark e Ivanic, 1997); el estudio de la señalización en el discurso para indicarle al lector oyente las funciones de los enunciados con el fin de mostrar la estructura de cualquier género discursivo (Hoey, 1994), entre otras, y que permiten fortalecer la

vigencia del pensamiento de Bajtin ([1979] 1982) en los estudios actuales del análisis del discurso

2.2. Enfoques en la Teoría de los géneros discursivos.

El estudio de los géneros ha dado origen a numerosas investigaciones en el campo lingüístico y pedagógico, tanto a nivel teórico como práctico, y es precisamente en el campo de la lingüística aplicada donde el estudio del género ha logrado mayores beneficios. En este campo, las investigaciones sobre los géneros se han desarrollado fundamentalmente en las siguientes tendencias: a) la lingüística sistémico funcional en Australia, b) el inglés para fines específicos, c) los estudios norteamericanos de la llamada Nueva Retórica, d) el enfoque semio-discursivo de la corriente francesa y e) los estudios de los géneros discursivos en el análisis del discurso en latinoamérica. Explicaremos a continuación cada uno de estos enfoques con sus consecuentes aplicaciones didácticas.

2.2.1. La escuela de Sydney. Los géneros discursivos desde la lingüística sistémica funcional.

Los estudios del género desde la perspectiva de la lingüística sistémica funcional se basan en el hecho de que todo comportamiento lingüístico viene determinado por factores socio-culturales y tiene un propósito comunicativo. Este enfoque derivó, en sus inicios, del contextualismo británico (Firth, 1951,1957) y tiene su representante más directo en la figura de Michael Halliday ([1978] 1982, 1985).

A su vez, el contextualismo británico había recibido una fuerte influencia de Malinowski (1923), antropólogo, quien introdujo la noción de “contexto de situación”

con la cual abrió el campo de los estudios del lenguaje a los aspectos culturales e interaccionales. Tales ideas inspiraron a Firth (1951) quien incorporó el contexto en su modelo de lenguaje y diseñó un esquema que podía ser aplicado a los eventos típicos del contexto social, que incluye la acción verbal y no verbal de los participantes, los objetivos relevantes y el efecto de la acción verbal (Firth, 1951: 43). Según este autor, tomar en cuenta estas categorías conduce a describir el lenguaje en el proceso social. Él considera que el contexto de situación constituye la categoría de nivel más alto y el punto de partida para el estudio del significado. Esta teoría fue desarrollada por Firth y sus colegas en distintas direcciones, y es Halliday (1978, 1985) quien reelabora este esquema y plantea el modelo de contexto de situación que correlaciona con su modelo de organización del lenguaje.

En el modelo de contexto de situación que presenta Halliday (1985) se distinguen tres componentes en el entorno de la situación inmediata en la que se construyen los textos y que condicionan el significado. De acuerdo con la teoría expuesta por este autor, estos tres componentes, a los que denomina *variables del registro*, son: campo, tenor y modo, las cuales se resumen a continuación:

1. Campo (la acción social): Lo que está pasando, la naturaleza de la acción social que está ocurriendo, en qué están ocupados los participantes. El lenguaje figura como un componente esencial.
2. Tenor (la estructura de roles): Quién está participando, la naturaleza de los participantes, sus posiciones y roles, es decir, qué tipos de relaciones de rol existen entre los participantes, incluyendo relaciones permanentes y temporales

de uno u otro tipo, tanto los tipos de roles discursivos que adoptan en el diálogo como todo el grupo de relaciones socialmente significativas en las que están involucrados.

3. Modo (la organización simbólica): Qué papel desempeña el lenguaje, qué es lo que esperan los participantes que el lenguaje haga por ellos en la situación, es decir, la organización simbólica del texto, la posición que éste ocupa y su función en el contexto, incluyendo el canal de expresión (si es hablado, escrito, o una combinación de ambos) y también el modo retórico, lo que se logra por medio del texto en términos de categorías como persuasivo, “didáctico”, entre otros.

Una de las particularidades del modelo teórico de Halliday es que éste se encuentra íntimamente relacionado con su modelo de organización del lenguaje. De hecho, para este autor las elecciones de significado se encuentran organizadas en tres componentes funcionales del sistema semántico de una lengua: la metafunción ideativa, la metafunción interpersonal y la metafunción textual.

La metafunción ideacional tiene que ver con la organización de la “realidad” del mundo que nos rodea (quién hace qué a quién y en qué circunstancias), se expresa en el lenguaje mediante el sistema de *transitividad*, el cual se refiere a las elecciones semánticas que los hablantes realizan dentro de ese sistema en relación con los tipos de procesos y participantes.

Así como se reconocen ciertas propiedades léxico gramaticales que se reflejan de forma particular en el campo del discurso, también se reconocen otras propiedades léxico-gramaticales que se reflejan en el tenor del discurso. El tenor se expresa a través

de la función interpersonal, que es la encargada de la organización de la realidad social de las personas con las cuales interactuamos (hacer declaraciones, formular preguntas, dar órdenes, decir cómo nos sentimos ante ciertas cuestiones, entre otras).

Por lo que respecta a la metafunción textual, ésta tiene que ver con la organización del significado ideacional dentro de textos que son coherentes y relevantes en relación con su contexto (qué formulamos en las primeras partes y qué formulamos más tarde, cómo se introducen los personajes en el texto y cómo se mantiene la referencia a ellos, qué se explica en el texto y qué se deja implícito, entre otras cuestiones). Es dentro de este último componente semántico referido a la metafunción textual en el que Halliday ([1978] 1982) incluye la estructura genérica, entendida como la forma que posee un texto como propiedad de su género. A tal respecto señala:

“La estructura genérica es exterior al sistema lingüístico, es el lenguaje como proyección de una estructura semiótica de nivel superior; no se trata simplemente de una característica de los géneros literarios: en todo discurso, incluso en la conversación espontánea más informal, hay una estructura genérica (...). El concepto de estructura genérica puede situarse dentro del marco general del concepto de registro, la modelación semántica que se halla asociada al “contexto de situación” de un texto; (...)” (Halliday, [1978] 1982: 176).

Sin embargo, autores como Martin (1992) consideran que la teoría del registro es insuficiente para explicar la relación texto/contexto ya que se centra básicamente en los rasgos lingüísticos contextuales de la situación y no del contexto más amplio, cultural y social. Así es como surge, en el seno de la lingüística sistémica, la teoría de género que se basa en el hecho de que todo comportamiento lingüístico viene determinado por factores socio-culturales y tiene un propósito comunicativo.

Al respecto, Eggins (1994) señala que existen dos tipos de contextos: el de situación y el de cultura. Plantea que el género constituye el contexto de cultura, el cual es más abstracto y general que el contexto de situación. En este último ubica al registro, entendido por ella, como el contexto situacional inmediato en el cual el género se produce. En este sentido manifiesta:

.... género y registro son dos niveles diferentes de abstracción. Género o contexto de cultura, puede ser visto como más abstracto, más general; podemos reconocer un género en particular aún cuando no estemos seguros exactamente del contexto de situación. Género, entonces, puede pensarse como la estructura general que vehiculiza el propósito de las interacciones de los tipos particulares, adaptable a los muchos contextos de situación específicos en los cuales pueda usarse (Eggins, 1994:32)⁴

En otras palabras, los géneros se materializan en el lenguaje y ese proceso está mediatizado a través de la realización del registro. Esta autora señala que existen dos maneras por las cuales el registro mediatiza la realización del género:

- a) *La estructura esquemática*: Este término se refiere a la organización paso a paso del género. Es decir, la convención social ha establecido que los sujetos actúan discursivamente a través de una serie de pasos o etapas. Esas etapas son llamadas *estructura temática del género*.
- b) *El potencial genérico*: Se refiere a los tipos de actividad lograda lingüísticamente como apropiada en cada cultura. El género potencial puede ser descrito como la posible configuración de las variables del registro permitidas

⁴ Original en inglés: "...genre and register are two different levels of abstraction. Genre, or context of culture, can be seen as more abstract, more general – we can recognize a particular genre even if we are not sure exactly what the situational context is. Genre, then, can be thought of as the general framework that gives purpose to interactions of particular types, adaptable to the many specific contexts of situation that they get used in". (Eggins, 1994:32)

dentro de una cultura determinada en un tiempo determinado. (Eggins, 1994: 34-36)

Por otro lado, esta autora distingue elementos obligatorios y opcionales en una estructura genérica y agrega que un género es definido en términos de los elementos obligatorios de la estructura esquemática, y que las variantes de un género son aquellos textos en los cuales se realizan tanto los elementos obligatorios como algunos de los opcionales. Por lo tanto, se puede reconocer la diferencia entre estructura genérica potencial de un género en especial y la de estructura genérica concreta de un texto en particular. (Eggins, 1994: 41). Finalmente, Eggins (1994) señala que “en cualquier momento en que se use el lenguaje para alcanzar un propósito reconocido culturalmente y establecido culturalmente, ahí podemos encontrar un género. (Eggins, 1994: 47)⁵

De allí que, en trabajos posteriores (Eggins y Martin, [1997] 2000, 2003), formulen una innovación importante al modelo de Halliday ([1978] 1982) en cuanto a la organización funcional del lenguaje con respecto a la organización del contexto. Ellos proponen un modelo estratificado del contexto en el cual el género (propósito social) se realiza por medio del registro (campo, tenor y modo), el que, a su vez, se concreta a través del lenguaje (significado interpersonal, ideacional y textual).

Eggins y Martin (2003) introducen, además, la noción de macro-género. En palabras de Martin (2002: 269) “he utilizado el término macro-género para referirme a los textos compuestos estructuralmente por más de un género “elemental”⁶. En otras palabras, la noción de macro-género es propuesta en este enfoque para caracterizar al

⁵ Original en inglés: “Wherever language is being used to achieve a culturally recognized and culturally established purpose, there we find genre” (Eggins, 1994: 47)

⁶ Original en inglés: “I have used the term “macro-genre” to refer structurally to texts comprised of more than one “elemental” genre” (Martin, 2002: 269)

texto que está compuesto por otros géneros diferentes. (Eggins y Martin, 2003: 193). Esta noción es tomada posteriormente por Fairclough (2003) para explicar como esta “mezcla” de géneros resulta en un género nuevo o, como él mismo lo llama, en una “hibridización de géneros” (Fairclough, 2003: 34)

El modelo estratificado de contexto permitió el estudio del lenguaje en relación con el propósito social, lo cual tuvo una fuerte influencia en el currículum de alfabetización y en la pedagogía de toda Australia (Martin, 1984, 1992, 1997; Johns, 2002; Martin y Rose, 2006; Rose, 2006a, 2006b). El estudio del género desde esta perspectiva permitió centrar nuevamente la atención en el rol que podría desempeñar el conocimiento sobre el funcionamiento del lenguaje en la enseñanza de la lectura y la escritura, así como el papel de la gramática funcional para explicar la construcción del significado e incluso la redimensión de la función del docente en proporcionar un andamiaje para los discursos poco conocidos a los alumnos con problemas de comprensión y producción de textos escritos, entre otros aspectos.

2.2.2. Los géneros discursivos desde el enfoque de la enseñanza del Inglés con fines específicos (ESP).

Una de las líneas de investigación más activas en el campo de los géneros discursivos es la aplicación a la enseñanza de las lenguas y, en particular, a la enseñanza de las lenguas con fines específicos. Los trabajos de Bathia (1997, 2002a, 2002b, 2004), Swales (1990, 1994, 2004) y Weissberg y Buker (1990), entre otros, se incluyen en esta línea, que destaca la importancia de que los estudiantes de una lengua extranjera comprendan las características comunicativas específicas de la cultura de la especialidad

y la estructura de sus géneros discursivos para convertirse en usuarios expertos de un campo de conocimiento. La vertiente del *Inglés con fines específicos* (English for Specific Purposes) se ha interesado por el estudio de los géneros discursivos como una herramienta para la enseñanza del inglés en contextos académicos o profesionales. Los investigadores de este campo de estudio han definido a los géneros discursivos por sus características formales y sus propósitos comunicativos dentro de contextos sociales. A continuación estudiaremos dos de los autores más representativos de esta tendencia: Swales (1990, 1996, 2004) quien estudia del discurso de las comunidades académicas y Bathia (1993, 2002^a, 2002b, 2004, 2008) para quien el centro de interés son los discursos profesionales.

2.2.2.1. El discurso de las comunidades académicas.

Las primeras investigaciones de Swales (1990) se centraron en proponer y desarrollar un enfoque para la enseñanza del inglés académico, especialmente en el ámbito de la investigación. Ese enfoque se centra en tres conceptos fundamentales para este autor: el discurso de las comunidades académicas, la noción de género (*genre*) y el aprendizaje de una lengua para la investigación.

Con respecto al discurso de las comunidades, Swales (1990) señala que este concepto ha sido usado por el “construccionismo social” y, en la práctica, es apropiado para el estudio de la escritura con propósitos definidos. Pero, él plantea que es necesario diferenciarlo del término “comunidad de habla” (*speech communities*), que es utilizado por la sociolingüística y constituye el punto central de los estudios en etnografía de la comunicación. Tal como señala Hymes (1974), una *comunidad de habla* es definida

como un grupo que comparte conocimientos de los roles para comportarse e interpretar el habla; este conocimiento compartido se refiere tanto al conocimiento de las formas discursivas como a los patrones de uso. Y es precisamente en este punto que Swales (1990: 24) establece la distinción entre lo qué es una agrupación sociolingüística de una agrupación retórica. En el caso de la *comunidad de habla* el factor determinante para su caracterización es de carácter social ya que la necesidad comunicativa de este grupo es de socialización o de solidaridad grupal. En cambio, en las comunidades discursivas el rasgo que las distingue es de carácter funcional, se considera a estas comunidades como grupos de personas que se relacionan por alcanzar objetivos comunes en un determinado ámbito y es, precisamente, ese factor el que predomina en el desarrollo y mantenimiento de las características discursivas.

Swales (1990) propone seis rasgos característicos para identificar a un grupo de individuos como miembros de una comunidad discursiva. A tal efecto, señala que una comunidad discursiva tiene, en general, un conjunto aceptado de objetivos públicos comunes; también tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros; utiliza los mecanismos de participación para obtener información y retroalimentación; por lo tanto, usa uno o más géneros discursivos para promover sus objetivos de comunicación; además de reconocer los géneros, ha adquirido algún léxico específico y, por último, una comunidad discursiva tiene niveles de aceptación entre sus miembros, que oscilan entre aprendices, porque tienen un grado apropiado de conocimiento relevante, y los discursivamente expertos.

Swales (1990) luego de revisar el concepto de género desde las distintas disciplinas de los estudios del folklore (Malinowski, 1960), los estudios literarios

(Todorov, 1976; Fowler, 1982), la etnografía y la lingüística (Hymes, 1974; Saville-Troike, 1982; Halliday, 1978; Martin, 1985) y la retórica (Miller, 1984), concluye que todos coinciden en lo siguiente: a) existe desconfianza en los criterios para la clasificación de los géneros discursivos debido a un prescriptivismo superficial o prematuro; b) se sostiene que los géneros son importantes para integrar el pasado con el presente; c) se considera que los géneros están situados dentro del discurso de las comunidades, e) se observa un interés en la estructura genérica y f) se manifiesta una comprensión de la doble capacidad de los géneros para establecer metas retóricas y cumplirlas (Swales, 1990: 44-45).

Swales (1990) defiende la posibilidad de usar la noción de géneros discursivos con propósitos de enseñanza, para evitar que ésta se limite sólo a la exposición de prescripciones o formalismos. Su idea es más bien darle la oportunidad a los estudiantes para que reflexionen sobre sus elecciones retóricas o lingüísticas como miembros de una comunidad discursiva. A partir de esto, Swales (1990) presenta una caracterización de los géneros con el propósito de que sea aplicada en la enseñanza del lenguaje y en la teoría del aprendizaje. Para ello establece los siguientes criterios:

a.- *El género es una clase de evento comunicativo*: El evento comunicativo es, en primer lugar, una actividad en la cual el lenguaje (y/o el paralenguaje) juega un rol significativo e indispensable y, en segundo lugar, los eventos comunicativos de un tipo especial, variarán en su ocurrencia desde lo sumamente común, como por ejemplo las noticias de un periódico, hasta lo relativamente poco frecuente, como una Encíclica Papal. En palabras de Swales (1990: 46) "... un evento comunicativo es aquí concebido como comprensible no sólo el discurso en sí mismo y sus participantes, sino también, el

rol de ese discurso y el ámbito de su producción y recepción, incluyendo sus asociaciones históricas y culturales”⁷

2.- El criterio principal que convierte una serie de eventos comunicativos en un género es algún conjunto de propósitos comunicativos compartidos: Señala Swales (1990) que adoptar como criterio fundamental para caracterizar los géneros el conjunto de propósitos comunicativos compartidos, en vez de utilizar las semejanzas en cuanto a la forma u otro criterio similar, significa admitir lo señalado por Miller (1984) y Martin (1985), en que, con la excepción de pocos casos interesantes y excepcionales, los géneros constituyen un vehículo comunicativo para alcanzar metas (Swales, 1990: 46).

3.-Los géneros varían en su prototipicalidad: Como se señaló anteriormente, Swales (1990) plantea que el propósito comunicativo ha sido acordado como la característica principal de un género discursivo y constituye la categoría primordial para clasificarlo, pero se pregunta qué características adicionales pudieran ser utilizadas para caracterizar a los géneros. Al respecto explica las dos vías posibles con el fin de responder a estas preguntas: (i) una aproximación definicional y (ii) una aproximación por *parecido familiar*.

En el primero de los casos, el punto de vista definicional, se afirma que, al menos en teoría, es posible producir un conjunto de propiedades que son individualmente necesarias y acumulativamente suficientes, para identificar a todos los miembros de una categoría particular entre todas las demás; sin embargo este criterio ha

⁷ Original en ingles: “... a communicative event is here conceived of as comprising not only the discourse itself and its participants, but also the role of that discourse and the environment of its productions and reception, including its historical and cultural associations. (Swales: 1990: 46)

tenido sus dificultades porque, por ejemplo, cuando se intenta elaborar una lista o definir características de categorías comunes, como fruta y vegetal o muebles y vehículos (Swales, 1990: 49) es difícil ubicarlos en una sola categoría.

El otro punto de vista denominado *parecido familiar* (*family resemblance*), parte de las ideas de Wittgenstein (1958) quien estaba interesado en explicar la pertenencia a una familia por algo más que nexos sanguíneos y el hecho de compartir experiencias. A partir de las discusiones en torno a sus estudios, se comenzó a trabajar con la noción de *prototipo* para explicar nuestra capacidad de reconocer ejemplos de categorías, es decir reconocer un ejemplar como prototipo de una categoría a la cual éste pertenece.

Esta aproximación al *prototipo* como forma de categorizar está asociada fundamentalmente a los trabajos de Eleanor Rosch (1975, 1978) quien, conjuntamente con sus colaboradores, observaron que, aunque por definición los miembros de una categoría pertenecen a ella, no todos tienen el mismo estatus debido a que algunos de ellos constituyen miembros típicos de sus clases. Swales (1990: 52) cita el ejemplo de petirrojos, águilas, avestruces y pingüinos que pertenecen a la clase de *aves*, sin embargo algunos son más pájaros que otros; en el caso de la cultura norteamericana, el petirrojo es un ave prototípica por cuanto su cuerpo y sus patas tienen un tamaño medio, vuela, se posa en los árboles y canta. De acuerdo con Rosch (1975) una categoría tiene en sí misma una estructura interna, la cual asignará características y propiedades. De allí que Swales (1990) concluye que el propósito comunicativo sigue siendo la propiedad privilegiada de un género, pero que otras propiedades tales como forma, estructura y expectativas de la audiencia, operan para identificar un ejemplar particular como prototípico de un género.

4.-*La estructura esquemática de un género establece las restricciones sobre las contribuciones permisibles en relación con su contenido, empleo y forma:* El conjunto de propósitos comunicativos compartidos por un género es reconocido por los miembros de una comunidad discursiva. Ese reconocimiento se hace racional y restringe las convenciones y, aunque éstas evolucionan constantemente, el aspecto racional continúa ejerciendo su influencia. Este aspecto racional es lo que Martin (1985) denomina *estructura esquemática del discurso*, la cual restringe también la elección léxica y sintáctica y facilita la comprensión y producción de un género en particular.

5.- *El nombre dado a los géneros por las comunidades discursivas es el origen de su conocimiento:* Swales (1990) señala que el conocimiento de las convenciones y de la estructura esquemática de los géneros es probablemente mayor en miembros de las comunidades discursivas que los usan regularmente en comparación a aquellos que los usan de manera ocasional. Una consecuencia de esta situación es que esos miembros activos dan nombres de géneros a la clase de eventos comunicativos que ellos reconocen como una acción retórica recurrente. Esos nombres pueden ser primero adoptados en el discurso de las comunidades más cercanas y, posteriormente, se van ampliando a otras comunidades discursivas. En otras palabras, heredamos las categorías genéricas que recibimos del pasado de una generación a otra a pesar de los cambios que puedan ocurrir en las actividades discursivas, pero, en contraste, los nombres de los géneros también pueden generarse a partir de nuevos eventos comunicativos recurrentes dentro de las comunidades discursivas.

Por último, Swales (1990) presenta una definición de género que si bien, considera este autor, no está suficientemente agotada, representa un adelanto frente a las

formulaciones realizadas en trabajos anteriores (1981). Nos permitimos citarla en su totalidad en virtud de que resume todo lo explicado anteriormente:

Un género comprende una clase de eventos comunicativos, del cual comparten los miembros algún conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva, y por lo tanto constituyen la justificación del género. Esa base racional condiciona la estructura esquemática del discurso e influye y da forma a la elección, el contenido y el estilo. El propósito comunicativo es a la vez un criterio privilegiado y que opera para mantener el alcance de un género como en este caso concebido estrictamente centrado en la acción retórica similar. Además del propósito, los ejemplos de un género muestran varios patrones de similitud en términos de estructura, estilo, contenido e intención de la audiencia. Si todas las expectativas de alta probabilidad son realizadas, el ejemplar será visto como prototípico por la comunidad discursiva de origen. El nombre del género heredado y producido por las comunidades discursivas e importado por otras, constituye una comunicación etnográfica valiosa pero típicamente necesita validación posterior (Swales, 1990: 58)⁸.

En un trabajo posterior Askehave y Swales (2001), aclaran que una consecuencia de esa definición propuesta por Swales en 1990 es que los géneros no son vistos en términos de categorías de discurso sino más bien como eventos comunicativos o sociales. Aún más, esa definición pone en evidencia una relación entre el propósito logrado por el género y la estructura de éste, es decir, que el propósito comunicativo determina al género y esto proporciona una estructura interna o estructura esquemática. Además, tiene otro beneficio, le permite al analista retener y mantener un concepto de género cerrado, en el sentido de que si dos textos similares tienen propósitos

⁸ Original en inglés: “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation”.(Swales, 1990: 58)

comunicativos diferentes, tienen que ser categorizados como géneros distintos (Askehave y Swales, 2001: 197-198).

Señalan además Askehave y Swales (2001) que la utilización del propósito comunicativo como criterio para categorizar los géneros ha tenido dificultades, las cuales han sido planteadas por otros investigadores, en especial por Bathia (1993), quien agrega que si bien los géneros están estructurados y convencionalizados de forma tal que limitan las contribuciones permisibles en términos de propósitos, forma y valor funcional, muchas veces esos límites son sobrepasados por los miembros expertos de la comunidad discursiva para alcanzar “intenciones privadas” (*prívate intentions*) dentro de la estructura de los propósitos reconocidos socialmente. Por eso Bathia (1993) considera que Swales (1990) minimiza el factor psicológico y no toma en cuenta aspectos importantes de la construcción del género como un proceso social dinámico.

Frente a esta aseveración, Askehave y Swales (2001) reconocen que ciertas representaciones pueden mostrar los roles que se ponen en juego para lograr ciertas estrategias retóricas solapadas en un género, pero sostienen que, en un estrato más complejo en que algunos propósitos probablemente no están siendo conocidos “oficialmente” por una comunidad discursiva, pueden ser reconocidos por algunos de sus miembros expertos. Finalmente, Askehave y Swales (2001) llegan a la conclusión de que el propósito comunicativo o, más exactamente, el grupo de propósitos comunicativos puede seguir constituyendo el criterio privilegiado para clasificar los géneros, pero no como se expuso en Swales (1990) sino como una vía para comprender mejor los géneros y revelar cómo los discursos pueden ser multifuncionales. Esto puede ser usado también para evitar clasificar ciertos conjuntos más amplios de discursos

como, por ejemplo, aquellos comúnmente descritos por etiquetas de registro como “lenguaje periodístico” atribuyéndoles el estatus de género. En síntesis, el propósito comunicativo constituye un recurso importante para los investigadores como un valioso concepto para caracterizar los géneros discursivos.

En años posteriores, Swales (2004) introduce la idea de que no existen géneros fijos que puedan describirse en relación con sus elementos constitutivos, sino que la estructura genérica responde más a patrones de interacción propios de los contextos en los cuales estos géneros circulan. De allí que Swales (2004), al estudiar los géneros de la investigación, señala que si bien estos géneros tienen el mismo valor para los investigadores de las distintas disciplinas, pueden establecerse jerarquías de géneros de acuerdo al momento del proceso de investigación en que nos encontremos. A partir de este supuesto, discute los conceptos de cadenas de género, conjunto de géneros y redes de géneros.

Las *cadenas de género* (*genre chains*), para Swales (2004) y a diferencia de Fairclough (2003a), se refieren al orden cronológico en que los géneros aparecen en determinadas situaciones de comunicación. Señala Swales (2004) que la mayoría de las veces un género es antecedente necesario para otro, por lo que estas sucesiones de géneros pueden concebirse como cadenas. En el caso del ámbito de la investigación, Swales (2004) afirma que existen géneros “oficiales” dentro de esta cadena que cumplen funciones administrativas y de evaluación. Estos últimos están fuera del alcance de las personas ajenas a este contexto y de los aprendices. A estos géneros Swales (1996) les da el nombre de géneros “ocultos” (*occluded genres*) y presenta en forma jerárquica algunos ejemplos: a) las evaluaciones externas para las instituciones

académicas, b) las evaluaciones de solicitudes de financiamiento, c) comentarios de los árbitros de artículos sometidos a evaluación, d) discusiones entre los evaluadores, e) solicitudes de financiamiento, f) inicio o respuesta de llamadas telefónicas y g) correos electrónicos (Swales, 2004: 18). Esta clasificación jerárquica obedece a que los investigadores van ascendiendo en la escala profesional de acuerdo con su desarrollo, es decir los novatos participarán en las dos últimas al inicio y los investigadores expertos pueden participar de todos los géneros que señala en la lista. Lo más importante con respecto a la cadena de géneros y, en palabras de Swales (2004: 20), es que:

... la existencia de una cadena de género puede ser útil para las personas porque les puede permitir planificar el futuro, especialmente mediante la anticipación de las reacciones del público a las versiones preliminares de los vínculos futuros de la cadena. Estas cadenas también llevan a cabo las funciones estructurales más generales debido a que algunos enlaces, como la propuesta de subvención se anticipan a la investigación por venir, mientras que otros, como el artículo de investigación, consolidan y cristalizan el trabajo ya realizado.⁹

En relación con el concepto de *Conjunto de Géneros*, noción derivada originalmente de Devitt (1991), Swales (2004) señala que un conjunto está constituido por la red de géneros totales que un individuo en particular o un grupo de individuos utiliza desde el punto de vista receptivo y productivo como parte de su práctica profesional o institucional normal. Reitera en este caso que en el ámbito de la investigación los estudiantes de postgrado no participan de los géneros que él denomina “ocultos” ya que su práctica discursiva está orientada hacia la producción y comprensión de textos como la participación en clase, la presentación en un seminario, las asignaciones de un curso, carteles, ponencias, por lo que nuevamente se establece

⁹ Original en inglés: “...the existence of a genre chain can be helpful for individuals because it can allow them to plan ahead, particularly by anticipating audience reactions to preliminary versions of upcoming links in the chain. Such chains also perform more general structuring functions because some links, like the grant proposal, are anticipatory of research to come, while others, such as the research article, consolidate and crystallize work already done”. Swales (2004: 20)

una jerarquía entre los géneros a los que acceden los investigadores expertos y los novatos.

Por último, el concepto *Redes de géneros* tiene relación con la intertextualidad desde el punto de vista de Bajtin (1982) quien afirmaba que cada enunciado estaba pleno de diferentes tipos de reacciones de respuesta a otros enunciados. Swales (2004) sostiene, en concordancia con Devitt (1991) y Fairclough (1992), que los géneros son siempre el resultado de un género anterior o de varios géneros imbricados y señala, como ejemplo, los nuevos géneros en el campo de la investigación que son producto de la incorporación de géneros utilizados en otros ámbitos de la práctica social, entre ellos menciona el *e-mail*, las presentaciones de *power point* que acompañan a una conferencia, el nuevo género cartel (poster) como una modalidad de ponencia y la incorporación de la autobiografía como método de análisis en la investigación cualitativa.

2.2.2.2. Los discursos profesionales.

Bhatia (1993, 2002^a, 2002b, 2004, 2008) estudia los géneros dentro del ámbito profesional o académico institucionalizado. En este sentido conviene aclarar qué se entiende por discursos profesionales para mostrar la diferencia con el discurso de las comunidades académicas y los discursos especializados.

En los discursos profesionales se enfatiza la incidencia del contexto en la configuración textual, es decir la función que cumplen estos discursos entre los miembros de una comunidad profesional y la relación de estos con la sociedad y con el acto de “profesar” que ejercen sus miembros, lo cual permite la inclusión de textos que se generan en el ejercicio de un oficio o profesión (López, 2002). En las comunidades

discursivas el rasgo que las distingue es de carácter funcional; estas comunidades son consideradas como grupos de personas que se relacionan para alcanzar objetivos comunes y es precisamente ese factor el que predomina en el desarrollo y mantenimiento de las características discursivas. (Swales, 1990). En cambio, en el caso de los discursos especializados, se le concede relevancia a los discursos que vehiculizan el conocimiento de una especialidad.

Desde esta perspectiva, Bhatia (2002) señala ciertos aspectos puntuales que caracterizan a los géneros discursivos profesionales:

- 1.- Los géneros son una reflexión de culturas disciplinarias y, en este sentido, de las realidades del discurso en general.
- 2.- Los géneros se focalizan en los eventos comunicativos convencionalizados dentro de las disciplinas o prácticas profesionales.
- 3.- Todo género, dentro de una disciplina o campo profesional, tiene integridad propia, la cual es, con frecuencia, identificada con referencia a factores textuales y discursivos (dentro del texto) o a factores contextuales y dependientes de las disciplinas mismas (externo al texto).
- 4.- Los géneros son eventos comunicativos reconocibles, caracterizados por un conjunto de propósitos comunicativos identificados y mutuamente comprendidos por los miembros de una comunidad académica o profesional en la cual ellos ocurren regularmente.

5.- Los géneros son construcciones altamente estructuradas y convencionalizadas con ciertas limitaciones sobre la contribución permisible que, en términos de intenciones, los hablantes pueden realizar.

6.- Los miembros establecidos de una determinada comunidad profesional tienen mucho más conocimiento y comprensión de las prácticas genéricas que aquellos que son iniciados, nuevos miembros de esa comunidad o extraños a ella.

7.- Aunque los géneros son vistos como constructos convencionalizados, los miembros expertos de una comunidad profesional o de una disciplina están muchas veces en posición de sacar provecho de tal convención, para expresar “intenciones privadas” (*private intentions*) dentro de las estructuras de normas comunicativas aceptadas socialmente.

Para Bathia (2002), el rasgo más importante que se hace evidente luego de los señalamientos anteriores es el énfasis en la convención. Este aspecto es considerado por la mayoría de las teorías que explican los géneros como el punto central para cualquier forma de descripción genérica. En palabras de Bhatia (2002: 23):

Los géneros son esencialmente definidos en términos del uso del lenguaje en los contextos comunicativos convencionalizados, los cuales le dan expresión a un grupo específico de metas comunicativas de grupos sociales y disciplinarios especializados, los que, a su vez, establecen formas estructurales relativamente estables y, de algún modo, restringen el uso de los recursos léxico-gramaticales.¹⁰

Otro aspecto importante señalado por este autor es que, aunque los géneros estén típicamente asociados con contextos retóricos recurrentes y estén identificados

¹⁰ Original en Inglés: “Genres are essentially defined in terms of the use of language in conventionalized communicative settings, which give expression to a specific set of communicative goals of specialized disciplinary and social groups, which in turn establish relatively stable structural forms and, to some extent, even constrain the use of lexico-grammatical resources” (Bathia: 2002:23)

sobre la base de propósitos comunicativos, los cuales limitan las contribuciones permisibles en el uso de las formas léxico-gramaticales y discursivas, ellos no son estáticos y es por esa razón que hace el comentario a la postura de Swales (1990) que se reseñó anteriormente. Señala Bhatia, en la misma línea de Berkenkotter y Huckin (1995), que los géneros son inherentemente estructuras retóricas dinámicas que pueden ser manipuladas de acuerdo a las condiciones de uso.

Aparentemente existe una contradicción entre estos dos rasgos distintivos de la teoría del género: el énfasis en las convenciones y la propensión a la innovación. Aunque los géneros estén asociados con situaciones socio-retóricas típicas y, a su vez la forma futura responda a una situación similar, los géneros cambian todo el tiempo en respuesta a las necesidades socio-cognitivas o, en otros casos, por la necesidad de algunos miembros de la comunidad profesional de crear un nuevo género en virtud de una nueva situación retórica. No obstante, indica Bathia (2002) que cualquier tipo de innovación genérica siempre es realizada dentro de los amplios límites de los géneros específicos.

Finalmente, Bhatia (2002) concluye que, aunque se utilicen como criterios los propósitos comunicativos o las situaciones retóricas específicas, la teoría de los géneros combina, por una parte, los avances de una visión más general del uso del lenguaje y una realización específica por la otra. En este sentido, el análisis de los géneros es restringido en el foco y amplio en la visión, lo que le otorga una versatilidad que opera en varios niveles. Dependiendo del nivel de generalización y detalle en el cual se identifique el propósito o propósitos comunicativos, se puede

estar en posición de identificar el estatus de un género particular y su uso en la convención genérica.

Posteriormente (Bathia, 2004), al igual que Swales (2004) estudia la relación entre géneros en los diversos contextos profesionales e incorpora el término *Colonia de Géneros*, que no debe ser confundido con la noción de Hoey (1986) de Colonia de Discurso (*Discourse Colony*) que se refiere a discursos escritos compuestos por secciones autónomas que pueden usarse con el mismo propósito en otros textos diferentes. Bathia (2004) señala una diferencia entre la *Colonia de Géneros* y la noción de Bazerman (1994) de *Sistemas de géneros*. Para Bathia (2004: 29) la primera noción se refiere a los géneros que trascienden las fronteras de las disciplinas, en cambio el término *sistema de géneros* se limita a las culturas específicas de las disciplinas. En palabras de Bathia (2004: 57):

Así como los géneros se pueden identificar en un nivel individual muy específico, tales como la introducción del artículo de investigación (Swales 1990), anuncios, cartas promoción de venta, informes de prensa (Bhatia, 1993), informes comerciales, reseñas de libros (Hyland 2000), promociones (Kathpalia 1992), libros de texto (Swales 1990; Myers 1992) y muchos otros, al mismo tiempo pueden ser identificados en niveles por encima de estos en forma de super géneros, o por debajo de estos géneros como subgéneros. La mayoría de estos super géneros pueden ser más apropiadamente considerados como "colonias" de géneros relacionados (...) ¹¹

Bathia (2004) explica que el concepto de *colonias de géneros* posee varias funciones importantes en la teoría de género ya que, en primer lugar, aporta versatilidad a la descripción de los géneros y a su identificación porque permite

¹¹ Original en ingles: Just as genres can be identified at a very specific individual level, such as research article introductions (Swales 1990), advertisements, sales promotion letters, news reports (Bhatia 1993), business reports, book reviews (Hyland 2000), book blurbs (Kathpalia 1992), textbooks (Swales 1990; Myers 1992) and a number of others, at the same time they can also be identified at levels above these in the form of super genres, or below these as sub-genres. Most of these super genres can be more, appropriately regarded as 'colonies' of related genres (...) (Bathia, 2004: 57)

observar los géneros en diferentes niveles de generalización, lo que supone plantear relaciones en un nivel más alto (super o macro género) y en un nivel inferior (subgénero). Esta red de relaciones entre los géneros permite la observación de su comportamiento más allá de las disciplinas, porque, aunque parezcan diferentes de acuerdo con las características del contexto disciplinar o profesional, en gran medida comparten los mismos propósitos comunicativos.

En este sentido, afirma Bathia (2004: 80) que la noción de géneros puros resulta atractiva y útil para fines pedagógicos, pero, en la práctica es poco factible capturar las complejas realidades comunicativas del campo profesional y disciplinar. Lo ideal entonces sería abandonar esa noción de géneros puros y ampliar la visión partiendo de los géneros de un dominio específico y de allí buscar los patrones genéricos recurrentes.

En síntesis, tanto la perspectiva de Swales como la de Bathia ofrecen una visión de los géneros más amplia y permiten observar los patrones culturales de interacción ya que estudian los géneros en relación con otros géneros en los campos disciplinares y profesionales e, inclusive, trascienden los mismos límites de estos ámbitos. Estudiar los géneros discursivos en relación con otros géneros permite poner en evidencia los cambios sociales ya que cuando cambian las necesidades comunicativas de los usuarios en su interacción en el mundo real cambian los géneros.

2. 2. 3 La nueva retórica norteamericana.

La corriente de la Nueva Retórica nace en Estados Unidos, entre expertos del campo de la retórica, los estudios de la composición y de la escritura profesional.

Para el grupo de investigadores enmarcados dentro de esta corriente (Bazerman, 1988, 1994a, 1994b; Berkenkotter y Huckin, 1995; Freeman y Medway, 1994; Miller, 1994) los géneros son expresiones típicas de acción retórica. Así Bazerman (1994a:79) define los géneros como:

... sistemas de actividad de literacidad compleja contruidos a través de acciones tipificadas – tipificadas de tal manera que estamos todos de algún modo conscientes de la forma y fuerza de estas acciones tipificadas (...) Mediante el uso de estos textos tipificados podemos mostrar nuestros propios intereses y dar forma a nuestros significados en relación con sistemas sociales complejos.¹²

Esta perspectiva se fija menos en la propia forma y tiende más a estudiar las acciones que dichas formas deben cumplir, destacando en especial el aspecto social en el cual se desarrolla el acto comunicativo. La investigación se inclina hacia los estudios etnográficos más que lingüísticos con el fin de analizar las relaciones entre el texto y el contexto.

El desarrollo de este enfoque tiene sus raíces en el trabajo de Bajtin (1982) y además tienen influencia cuatro perspectivas del conocimiento humano y del uso del lenguaje (Freedman y Medway, 1994):

- 1.- La de filósofos y científicos sociales que consideran que cualquier teoría se basa en aspectos retóricos y depende de la comunidad en la que se genera (Burke, 1969).
- 2.- La del construccionismo social, que ha influido en la forma de pensar en la pedagogía y en la investigación. En esta perspectiva se ve el conocimiento como algo desarrollado socialmente como respuesta a las necesidades, objetivos y contextos de la comunidad (Freedman y Medway, 1994: 4-5)

¹² Original en ingles: "...systems of complex literate activity constructed through typified actions – typified so that we are all to some extent aware of the form and force of these typified actions (...) By using these typified texts we are able to advance our own interests and shape our meanings in relation to complex social systems." Bazerman (1994a:79)

3.- La reconceptualización de la racionalidad en la argumentación. (Toulmin,1958)

4.- La teoría de los actos de habla de Austin (1962), especialmente la idea del discurso como acción, que subyace a dicha teoría.

Como puede observarse la tendencia de la nueva retórica se relaciona claramente con el enfoque socio-construccionista de la enseñanza de la composición escrita (Hyland, 2002) y el desarrollo de la concepción de los aspectos sociales como parte fundamental del desarrollo del género y sus comunidades discursivas. En este sentido, Berkenkotter y Huckin (1995) formulan una estructura o marco que resume los aspectos relevantes del concepto de género en el enfoque de la nueva retórica:

a.- *Dinamismo*: Los géneros son formas retóricas dinámicas desarrolladas por los actores en respuesta a situaciones recurrentes y sirven para estabilizar la experiencia y, de este modo, otorgan coherencia y significado a la interacción. Los géneros cambian con el tiempo en respuesta a las necesidades socio-cognitivas de sus usuarios.

b.- *Situacionalidad*: Los conocimientos sobre los géneros se obtienen de la participación en situaciones de comunicación. Por lo tanto, el conocimiento de los géneros es una especie de “cognición situada” que continúa desarrollándose cuando participamos en las actividades propias del ámbito de cada cultura en particular.

c.- *Forma y Contenido*: El conocimiento de los géneros incluye tanto la forma (estructura genérica) como el contenido de lo que es apropiado para un propósito determinado en una situación determinada.

d.- *Dualidad de la estructura*. Cuando seguimos las reglas del género para participar en las actividades profesionales, constituimos las estructuras sociales (en contextos profesionales, institucionales y organizativos) y reproducimos estas estructuras simultáneamente.

e.- *Propiedad de la comunidad*: Los géneros son propiedad de la comunidad discursiva que los utilizan ya que evidencian la ideología y la ontología social.

Este movimiento no desarrolla aspectos pedagógico para la enseñanza de los géneros pero destaca, por un lado, la necesidad de que el alumno tome conciencia de las características contextuales y las presuposiciones y objetivos de las comunidades que usan dichos géneros para ofrecer una comprensión crítica de las características retóricas y su efectividad (Bazerman, 1988) y, por el otro, el peligro en la enseñanza de los géneros a partir del estudio de los textos, ya que una atención exclusiva a las características superficiales retóricas pueden ocasionar que los géneros sean enseñados como moldes en los cuales se deposita significado, más que formas de crear significados (Hyland, 2002). Es por ello que, para los defensores de la Nueva Retórica, el conocimiento de los contextos sociales en los cuales surgen los textos se considera más importante que sus modelos formales.

2.2.4. El enfoque semiodiscursivo.

Charaudeau (2004) propone un enfoque para la clasificación de los géneros que él denomina *semio-discursivo* en el cual articula: (i) el anclaje social del discurso; (ii) su naturaleza comunicacional; (iii) las actividades comunicativas que se ponen en práctica

y (iv) las características formales de los textos producidos. Consideremos cada uno de estos aspectos.

El anclaje social está relacionado con las diferentes prácticas discursivas que se construyen en la sociedad. Allí se representan los roles que cumplen los actores en cualquier intercambio discursivo y, como señala Charaudeau (2004: 3), las relaciones que allí se desarrollan se van instaurando y jerarquizando según el ámbito discursivo en que tienen lugar, lo cual él denomina *campos de la práctica discursiva*. Este autor sostiene que, si bien es cierto que “todo ámbito de la práctica social tiende a regular los intercambios, y consecuentemente, a instaurar regularidades discursivas (Charaudeau, 2004:4), estos mismos ámbitos constituyen espacios muy extensos que no permiten poder utilizarlos como criterio para la clasificación de los géneros y, por eso, se requiere una estructuración de ámbitos y situaciones de comunicación antes de utilizarlos como único criterio de clasificación de los géneros discursivos. En ese caso, el anclaje social puede ser observado como un espacio en el cual se establecen las condiciones para ciertas regularidades discursivas que darán origen a las formas textuales.

Con respecto a los tipos de actividad lingüística, Charaudeau (2004: 4) se plantea dos interrogantes: ¿corresponden a operaciones mentales? o ¿son modos de organización textual? En este sentido señala que hay dos tendencias dominantes: la cognitiva y la semiodiscursiva. La corriente cognitiva se apoya en los estudios de la psicolingüística, describe las operaciones de pensamiento en correspondencia con la organización de los textos. Esta tendencia se conoce como la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1980, 1994), en la cual se postula que “un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria del sujeto, en

otras palabras, equivale a un tipo de organización de información prototípica que se elabora y almacena a lo largo de la vida” (Parodi, 1999: 41). También el modelo de contexto de Van Dijk (1999, 2000, 2001, 2002) tiene un enfoque cognitivo ya que permite suponer la existencia de una categorías cognoscitivas que pueden ser utilizadas estratégicamente por los individuos para comprender y producir distintos géneros discursivos a partir de la elaboración de un modelo que se construye en la interacción social.

En la tendencia *semiodiscursiva* propuesta por Charaudeau (1992, 2004; Adam 1992) se postula que no se pueden clasificar los textos de acuerdo con la actividad lingüística por cuanto ésta es heterogénea, sino según su estructura. En este sentido, Adam (1992) sostiene que los textos se caracterizan no por poseer una secuencia textual única sino más bien por poseer varios tipos de secuencias, lo cual equivale a su estructura, sin embargo señala que siempre existe una que domina el texto. Para explicar este fenómeno discursivo propone el modelo de *secuencia textual prototípica* (narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal). Para este autor la secuencia es la unidad constituyente de los textos y los mismos son definidos como una estructura compuesta de secuencias.

Charaudeau (1992, 1995), por su parte, se opone a la teoría de los esquemas por cuanto considera que el sujeto hablante no dispone de esquemas sino de un conjunto de procedimientos que él llama *modos de organización del discurso* (enunciativo, narrativo, descriptivo y argumentativo) que le permiten organizar su intención comunicativa, y al respecto señala “no hay que confundir un texto con un modo de organización. El texto es un resultado; el modo de organización es un proceso”

(Charaudeau, 1995: 35). Estas dos posturas, la cognoscitiva y la semiodiscursiva, coinciden en que existen evidencias lingüísticas en los textos que permiten dar cuenta de los esquemas mentales de configuración textual o de los modos de organización del discurso, pero que no dependen de esas marcas formales para su configuración.

De allí que Charaudeau (2004) señale que intentar clasificar los textos a partir de marcas formales recurrentes plantea dos problemas fundamentales: el primero de ellos se refiere a que una misma forma lingüística puede tener distintos tipos de función dentro de un texto, por ejemplo “las *formas impersonales* y las *nominalizaciones* pueden tener una función de distanciación con fines de neutralización de la subjetividad del sujeto hablante (como en los textos administrativos o científicos), o la puesta en marcha de *presupuestos de evidencia* (como en los textos políticos o los títulos de los periódicos)” (Charaudeau, 2004: 5) y, en segundo lugar, cómo saber si esas marcas formales son exclusivas de un tipo de texto en particular. Esto lo lleva a concluir que, “las características formales no serían sino rasgos caracterizadores que aportarían a los textos propiedades *específicas*, y no rasgos definitorios que aportarían a los textos propiedades *constitutivas*” (Charaudeau, 2004: 6).

Luego de mostrar que no existe claridad respecto a qué criterio utilizar para clasificar los textos, Charaudeau (2004) en su enfoque semiodiscursivo, plantea la hipótesis de que existen tres tipos de *memorias* (memoria de los discursos, memoria de las situaciones de comunicación y memoria de las formas de los signos) que contribuyen a la conformación de tres tipos de comunidades (discursivas, comunicativas y semiológicas)

La *memoria de los discursos* se construye a partir de representaciones socio-discursivas acerca del conocimiento del mundo y de los sistemas de valores, los cuales por ser compartidos por los miembros de grupos sociales se instituyen en comunidades discursivas. La *memoria de las situaciones de comunicación* como dispositivo que regula los intercambios comunicativos y, por lo tanto, constituye las comunidades comunicativas las cuales están integradas por sujetos que comparten una misma representación de lo que es pertinente o no en determinada situación de comunicación. Y, por último, la *memoria de la forma de los signos*, se refiere al uso que se hace de los signos que permiten el intercambio comunicativo (verbales, icónicos, gestuales). Ese uso instituye a las comunidades semiológicas, compuestas virtualmente por sujetos “que se reconocen a través de la *rutinización* de las formas de comportamiento y del lenguaje” (Charaudeau, 2004: 7). Esa memoria semiológica es la que hace que se puedan emitir juicios de índole estético, ético o pragmático, entre otros, de lo que es permitido o no de acuerdo con ciertas normas sociales compartidas por los miembros de esa comunidad. Del análisis de estos tres tipos de memorias y de las comunidades que se instituyen a partir de éstas, concluye su hipótesis señalando que:

Se puede, pues, sostener la idea de que el sujeto social se dota de géneros empíricos y que, a través de las representaciones que tiene por su aprendizaje y su experiencia, las erige en normas de conformidad lingüística y las relaciona con lugares de práctica social más o menos institucionalizados. (Charaudeau, 2004: 7)

Sostiene este autor que se requiere de una teoría del discurso para poder analizar los géneros, porque sólo se pueden estudiar si se toman en consideración los diferentes niveles de organización del acto discursivo. Con este fin describe las restricciones convencionalizadas que permiten el análisis de los géneros tomando en consideración la situación de comunicación, la construcción discursiva y las formas de uso de la lengua.

La situación de comunicación determina las condiciones de producción y comprensión de los actos comunicativos, por lo que se crean restricciones que Charaudeau (2004: 8) denomina *situacionales* y que conllevan a que se establezca un *contrato de comunicación* entre los interlocutores, en palabras de Charaudeau (2004:10):

(...) todo ámbito de comunicación propone a sus interlocutores un cierto número de condiciones que definen las reglas del juego del intercambio comunicativo, cuyo reconocimiento permitiría la intercomprensión. Las situaciones particulares se considerarían, en tal caso, como variantes (o subcontratos) de un contrato global.

Charaudeau (2004) propone, entonces, un primer nivel de análisis de los géneros apelando a esas restricciones situacionales que permitiría la clasificación de los textos que se producen en situaciones comunicativas similares. Por supuesto, tal como señala Charaudeau (2004), este primer nivel de análisis no es suficiente para clasificar los géneros, ya que es un criterio externo al texto pero que determina la finalidad para la cual éste se construye. Se requiere, por tanto, examinar un segundo nivel de análisis que explique el nivel de la construcción discursiva, es decir, cómo construir ese texto. En este segundo nivel también se establecen restricciones que él denomina *restricciones discursivas* y no constituyen imposiciones de uso, sino corresponden a “un conjunto de comportamientos discursivos posibles entre los cuales el sujeto comunicante elige aquellos que son susceptibles de satisfacer las condiciones de los datos externos” (Charaudeau, 2004: 11), como los modos de organización discursivos, los modos enunciativos que denotan el grado de compromiso con lo que se dice por parte del sujeto hablante y la tematización, entre otros mecanismos. Considera este autor que el lugar de las restricciones discursivas

constituye un espacio intermedio entre los datos de las restricciones situacionales y la configuración de los textos.

El tercer nivel de análisis que propone Charaudeau (2004) tiene que ver con las *restricciones formales*. Este nivel se refiere a “las maneras de decir” (Charaudeau, 2004: 12) en el que todos los elementos de la situación de comunicación condicionan las formas de uso, y esto se hace a partir de las restricciones discursivas. Sin embargo, Charaudeau (2004) considera que son las circunstancias materiales las que más directamente influyen en el uso de determinadas formas (oralidad/ escrituralidad), ya que esas circunstancias conducen a la utilización de *dispositivos materiales* que ha llevado a Charaudeau (2003) a establecer una tipología de la información mediática basada en los diversos *dispositivos escénicos* (entrevistas, reportajes, titulares de noticias, entre otros)

Es en este tercer nivel en el que se construye el texto, entendido como “el resultado de un acto de lenguaje producido por un sujeto dado en una situación de intercambio social dado” Charaudeau (2004: 12) y lo que hace que todo texto sea único. Pero al clasificar los textos se requiere tomar en cuenta los puntos comunes más que las diferencias y esto debe hacerse desde los tres niveles de análisis señalados: “en los componentes del contrato situacional, en las categorías de las restricciones discursivas y en los diferentes aspectos de la organización formal del texto” (Charaudeau: 2004: 13), en otras palabras, lo que propone este autor es considerar estos tres niveles de análisis a la hora de estudiar los géneros ya que cada uno de ellos aporta un criterio de clasificación que le es propio y su utilización depende de los objetivos de análisis que se proponga el investigador.

2.2.5. Los estudios de géneros discursivos en el análisis del discurso en español en América latina.

Los estudios del discurso en América Latina comienzan a ser reseñados internacionalmente a partir de la publicación del editorial de la revista *Discourse & Society* escrito por Van Dijk (1997). A partir de ese año muchos son los trabajos de investigadores latinoamericanos que se difunden en Europa y Estados Unidos llegando inclusive a integrar equipos de investigación internacionales que abarcan áreas desde el Análisis Crítico del Discurso hasta los estudios de la Cortesía, entre otros temas (Londoño, 2007).

En relación con el estudio de los géneros discursivos, en los últimos años se ha despertado, entre los analistas del discurso, un interés especial por abordar este problema en el ámbito del discurso académico por su pertinencia para la formación académica y profesional. Estas investigaciones se han extendido en Latinoamérica. En particular, citaremos los trabajos que se vienen realizando en Venezuela, Chile y Argentina, puesto que es en estos países donde más se ha ahondado en el estudio de los géneros discursivos con fines académicos.

En Venezuela, resaltan, por un lado, los trabajos de Bolívar (1986, 1997, 1998, 2001a, 2004, 2006, 2008^a, 2008b, 2012), quien a través de sus investigaciones sobre la evaluación en los textos escritos, estudia los géneros periodísticos, académicos y políticos en inglés y en español y, por el otro, las investigaciones de Shiro (2007^a,

2007b, 2008) que apuntan al estudio de los géneros narrativos en especial a los procesos de adquisición de la narrativa infantil.

Las investigaciones de Bolívar (1986, 1998, 2005) surgieron inicialmente con el estudio de los editoriales de periódicos, con dos propósitos definidos: (i) examinar los rasgos que lo hacen un género estable y los que marcan la diferencia a través del tiempo, y (ii) explicar de qué forma la evaluación da a los textos su estructura. Bolívar (1998:70) introduce la idea de que la interacción se da solamente entre las personas en un contexto social particular y con una diversidad de propósitos, es decir, no interactúan los textos con los lectores o viceversa, sino que la interacción se da entre el escritor y el lector. De allí que esta autora afirme que “los textos son modos de interacción social, cuya producción depende, en gran parte, de convenciones sociales que rigen la interacción social” (Bolívar, 1998: 72)

Los estudios sobre la evaluación de Bolívar (1986, 1998, 2001a) han mostrado que ésta tiene una importante función en la representación del mundo por parte de los miembros de una comunidad discursiva, en la interacción entre lectores y escritores y en la forma en que se organizan los textos. La autora ofrece evidencias de que la evaluación puede contribuir a determinar la estructura textual y por lo tanto considera que es un indicador potencial que permitiría diferenciar los distintos tipos de géneros discursivos. Bolívar (2007: 254) define la evaluación como “la macro-categoría para explicar la subjetividad, porque tiene que ver con la forma en que expresamos nuestras visiones de mundo en cuanto a lo que seleccionamos de una amplia gama de opciones que nos ofrece la lengua”. A partir de esta noción, Bolívar ha indagado sobre cómo la evaluación contribuye a diferenciar los géneros discursivos, por lo que ha realizado

análisis comparativo entre diversos géneros discursivos: los resúmenes para eventos científicos (1999) y las editoriales de los periódicos en inglés y en español (2001a); el artículo de investigación y el ensayo humanístico (2006); el informe de arbitraje (2008), para concluir que la evaluación es una categoría central en el análisis interaccional del discurso, ya que “evalúa quién habla, quién escribe y quien participa en interacciones complejas a lo largo del tiempo” (Bolívar, 2007: 272).

Igualmente, esta autora ha incursionado en el discurso político con el fin de estudiar el diálogo entre los actores sociales que se representa fundamentalmente en la prensa, para llamar la atención sobre la función social que tienen los participantes en la interacción en la construcción de las realidades sociales (Bolívar, 2007: 272). En tal sentido, propone la noción de *macro género* como un “macro diálogo en el que los participantes construyen un conjunto de géneros y textos que se relacionan y encadenan mediante un proceso en el que, simultáneamente, los participantes activan la experiencia y el conocimiento del mundo y realizan acciones verbales con propósitos definidos” (Bolívar, 2012: 11). Partiendo del análisis del diálogo y la evaluación como categorías centrales de análisis, propone un cambio en el foco de atención para ir desde los textos en los contextos sociales en los cuales estos se construyen hacia las acciones de las personas en los eventos (Bolívar, 2009, 2012), con el fin de estudiar la dinámica social de las interacciones, a través de los actores responsables de iniciar y cerrar ciclos comunicativos.

Shiro (2007a, 2007b, 2008) por su parte, estudia las narraciones infantiles como géneros discursivos poniendo el foco de análisis en la modalidad epistémica (Shiro, 2007a), la cual, según ella, juega un rol determinante en la construcción de la

perspectiva narrativa. Concibe los géneros discursivos desde la configuración de la relación entre texto y contexto, en el sentido de que el texto se relaciona con el contexto en el cual se produce y es determinado por éste; de allí que propone el estudio del desarrollo narrativo en el lenguaje infantil con el fin de observar cómo se transfieren las destrezas comunicativas de un género a otro en el proceso de adquisición de este género discursivo (Shiro, 2007b, 2008). Sus investigaciones apuntan a señalar que el estudio de los rasgos textuales no constituye un criterio suficiente para caracterizar los géneros discursivos. Se requiere determinar los contextos de producción en los cuales circulan los textos constituyentes e identificar los procesos evolutivos mediante los cuales los miembros de una comunidad discursiva se apropian de las habilidades para usar los géneros propios de su ámbito de acción discursiva.

En Chile destacan los trabajos de Parodi (2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010) y Harvey (2006, 2007), cada uno de ellos con orientaciones diferentes. En el caso de Parodi, este autor es uno de los pioneros en Latinoamérica en el análisis de los géneros discursivos con soporte computacional. Propone una concepción integral de los géneros discursivos que, sin dejar de lado los factores sociales, centra la descripción desde una perspectiva cognitiva y destaca el rol activo que tiene el sujeto en la construcción de estos géneros (Parodi, 2009b). En tal sentido señala:

(...) destaco la dimensión cognitiva de los géneros porque con ello busco apuntar el rol central del ser humano como sujeto hablante/escribiente y oyente/lector dentro de un proceso de comunicación muy dinámico y participativo. Este sujeto es quien –en definitiva- construye en su mente los géneros discursivos como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales específicas y-por supuesto- en interacción mediada a través de la dimensión lingüística con otros sujetos. Así, el conocimiento de los géneros, construido individual y socialmente, se almacena a modo de representaciones cognitivas y, desde esta óptica, ellos serán

activados y se materializarán en textos específicos, dentro de contextos sociales y culturales, según sea el caso. (Parodi, 2008a: 23)

A partir de la construcción del Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006, en el que se recolectaron y digitalizaron textos en cuatro áreas disciplinares del conocimiento: química industrial, ingeniería en construcción, trabajo social y psicología, se creó una base de datos que ha permitido el análisis en varios niveles para estudiar los géneros académicos y profesionales en dominios disciplinares (Parodi, 2008^a, 2009^a). La idea central en el trabajo de Parodi (2010) es poner en evidencia la amplia gama de géneros discursivos que, como constructos cognitivos, lingüísticos y sociales, permiten a las personas interactuar y construir relaciones sociales, afectivas, pero sobretudo académicas y profesionales, poniendo el foco en las disciplinas científicas por su vinculación con los textos escritos como mecanismo de acceso al conocimiento especializado.

Harvey (2006, 2007), por su parte, también estudia la alfabetización académica pero vista como práctica social, “en la cual convergen ideologías disciplinares, esquemas de pensamiento y variedades de lenguaje” (Harvey, 2009: 628). De allí que su trabajo se orienta hacia la alfabetización disciplinar y sus manifestaciones discursivas. Plantea esta autora que en la interacción entre profesores y estudiantes se construyen representaciones no sólo del conocimiento disciplinar compartido, sino también y, más importante aún, representaciones acerca de cómo entienden cada uno de estos grupos sociales la construcción de textos estructurados en un género determinado. Su trabajo se orienta hacia el estudio de los géneros discursivos propios de las situaciones de aprendizaje en el contexto universitario.

Finalmente, en Argentina destaca Ciapuscio (2008, 2009, 2010) quien, con base en la gramática y la lingüística del texto, tiene interés por dilucidar la naturaleza y funcionalidad de ciertos fenómenos lingüísticos en contextos de uso especializados. Esta autora propone una categorización para explicar la relación entre los géneros basada en la noción de *familia de géneros* (Bergmann y Luckmann, 1995). De allí que esta autora postule que:

los géneros deben concebirse en un doble plano: por un lado, tienen una estructura externa que se deriva de la relación entre la acción comunicativa que llevan a cabo y la estructura social que los fundamenta y, por el otro, una estructura interna, que surge de su función básica y su base material-lingüística. (Ciapuscio, 2008: 5)

Basada en estas consideraciones, ella destaca que la relación entre los géneros se debe a vínculos que van más allá de criterios situacionales y funcionales, por lo que la agrupación en familia de géneros permite ver la relación a partir del rol que cada uno de los géneros cumple en los pasos de un procedimiento en particular. Ilustra su análisis a partir de lo que ella llama los géneros del proceso de investigación. Allí, cada uno de estos géneros cumple una función dentro de los pasos del procedimiento científico.

Como hemos visto, las tradiciones en el estudio de los géneros discursivos explicadas en este trabajo no presentan visiones contradictorias, sino que varían en su orientación y en los aspectos que consideran imprescindibles para su análisis. Por lo tanto, podemos decir que complementan una visión compleja sobre este fenómeno discursivo que permite a los analistas del discurso realizar aproximaciones teóricas más complejas y que requiere asumir una postura teórica cada vez que se utilice la noción de género discursivo como objeto de cualquier investigación.

En tal sentido, y para los efectos de esta investigación, consideramos que se requiere abordar el estudio de los géneros discursivos dentro de la dinámica social de la

cual forman parte. Proponemos un marco analítico que toma en cuenta dos dimensiones para el estudio de los géneros: una en la que se observan los rasgos propios de cada género dentro de los ámbitos discursivos particulares en los que circulan y la otra en la que se examinan los géneros dentro de las prácticas sociales en las cuales estos se reproducen y distribuyen. Este enfoque será desarrollado en el capítulo cuatro. En el próximo capítulo expondremos el marco teórico que sirve de base a esa propuesta de análisis.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se sustenta en tres direcciones que nos sirven para proponer un enfoque interdisciplinario para abordar el estudio de los géneros discursivos. La intención es mostrar cómo, poniendo el foco de análisis en los géneros discursivos se pueden develar las representaciones sociales de los autores de los textos escolares de las prácticas sociales en la que estos géneros son usados. Se trata de estudiar los géneros más allá de la descripción de sus características formales; se pretende explicar la construcción de una interacción mayor en el plano de las prácticas discursivas porque, en ese nivel, se pueden descubrir las representaciones sociales que se encuentran articuladas con un conjunto de creencias más amplias acerca de la noción de lenguaje que se construye y distribuye en las instituciones educativas.

De allí que adoptamos como referentes teóricos, en primer lugar, las representaciones sociales entendidas como conjunto de creencias socialmente compartidas (Van Dijk, [1998] 1999; [2001] 2003; [2003] 2008), en segundo lugar, el discurso como práctica social (Fairclough, 1995, 2003^a, [2001] 2003b) y su relación con las prácticas discursivas. Y, por último, la noción de interacción entendida como el lugar en el que se construyen, mantienen y distribuyen los significados y por ende, las prácticas discursivas y sociales (Bolívar, 1986, 1995, 1997, 2001a, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008a).

3.1 Representaciones Sociales.

Los libros de texto constituyen un instrumento en el que se legitima una visión de sociedad. Como hemos señalado en los capítulos anteriores, partimos del supuesto de que en estos textos se representan prácticas sociales; asumimos, entonces, que detrás de la escogencia de los géneros discursivos que se “enseñan” existe una representación social acerca del lenguaje y la interacción. Utilizamos palabras para conformar textos con los que interactuamos con los demás y construimos conjuntamente una representación del mundo. (Edwards, 1997). Esto involucra procesos cognitivos que permiten convertir la experiencia en discurso y es, precisamente, en el discurso (Fairclough,[1993] 2008) donde podemos observar las representaciones del mundo que, aunque individualmente apropiadas y adaptadas por los sujetos, responden a un saber socialmente construido y distribuido. (Pardo, 2005). Las representaciones constituyen una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad.

Sin embargo, referirnos a la noción de representaciones sociales no constituye una empresa sencilla, ya que, por una parte, existen varias interpretaciones del término, y por la otra, es un concepto que ha sido abordado desde diversas disciplinas. En este trabajo presentaremos la noción de representación desde tres perspectivas: la psicología social, la lingüística y el análisis crítico del discurso ya que cada una aporta unos fundamentos que serán de utilidad para el desarrollo de la investigación

3.1.1 La perspectiva psicológica

La noción de representación proviene del campo de la psicología. Fue Moscovici ([1961] 1979) quien la propuso con el fin de estudiar el comportamiento de los

individuos y los grupos, en oposición a la distinción entre el sujeto y el objeto, propia del conductismo. Su noción de representación social funda todo un nuevo campo de estudio en psicología social, ya que introduce la idea de que las representaciones son guías para la acción. (Abric, [1994] 2001a)

En su teoría, Moscovici ([1961] 1979, [1984] 1985) postula que las representaciones sociales son producto de nuestra era moderna debido a la divulgación a que ha sido objeto la ciencia (las teorías científicas, el psicoanálisis, el marxismo, entre otras (Moscovici, y Hewstone [1984] 1985). Esta situación favorece lo que este autor denomina un *nuevo sentido común* que proviene de un saber científico que se ha reelaborado creativamente (Moscovici y Hewstone ([1984] 1985). Es por ello que considera que las representaciones sociales, además de constituir el sistema de valores, opiniones y prácticas de los individuos, les permite a estos la orientación en el mundo material y la interacción social porque proporciona un código para nombrar y clasificar, no sólo su mundo material, sino también su acción individual y grupal. Por esto, postula que, además de cognitivas, las representaciones también son sociales.

Estas ideas de Moscovici ([1961] 1978, [1984] 1985) encontraron oposición en el ámbito de la psicología discursiva (Edwards, 1997; Potter, [1996] 1998; Potter y Edwards, 1999). Desde este último enfoque se defiende la idea de que es a partir de las prácticas discursivas enmarcadas en los contextos sociales y culturales que se construye el conocimiento y, por lo tanto, una representación siempre será representación de otra representación, sin la oportunidad de llegar a la interpretación final; lo que se representa

es un conjunto de conocimientos que la sociedad configura y no la realidad en sí misma (Edwards, 1997: 46).¹³

No obstante, la noción de representación de Moscovici es retomada desde el campo de la psicología social (Abric, [1994] 2001; Jodelet, [1984] 1985, 2000) quienes parten del supuesto de que la realidad objetiva no existe, sino que es *representada* por los individuos o grupos sociales. Abric ([1994] 2001a) define la representación “como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, [1994] 2001a: 13). Agrega este autor que la representación constituye un mecanismo para la interpretación de la realidad, y rige la interacción social entre los individuos porque motiva sus acciones y sus relaciones sociales.

Este papel fundamental que juegan las representaciones sociales en la interacción se debe a que cumplen con cuatro funciones primordiales que permiten: (i) comprender y comunicar la realidad; (ii) situar a las personas y a los grupos en el contexto social, lo que contribuye a la construcción de identidades; (iii) orientar la acción y las prácticas sociales ritualizadas y (iv) justificar y explicar la acción en un contexto determinado, lo que refuerza la identidad. Por esta razón, Abric ([1994] 2001a: 17) sostiene que las representaciones sociales constituyen un instrumento esencial para la comprensión de la dinámica social.

¹³ Un debate al respecto que no profundizaremos aquí puede ser consultado en Parker, 1989; Raty y Snellman, 1992; Ibañez, 1992; Banchs, 1997, 2000; Potter y Edwards, 1999; Markova, 2000.

Abric ([1994] 2001a) distingue dos componentes de la representación: un componente cognitivo y uno social. La acción social del sujeto se rige por procesos cognitivos pero a su vez esa acción también está determinada por el contexto social en que esa representación se construye y distribuye, lo que hace difícil su análisis si se utilizan procedimientos propios de cada uno de estos componentes. Por lo que este autor aclara, entonces, que las representaciones “pueden ser definidas como construcciones sociocognitivas, regidas por sus propias reglas (Abric, [1994] 2001a: 14), lo que genera indefectiblemente una metodología específica de recolección y análisis de los datos.”¹⁴

En su intento por explicar estas reglas, Abric ([1994] 2001a) formula una hipótesis en relación con la estructura interna de las Representaciones Sociales a la que llama *núcleo central* (Asch, 1946; Moscovici, [1961] 1979) y la explica en las siguientes palabras: “la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica, no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación” (Abric, [1994] 2001a: 18).

Este núcleo central asegura dos funciones fundamentales en toda representación: una función generadora y una función organizadora. La primera permite la construcción de las representaciones y, la segunda, la de organizar el contenido de la representación y centralizar ciertos elementos, lo que le otorga estabilidad y permite guiar la acción de los individuos y grupos en diferentes contextos sociales. A su vez, ese núcleo central

¹⁴ Para profundizar acerca de la aplicación del Modelo Teórico de Abric ([1994] 2001a) consultar las investigaciones de Guimelli, Morin, Mardellat y Singery en Abric, ([1994] 2001) *Prácticas Sociales y Representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán

tiene a su alrededor elementos periféricos bajo la forma de esquemas, los cuales se encuentran organizados de acuerdo con su cercanía al núcleo central y son los que permiten evidenciar el contenido de la representación a partir de las prácticas sociales que le están asociadas (Abric, [1994] 2001a, Flament, [1994] 2001).

Es por lo anterior que Abric ([1994] 2001b) plantea, entonces, que cualquier análisis debe abordarse desde dos planos: el del contenido de la representación y el de la organización de ese contenido por lo que considera que deben utilizarse instrumentos y técnicas de recolección de los datos propios de la psicología, privilegiando aquellos que permitan la estandarización y, en consecuencia, mayor posibilidad de cuantificación de los resultados, lo que permite “reducir en gran medida la parte de interpretación o elaboración de la significación del investigador y hacer así más fácil y pertinente el análisis de los resultados” (Abric, [1994] 2001b: 64). Sin embargo, no descarta la necesidad de comprobar los resultados de la determinación de una representación a partir de las prácticas sociales. Considera que se debe partir de la recolección del contenido de la representación mediante técnicas que permitan aproximaciones cuantitativas y un tratamiento analítico, para luego validarlas en el contexto de estudio (Abric, [1994] 2001b: 72).

El aporte de Abric para esta investigación es la consideración de que las representaciones y las prácticas se generan mutuamente ya que para que una práctica social se conserve en el tiempo, se requiere que esté integrada al sistema de valores, creencias y normas del individuo y de los grupos. Así mismo, el análisis de las prácticas sociales permite comprender el contenido y la organización de las representaciones (Abric, 2001c: 213). Sobre este punto volveremos más adelante en este mismo capítulo.

3.1.2. La perspectiva lingüística: la transitividad.

Entender el lenguaje como práctica social implica reconocer que es un modo de acción situado histórica y socialmente. Significa también observar cómo se configuran las identidades sociales, las relaciones que se construyen en la interacción y los sistemas de conocimientos y creencias. (Fairclough, [1993] 2008: 172). En cada uno de estos constituyentes del uso lingüístico, es la gramática, justamente el sistema de transitividad, el que ofrece a los usuarios de una lengua las opciones que les permitirá elegir las estructuras lingüísticas para la construcción de significados en contextos situacionales específicos. (Halliday, 1994; Eggins, 1994; Thompson, 1996; Martin, Matthiessen y Painter, 1997; Rose, 2006b)

Esta idea de *elección* es la base para la noción de *registro* de Halliday, cuyo referente fundamental fue Firth (1951) quien consideraba que el contexto de situación constituía la categoría de nivel más alto y el punto de partida para el estudio del significado. Es Halliday ([1978] 1982, 1985) quien reelabora este esquema y plantea el modelo de contexto de situación el cual correlaciona con su modelo de organización del lenguaje.

Como ya vimos anteriormente, cuando explicamos la noción de géneros discursivos desde la lingüística sistémica-funcional, en el modelo de contexto de situación (registro) que presenta Halliday (1985) se distinguen tres componentes en el entorno de la situación inmediata en la que se desenvuelven los textos y que afectan al uso que se hace del lenguaje. Las tres variables del registro son: (i) el Campo (la acción social), la naturaleza de la acción social que está ocurriendo; (ii) el Tenor (la

estructura de roles) quién está participando, la naturaleza de los participantes, sus posiciones y roles y (iii) el Modo (la organización simbólica del texto), la forma como el contenido es comunicado. Cada una de estas variables del registro tiene efectos sobre el uso del lenguaje. Es posible identificar partes del sistema lingüístico que corresponden con la realización de cada tipo de información contextual. Así, el campo de un texto está asociado con el significado experiencial, el cual se realiza a través del sistema de transitividad de la gramática; el tenor está asociado con el significado interpersonal que se realiza a través del sistema de modo (*modality*) y el modo (*mode*) de un texto se asocia con el significado textual realizado a través del tema (Eggins, 1994: 78).

En este punto, nos interesa profundizar en el sistema de transitividad de la gramática puesto que es el que nos permite explicar cómo se construye la experiencia a través del lenguaje. En palabras de Thompson (1996: 76): “Así como usamos el lenguaje para interactuar con la gente, claramente lo usamos para hablar acerca del Mundo, ya sea el mundo externo, las cosas, los eventos, cualidades, etc., nuestro mundo interno, los pensamientos, las creencias, los sentimientos, etc.”.¹⁵

El sistema de transitividad constituye el recurso gramatical para construir el flujo de la experiencia como un proceso en el cual existen unos participantes implicados y unas circunstancias que lo acompañan. (Halliday, 1994). Al clasificar los procesos podemos clasificar también la experiencia de los usuarios de una lengua sobre cómo conciben los eventos que ocurren en la realidad. Este sistema de transitividad discrimina

¹⁵ Original en inglés: “As well as using language to interact with people , we clearly use it to talk about the World, either the external world, things, events, qualities, etc., or our internal world, thoughts, beliefs, feelings, etc.” (Thompson ,1996: 76)

seis diferentes tipos de procesos: materiales, mentales, relacionales, conductuales, verbales y existenciales, cada uno de ellos realizados a través de los distintos tipos de cláusulas en las cuales se concreta el proceso, los participantes inherentes al mismo y las circunstancias en las cuales éstos ocurren. En otras palabras, a través del sistema de transitividad del lenguaje los fenómenos del mundo son representados como estructuras lingüísticas (Halliday, 1985: 109). Por lo tanto, para los efectos de esta investigación nos interesa la perspectiva lingüística de las representaciones sociales, puesto que resalta el hecho de que a través del lenguaje se establecen y transmiten los sistemas de valores y conocimientos compartidos en la construcción social de la realidad.

3.1.3 La perspectiva del Análisis del Discurso.

La noción de representación social ha sido abordada desde los estudios del discurso y más específicamente, desde el análisis crítico del discurso, debido a que contribuye a esclarecer el estudio de las ideologías y las identidades sociales (Fairclough y Wodak, [1997] 2000; Chouliaraki y Fairclough, 1999; Fairclough, 2003a; Pardo 2007^a, 2007b, 2010; Harvey y Muñoz, 2006). Aunque todos los aportes han sido relevantes en algún aspecto, es Van Dijk ([1998] 1999; [2001] 2003; [2003] 2008) quien amplía la noción de las representaciones sociales desde la teoría del contexto. Para este autor las representaciones sociales deben ser entendidas como “conjuntos organizados de creencias socialmente compartidas (conocimiento, actitudes, ideologías, etc.) localizados en la memoria social” (Van Dijk, [1998] 1999: 69).

La visión de este autor marca una diferencia con respecto a la noción de representaciones sociales de la psicología social (Moscovici [1961] 1979, [1984] 1985; Jodelet [1984] 1985) porque hace un uso más general del término cuando concibe el

sistema de conocimiento y las actitudes como creencias socialmente compartidas. La psicología social, como ya vimos anteriormente, enfoca su análisis en los usos cotidianos de sentido común, es decir, en la reelaboración del saber científico (Van Dijk, [1998] 1999: 406). Según Van Dijk (2002: 21) la perspectiva de análisis de ambos enfoques también difiere porque no basta con describir y explicar la estructura y los contenidos de las representaciones sólo desde una dimensión cognitiva o abordar la dimensión social de las representaciones como un mecanismo que hace posible la comunicación y la producción y reproducción de las identidades colectivas; se requiere estudiar las representaciones en términos de las funciones sociales que cumplen y de los modos en que son adquiridas y distribuidas. La ventaja que nos ofrece el enfoque de Van Dijk, para efectos de esta investigación, es que, como veremos a continuación, conjuga por igual las dimensiones cognitiva y social de la construcción de la realidad.

Para Van Dijk (2002: 21), las representaciones sociales son, en primer lugar, formas de cognición social, y por eso requieren para su análisis de las dimensiones cognitivas (cogniciones sociales compartidas por los miembros de un grupo) y sociales (en el análisis de cómo se establecen las relaciones entre los grupos y las instituciones que contribuyen en su construcción y reproducción). Este autor postula una relación entre las ideologías y las representaciones sociales cuando señala que las primeras constituyen la “base axiomática de las representaciones sociales compartidas por un grupo y sus miembros” (Van Dijk, [1998] 1999: 163), lo que implica que son esenciales para las prácticas sociales, la interacción social y las relaciones intra e intergrupales por su condición de recurso cognitivo. Agrega este autor, al plantear la relación entre ideología, representación social y discurso, que:

El discurso es la práctica social más importante, la única que se expresa directamente y que, por lo tanto tiene la capacidad de divulgar las ideologías. Una teoría de la ideología sin una teoría del discurso es, por consiguiente incompleta. Por otro lado, para entender el papel del discurso en la sociedad, también hay que conocer su rol fundamental en la reproducción de las representaciones sociales en general y de las ideologías en particular. (Van Dijk, [2003] 2008: 80)

Un análisis detallado de las ideologías¹⁶ implicadas en los procesos educativos está más allá de los fines de esta investigación. Nos interesa, en este momento, la noción de representaciones sociales de Van Dijk como conjunto de creencias socialmente compartidas que sustentan las prácticas sociales, las que a su vez son reproducidas y distribuidas por medio de las prácticas discursivas (Fairclough, 2003^a, [1993] 2008). Esta será la propuesta que favorecemos para realizar nuestro análisis porque consideramos que las representaciones sociales manifestadas en los textos escolares a través del discurso, se encuentran articuladas con un conjunto de creencias más amplias acerca de la noción de lenguaje que se construye y distribuye en las instituciones educativas.

Para poder comprender cómo esas representaciones se concretan en los textos se requiere entender el discurso como práctica social (Fairclough, 1995, 2003^a) lo cual explicaremos a continuación.

3.2 El discurso como práctica social.

Toda práctica social genera la construcción de diversos textos que se encuentran relacionados de alguna manera. Basamos nuestro análisis en el supuesto de que estudiando los géneros que comúnmente aparecen asociados a las prácticas sociales de un dominio social en particular, obtendremos una representación de la red de prácticas

¹⁶ Para los interesados en profundizar el análisis de la ideología remitimos a la obra de este autor indicada en la sección de referencias de este trabajo.

sociales de una cultura. Esto nos lleva a revisar el concepto del discurso como práctica social.

La noción de práctica social ha sido abordada por los analistas del discursos desde distintas perspectivas (Bolívar, 2000, 2004; Gee y Green, 1998; Martín Rojo, 2001; Pardo, 2007^a, 2007b; Van Dijk, [1998] 1999, [2001] 2003, [2003] 2008), inclusive, como vimos anteriormente, desde la psicología social y discursiva también ha sido estudiado este concepto como ligado a la noción de las representaciones sociales (Abric, [1994] 2001; Jodelet, [1984] 1985, 2000; Potter, [1996] 1998; Potter y Edwards, 1999).

No obstante, el principio de práctica social es ampliado notablemente por Fairclough (1995, 2003^a, [2001] 2003b), quien la concibe en dos dimensiones: “por un lado, una forma relativamente permanente de actuar en lo social, forma que viene definida por su posición en el interior de una estructurada red de prácticas, y por otro, un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas” (Fairclough, [2001] 2003b: 180). En otras palabras, a través de las prácticas sociales se pueden controlar la selección de ciertas estructuras sociales asegurando, de este modo, la retención de una estructura social en el tiempo en determinadas áreas de la vida social, así como de su transformación en el control de la selección de otra estructura social potencial.

Entender el discurso como práctica social implica, para este autor, que se trata de un modo de acción situado histórica y socialmente en relación dialéctica con su contexto social, dicho de otro modo, está constituido socialmente y es constitutivo de lo social (Fairclough, [1993] 2008: 172). En palabras de Bolívar (2004:8):

Esta concepción de discurso nos conduce a dar mayor atención a los aspectos interpersonales de la construcción del significado, sin descuidar lo relacionado con las representaciones del conocimiento, pero sin perder de vista que las cosas significan algo porque existe una interacción social como marco general para la interpretación. Nos induce también a estudiar los significados tomando en cuenta la dimensión histórica, porque los significados pueden interpretarse mejor si se sabe cómo se han creado en el tiempo.

Para Fairclough (2003a: 23) las prácticas sociales pueden ser entendidas como la vinculación de los diferentes tipos de dispositivos sociales asociados con determinados espacios de la vida social. Las prácticas sociales “articulan el discurso (de ahí el lenguaje), junto con otros elementos sociales no discursivos. Podríamos ver cualquier práctica social como una articulación de estos elementos: acción e interacción, relaciones sociales, personas (con creencias, actitudes, historias, etc), el mundo material y Discurso”.¹⁷(Fairclough, 2003^a: 25)

Fairclough (2003b: 24) aplica esta noción al lenguaje como elemento de lo social en todos los niveles y hace la siguiente distinción: Las lenguas pueden ser observadas como una estructura social, en el sentido de que presentan potencialmente opciones para combinar los elementos lingüísticos y excluir otras (por ejemplo en español no es posible posponer el artículo al sustantivo que acompaña, como en *hombre el estudia*, la combinación posible en esta lengua es que el artículo preceda al sustantivo como en *el hombre estudia*). Sin embargo, señala este autor, que los textos, como componentes de los eventos sociales, no constituyen una consecuencia de las posibilidades de realización establecidas por las lenguas, por lo que reconoce entidades organizativas intermedias de tipo lingüístico las cuales constituyen el componente

¹⁷ Original en inglés: “... articulate discourse (hence language) together with other non-discoursal social elements. We might see any social practice as an articulation of these elements: action and interaction, social relations, persons (with beliefs, attitudes, histories, etc), the material world, discourse” (Fairclough, 2003^a: 25)

lingüístico de las redes de las prácticas sociales, a las que denomina órdenes del discurso y los define de la siguiente manera:

Un orden del discurso es una red de prácticas sociales en su aspecto lingüístico. Los elementos de los órdenes del discurso, no son cosas como los sustantivos y las oraciones (elementos de las estructuras lingüísticas) sino discursos, géneros y estilos (...). Estos elementos seleccionan ciertas posibilidades definidas por el lenguaje y excluyen otras – ellos controlan la variabilidad lingüística para determinadas áreas de la vida social. Así que los órdenes del discurso pueden considerarse como la organización social y el control de la variación lingüística. (Fairclough, 2003^a: 24)¹⁸

En este sentido, señala Fairclough (2003^a: 26) que el discurso se concreta en tres formas en la práctica social: (i) como género discursivo (maneras de actuar), (ii) como discurso (formas de representación) y (iii) como estilo (formas de ser). En primer lugar, entender los géneros discursivos como una forma de acción e interacción implica usar el lenguaje asociado con una actividad social particular. En segundo lugar, el discurso figura en las prácticas sociales como representaciones de la misma práctica, de otras prácticas sociales y del mundo material, ya que la representación es una operación discursiva y, por último, el estilo estaría conformado por las formas particulares de usar el lenguaje en la interacción social.

Fairclough (2003^a; [1993] 2008) distingue, así mismo, el discurso en dos sentidos: (i) como nombre abstracto y (ii) como sustantivo contable. El discurso como nombre abstracto lo define como “uso lingüístico concebido como práctica social” (Fairclough [1993] 2008: 176) y, como sustantivo contable, el discurso es una forma particular de

¹⁸ Original en inglés: “An order of discourse is a network of social practices in the language aspect. The elements of orders of discourse are not things like nouns and sentences (elements of linguistic structures), but discourses, genres and styles (...). These elements select certain possibilities defined by languages and exclude others – they control linguistic variability for particular areas of social life. So orders of discourse can be seen as the social organization and control of linguistic variation. (Fairclough, 2003^a: 24)

representar la experiencia desde una perspectiva particular, por ejemplo, el discurso feminista, el discurso de las minorías, etc. (Fairclough, (2003^a: 26).

Los órdenes del discurso, tal como señalamos anteriormente, constituyen los elementos lingüísticos de las prácticas sociales y vinculan las estructuras sociales con los textos. Por eso nos interesa también observar cómo se concretan en los textos esas prácticas sociales. Fairclough ([1993] 2008: 175) señala al respecto:

La conexión entre texto y práctica social se considera mediada por la práctica discursiva: por una parte, los procesos de producción e interpretación textual son conformados por (y, a su vez, ayudan a conformar) la naturaleza de la práctica social, y, por la otra, el proceso de producción conforma (y deja “rastros”) en el texto, y el proceso interpretativo opera sobre la base de las “señales” del texto.

En esta investigación asumiremos las prácticas discursivas como formas de decir que utilizan las personas para construir los significados en los textos. El estudio de las prácticas discursivas vistas de este modo nos sirve de sustento teórico para examinar las representaciones sociales de esas mismas prácticas en los textos escolares venezolanos y descubrir cómo los autores de estos textos conciben los eventos discursivos que ocurren en el mundo social. Sobre este punto volveremos en el próximo capítulo al explicar las categorías de análisis.

Finalmente, para entender cómo los procesos de producción y comprensión de los textos configuran y son configurados por las prácticas sociales, se requiere de una teoría discursiva que explique cómo se construye la interacción social y, en el caso específico de esta investigación, cómo se construye esa interacción en los textos escritos, lo cual trataremos en el siguiente apartado.

3.3 La interacción en el texto escrito.

El Análisis Interaccional del Discurso (AID) es un modelo teórico propuesto por Adriana Bolívar (1986, 1997, 2001a, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008a), quien parte de la consideración de que, por una lado, se puede analizar el texto escrito desde un punto de vista interaccional y, por el otro, que el contexto de situación (Firth, 1957) tiene un papel relevante en la construcción del significado de los textos. Esta autora introduce la idea de que la interacción se da solamente entre las personas en un contexto social particular y con una diversidad de propósitos, es decir, no interactúan los textos con los lectores, sino que la interacción ocurre entre el que escribe el texto y quien lo lee. De allí que Bolívar (2005: 81) afirme que “los textos son modos de interacción social, cuya producción depende, en gran parte, de convenciones sociales que rigen la interacción social”. Esta premisa sustenta nuestra investigación. En los textos escolares, los autores interactúan con sus lectores (estudiantes), en un contexto determinado (educativo) y con una función social (enseñar). El examen de las señales lingüísticas presentes en el texto escrito nos mostrará esa interacción y servirá de evidencia para el análisis de las representaciones de las prácticas sociales y discursivas presentes en esos textos.

Según Bolívar (2005), la interacción entendida de ese modo implica *cambio* ya que al hacer uso del lenguaje, los hablantes o escritores, producen algún efecto en sus oyentes o lectores, o lo hacen como reacción al uso que hacen los demás del lenguaje. Esto conlleva a que ella proponga la descripción de los cambios que se dan en los textos como uno de los focos de estudio de los analistas del discurso escrito, por supuesto, a partir de los cambios que introduce quien escribe ya que es éste el único que puede hacerlo. Para esto, señala que la *evaluación* permite explicar las motivaciones del

escritor para el cambio y agrega: “son precisamente estas evaluaciones las que, en nuestra opinión, dan forma y estructura al texto” (Bolívar, 2005:82).

Los estudios sobre la evaluación en los textos (Bolívar, 2001, 2005, 2006, 2008a) han mostrado que ésta tiene una importante función en la representación del mundo por parte de los miembros de una comunidad discursiva, en la interacción entre lectores y escritores y en la forma en que se organizan los textos. La autora aporta evidencia de que la evaluación puede contribuir a determinar la estructura textual y por lo tanto considera que es un indicador potencial que permitiría diferenciar los distintos tipos de géneros discursivos.

Bolívar (2008a) propone entonces el Análisis Interaccional del Discurso (AID) en el que el énfasis está puesto en el componente interpersonal como una forma de explicar las representaciones de la experiencia y de los contenidos. Como ella misma señala, parte del supuesto de que “los significados se construyen en la interacción social, y que, por lo tanto, es importante y necesario poner el foco en los participantes, en lo que hacen cuando dicen algo” (Bolívar, 2004: 16). Esta postura obedece a que la autora considera, en primer lugar, que los acontecimientos sociales ocurren en el mundo porque son las personas las que lo provocan, en segundo lugar, los textos también son contruidos por las personas en su interacción en los diferentes contextos en los cuales participan; esto hace que los textos no puedan ser estudiados fuera de los contextos en los cuales se producen, por lo que se requiere saber quién lo produce y quién o quiénes lo hacen circular. Así mismo, considera que en la interacción se negocian los significados y que se intercambian no sólo informaciones acerca del mundo sino

también evaluaciones. Por último, reitera esta autora la importancia de la evaluación en la construcción del mundo social y de los textos.

En trabajos posteriores, Bolívar (2007, 2008a) señala que el Análisis Interaccional del Discurso (AID) se puede llevar a cabo en un plano micro y un plano macro, dependiendo del alcance de la investigación. En el nivel micro el foco está puesto en los textos dentro de los contextos en los cuales se realizan y el análisis está orientado a la búsqueda de patrones textuales, es decir constituye un análisis descriptivo propio de los lingüistas. El Análisis Interaccional del Discurso en el nivel macro coloca el foco en los hechos sociales, en virtud de que el investigador pretende interpretar los eventos del mundo social en el momento histórico en que ocurren y para ello busca patrones de interacción social. Este análisis macro involucra no sólo a los lingüistas sino también a otros investigadores sociales sobre el basamento del análisis crítico del discurso. (Bolívar, 2008: 17). En síntesis, la teoría de Bolívar sirve de fundamento teórico para proponer las categorías de análisis de los géneros en dos planos, uno que nos permite estudiar los géneros discursivos en relación con las prácticas sociales y el otro en relación al ámbito particular en el que los géneros circulan y que le otorgan sus rasgos característicos, como veremos en el próximo capítulo.

En este capítulo hemos presentado los basamentos teóricos en los que se sustenta nuestra investigación y que nos sirven para proponer un modelo de análisis de los géneros discursivos que exponemos a continuación.

CAPÍTULO 4

EL MÉTODO

Con el fin de lograr los objetivos propuestos se adoptó una perspectiva interdisciplinaria y un enfoque fundamentalmente cualitativo. Las disciplinas que proporcionaron los insumos teóricos fueron el Análisis Crítico del Discurso (ACD) que nos llevó a escoger las nociones de práctica social y práctica discursiva (Fairclough, 1995, 2003^a, [2001] 2003b) y la noción de representación social (Van Dijk, [1998] 1999; [2001] 2003; [2003] 2008); la teoría de los géneros discursivos (Bathia, 1993, 2002a, 2002b, 2004; Bazerman, 1994; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bolívar 2008a, 2008b, 2012; Charaudeau, 2004, 2010; Ciapusio, 2005, 2008; Eggins, 1994; Eggins y Martin, [1997] 2000, 2003; Harvey y Muñoz, 2006; Hyland, 2002; Johns, 2002; Martin, 1997, 2002; Martin y Rose, 2006; Parodi, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b; Rose, 2006a; Swales, 1990, 2004), que nos permitió concentrarnos en los géneros discursivos en los textos escolares, y el Análisis Interaccional del Discurso (Bolívar, 1986, 1997, 2001a, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008^a) de donde tomamos la noción de interacción en el texto escrito.

La investigación se llevó a cabo a partir de un corpus y, en consecuencia, se trata de un estudio *basado en corpus* (Tognini-Bonelli, 2001) porque las afirmaciones que hacemos están apoyadas en datos concretos, vale decir, son las propias palabras de los autores de los textos escolares estudiados.

En vista de que, desde nuestra perspectiva, los géneros discursivos surgen en la práctica social que, a su vez, conduce a prácticas discursivas expresadas en textos,

proponemos un modelo interdisciplinar que aborda los géneros desde dos perspectivas: social y discursiva, como explicaremos en la siguiente sección.

4. 1 El modelo de análisis interdisciplinar.

Los libros de texto constituyen un instrumento de socialización y, como tales, proyectan una visión de sociedad, de los actores sociales y de la interacción social. Estudiar la red de prácticas discursivas en los textos escolares e identificar las prácticas sociales allí representadas, obliga a proponer, inicialmente, una categorización de los géneros discursivos pensada en la interacción social natural que ocurre fuera del ámbito escolar para, posteriormente aplicarla a un corpus de textos de forma tal que podamos realmente descubrir las prácticas sociales que se promulgan y las redes de prácticas que se construyen en estos textos.

Como se señaló en el capítulo 2, muchos son han sido los investigadores que estudian los géneros discursivos e intentan determinar sus elementos definitorios (Bazerman, 1994; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bathia, 1993, 2002a, 2002b, 2004; Bolívar, 2004, 2006, 2008a; Charaudeau, 2003, 2004; Eggins y Martin, 2000, 2003; López Ferrero, 2002; Parodi, 2008^a, 2008^b; Swales, 1990, 2004; Van Dijk, [1997] 2000, 2001, [2003] 2008). Algunos autores como Parodi (2008a: 73) sostienen que el uso de múltiples variables para estudiar y diferenciar los géneros “constituye, en conjunto, un soporte teórico-empírico robusto en comparación a aproximaciones basadas en uno o pocos criterios”. Sin embargo, coincidimos con Charaudeau (2003) en que si bien es difícil construir una tipología con numerosas variables ya que, por más que sea exhaustiva, se torna inoperante, el tomar sólo dos o tres variables hace que se corra el riesgo de hacer una tipología reduccionista, por lo que este autor sugiere

clasificar los géneros por jerarquización. En palabras de Charaudeau (2003: 159) “se construye una tipología de base, luego se hacen intervenir otras variables dentro de los ejes de base y se construyen tipologías sucesivas que se insertan en el modelo de base.”

Con esta orientación proponemos un modelo de análisis que permite analizar los géneros discursivos en dos planos. Uno que tiene relación con las acciones sociales que realizan los actores sociales a través de las prácticas discursivas que le son propias como miembros de un grupo y, el otro, que depende del ámbito o dominio social (Van Dijk, [1998] 1999: 249) en el cual se materializan los géneros. Llamamos al primero Plano Intergenérico y al segundo Plano Intragenérico.

4.1.1 Los planos: Intergenérico e Intragenérico.

El plano intergenérico constituye la red de géneros discursivos que se articulan en una práctica social. Esta noción de plano intergenérico tiene relación con lo que Bolívar (2004: 33) propone para el análisis intertextual. Considera esta autora que los géneros desencadenan otros géneros como respuesta, lo que permite ubicarlos en un continuum a partir de un acontecimiento. En el caso de esta investigación consideramos que, más que el acontecimiento o evento social, son las acciones sociales las que originan la aparición de ciertos géneros relacionados. El foco aquí está puesto en las prácticas sociales y se pueden observar los patrones culturales de interacción a través del estudio de los géneros que circulan a partir de las acciones sociales de los miembros de una comunidad social. En el caso de esta investigación, estudiamos los grupos de géneros que fueron presentados por los autores de los textos escolares relacionados con

las prácticas sociales (oralidad, escritura, investigación, entre otras) representadas en esos mismos textos.

En el plano intragenérico el foco está puesto en los géneros como entidades, lo que nos permite interpretarlos de acuerdo al ámbito en el que se usan (académico, periodístico, mediático, etc.) y describirlos en función de sus propósitos comunicativos y de su estructura genérica.

En este plano la descripción es jerárquica, tal como señala Charaudeau (2003), ya que consideramos como criterio fundamental para la clasificación de los géneros el propósito comunicativo (Swales, 1990), pero visto en tres dimensiones o niveles jerárquicos de análisis de mayor a menor, siendo el más alto el *propósito comunicativo global* (Bathia, 2004), el cual nos permite diferenciar los géneros discursivos de acuerdo al ámbito en que circulan (ej. académico, político, periodístico, mediático); el segundo nivel es el *propósito comunicativo pragmático* que tiene relación con el macroacto de habla que nos permite agrupar los géneros de acuerdo a grandes actos de habla coincidentes (ej. reportar, investigar, narrar) y, en el nivel más bajo está el *propósito comunicativo específico* el cual constituye el criterio con el que comúnmente se han caracterizado los géneros discursivos particulares (Swales, 1990, 2004; Bathia, 2002b, 2004).

4.1.2 Criterios para identificar los géneros discursivos en el plano intergenérico.

En el plano intergenérico partimos del supuesto de que toda práctica social propicia la construcción de diversos textos. Estos textos, a su vez, están relacionados de alguna manera. Conviene aquí citar a Bajtín ([1979] 1982: 281) quien señala que:

Todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada (...). Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como *respuesta* a los enunciados anteriores de una esfera dada (el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera.” (p. 281)

Nuestra propuesta básica es que estudiando los géneros que comúnmente aparecen asociados a las prácticas sociales de un dominio social en particular, podremos develar la red de prácticas sociales de una cultura. En palabras de Martín (2002: 278)

A principios de la década de 1980, mis colegas y yo revisamos el tradicional enfoque Hallidayano de modelo social del contexto (campo, modo y tenor), introduciendo un nivel adicional de análisis, llamado género, para proseguir justamente este trabajo (véase Martín, 1992, 2000, y en prensa para la discusión). **Nuestro plan era empezar el mapa de nuestra cultura como una red de prácticas sociales, un conjunto de géneros en relación con otro.**¹⁹

En otras palabras, los géneros discursivos que estructuran la comunicación discursiva de los grupos sociales y, por lo tanto, la dialogicidad señalada por Bajtin (1982) en los textos y ritualizada en los géneros propios de cada práctica social, nos permitirá establecer una especie de cartografía de cada cultura en particular.

Postulamos el plano intergenérico como un nivel de análisis tomando en consideración, además de las ideas de Bajtin (1982), los razonamientos de Fairclough (1995, 2003, [1993] 2008) en torno a las prácticas sociales y discursivas, por cuanto, como señalamos anteriormente, este autor relaciona, por un lado, las prácticas sociales con los textos en los cuales se concretan los discursos a través de las prácticas

¹⁹ Original en inglés: Early in the 1980s, my colleagues and I revised traditional Hallidayan approaches to modeling social context (field, mode, and tenor) by introducing an additional level of analysis, called genre, to pursue just this work (see Martín, 1992, 2000, and in press for discussion). **Our plan was to begin mapping our culture as a network of social practices, one set of genres in relation to another.** (Martín, 2002: 278 negritas nuestras)

discursivas y, por el otro, en la consideración que en los discursos se configura una red intertextual.²⁰

Ahora bien, cuando este autor hace mención a los “órdenes del discurso” como el elemento lingüístico de las redes de las prácticas sociales en el que incluye, además de los géneros, el discurso como sustantivo contable y el estilo, los concibe como convenciones que subyacen a los eventos discursivos (Fairclough,[1993] 2008: 173), es decir, regularidades históricas en los textos, en la práctica discursiva y en la práctica social. En palabras de Fairclough:

Es importante concebir las convenciones que subyacen a los eventos discursivos como “órdenes del discurso” (...). Una razón que justifica esto es precisamente la complejidad de la relación entre evento discursivo y convención, donde los eventos discursivos por lo común combinan dos o más tipos convencionales de discurso (por ejemplo, la “charla” en televisión es en parte una conversación, y en parte, una actuación: Tolson 1991) y donde los textos son por lo común heterogéneos en sus formas y sus significados. El orden del discurso de algunos dominios sociales es la totalidad de sus prácticas discursivas, y las relaciones (de complementariedad, inclusión/ exclusión, oposición) entre ellas – por ejemplo en las escuelas, las prácticas discursivas de la clase, de la evaluación de trabajos escritos, de la sala de juegos y de la sala de profesores. Y el orden del discurso de una sociedad es el conjunto de estos órdenes del discurso más “locales”, y las relaciones entre ellos (es decir, la relación entre el orden del discurso de la escuela y los del hogar y el vecindario). (Fairclough, [1993] 2008: 173)

Como señalamos en páginas anteriores, consideramos que son los géneros discursivos los que constituyen ese elemento organizativo que vincula las estructuras sociales con los eventos discursivos y que forman parte de las prácticas sociales, ya que si bien los géneros establecen un modo de significar la experiencia (discurso) y un estilo prototípico (Bajtin, 1982), estos van a depender también del contexto de situación y de

²⁰ Es importante recordar que Fairclough distingue el discurso de dos formas: a) como nombre abstracto para referirse al uso lingüístico como práctica social y b) como sustantivo contable para indicar el modo de significar la experiencia desde una perspectiva particular. (Fairclough, 2003; [1993] 2008). En el punto que estamos tratando alude al primer caso.

los roles que desempeñen los participantes en una interacción. Los géneros, como construcciones sociales históricamente situadas, son el resultado de convenciones implícitas que hacen posible la comunicación en una esfera cultural dada, por lo que bien pudiéramos asumir, entonces, que los géneros discursivos, como instancias de la práctica discursiva, constituyen el componente lingüístico de las prácticas sociales. Estudiar las prácticas discursivas de un dominio en particular nos permitirá descubrir las prácticas sociales propias de ese ámbito social.

En el caso de esta investigación nos enfocamos en la acción social que genera la aparición de ciertos géneros discursivos según la percepción que, de esas prácticas, tengan los autores de los libros de texto estudiados. Por ejemplo, en estos textos escolares figuran diversas prácticas sociales (conversar, investigar, narrar, etc.) y, en las explicaciones y en la sección de actividades correspondientes a la enseñanza de estas prácticas, están presentes distintos géneros discursivos (la conversación, el ensayo, el informe escrito, el cuento, la leyenda, etc.), por lo que el plano intergenérico en los textos escolares estudiados está conformado por la red de géneros discursivos que se construye alrededor de cada una de las prácticas sociales allí representadas. (Véase más abajo en la sección 4.2.2 las prácticas sociales como categoría de análisis).

4.1.3 Criterios para identificar los géneros discursivos en el plano intragenérico.

En el plano intragenérico, como señalamos anteriormente, postulamos tres dimensiones o niveles jerárquicos de clasificación de los géneros de acuerdo al propósito comunicativo: i) global, ii) pragmático y c) específico, tal como se muestra a continuación en el gráfico 1:



Gráfico 1. Jerarquía de propósitos comunicativos en el plano intragenérico.

El *propósito comunicativo global* (Bathia, 2004: 60) nos permite postular que podemos diferenciar los géneros discursivos de acuerdo al ámbito en que circulan los textos propios de esos espacios de interacción. Así, tendremos géneros académicos, géneros políticos, géneros legales o jurídicos, etc. Los textos que circulan en cada uno de esos ámbitos tienen un propósito comunicativo común que nos permite ubicarlos como un sistema de géneros en el sentido de Bazerman, es decir, como “géneros interrelacionados que interactúan unos con otros en escenarios específicos” (Bazerman, 1994: 97)²¹. Este *propósito comunicativo global* tiene una dimensión más bien cultural e histórica ya que constituye un conocimiento compartido por todos los miembros de la comunidad discursiva que interactúa en un ámbito en particular.

Compartimos con Swales (1990:46) que “el criterio principal que convierte una serie de eventos comunicativos en un género es algún conjunto de propósitos comunicativos compartidos”; consideramos que podemos hablar, entonces, a manera

²¹ Original en inglés: “the interrelated genres that interact with each other in specific settings” (Bazerman, 1994: 97)

de ejemplo, del discurso académico como un género discursivo que agrupa varios géneros estrechamente relacionados con un propósito comunicativo coincidente: la construcción discursiva del conocimiento. Otro ejemplo lo constituye lo que ocurre en el ámbito legal. El propósito común de los textos que circulan en esa esfera de la comunicación es legislar sobre las acciones de las personas, lo que daría como resultado la clasificación de los géneros jurídicos como aquellos que son “generados en la creación, aplicación, difusión e investigación del Derecho” (Borja, 2007: primer párrafo).

Bajtin ([1979] 1982: 248) señalaba que “el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana” y que las regularidades de esos enunciados (textos) en un ámbito en particular dan origen a los géneros discursivos. Por lo tanto, intentar ubicar a un género discursivo en particular dentro del espectro de todos los géneros discursivos reconocidos socialmente, justifica el hecho de partir del ámbito en el cual circulan los textos pertenecientes a este género discursivo. Como bien señala Charaudeau (2004:10):

(...) todo ámbito de comunicación propone a sus interlocutores un cierto número de condiciones que definen las reglas del juego del intercambio comunicativo, cuyo reconocimiento permitiría la intercomprensión. Las situaciones particulares se considerarían, en tal caso, como variantes (o subcontratos) de un contrato global.

En este sentido, en cada ámbito de interacción circulan textos que tienen propósitos comunicativos específicos pero que, como señala Bolívar (2008a: 16) “los textos tampoco se construyen solos; las personas son las que conjuntamente construyen los textos en diferentes contextos de su vida cotidiana e institucional”; y consideramos

que esto es lo que hace que las personas se agrupen en comunidades discursivas (Swales, 1990), las cuales tienen, en general, un conjunto aceptado de objetivos públicos comunes; utilizan los mecanismos de participación para obtener información y retroalimentación y, por lo tanto, usan uno o más géneros discursivos para promover sus objetivos de comunicación.

El *propósito comunicativo global* requiere de acciones más específicas para alcanzarlo, por lo que propusimos aquí un segundo nivel del análisis al que denominamos *propósito comunicativo pragmático* ya que tiene relación con el macroacto de habla que se realiza con la concreción en textos de determinado género discursivo. Esta propuesta tiene su base en lo señalado por Van Dijk (2007) cuando propone una función pragmática del discurso. Señala este autor que si bien es cierto que las emisiones tienen la propiedad fundamental de que se usan para realizar acciones, no es menos cierto que en la interacción comunicativa no hacemos uso de oraciones aisladas y, por consiguiente, de actos de habla por separado, lo más frecuente que hacemos con el discurso es realizar secuencias completas de actos de habla (Van Dijk, 2007: 63).

Las secuencias de actos de habla en el discurso constituyen acciones complejas, de allí que Van Dijk (2007: 72) señale “de la misma manera en que parecía ser necesario asignar estructuras semánticas globales a un texto, es necesario asignar estructuras de actos globales a una secuencia de actos de habla. En este caso hablaremos de *macroestructura pragmáticas*, y las unidades en este nivel se llamarán *macroactos de habla*”. En tal sentido, este autor define los macroactos de habla como el resultado de una secuencia de actos que, como un todo, funcionan como un sólo

acto de habla. Esta noción de macroactos de habla le permite a Van Dijk afirmar que existe una función global que posibilita definir la unidad de un discurso de forma funcional o externa, haciendo evidente el propósito pragmático de un discurso (Van Dijk, 2007: 73).

Con base en esta propuesta y, partiendo del supuesto de que podemos encontrar los mismos principios básicos en varios niveles de descripción, nos atrevemos a postular que si en los textos podemos identificar un macroacto de habla que permite poner de manifiesto el propósito pragmático del discurso, también podemos hacer lo mismo en un nivel superior, el de los géneros discursivos. Hemos reiterado en este trabajo la noción de géneros discursivos de Bajtin (1982) y nuevamente recurrimos a ella en este punto. Señala este autor que cada “esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos *géneros discursivos*” (Bajtín, 1982:252), por lo que es esa estabilidad de los discursos en ámbitos específicos de la actividad humana, lo que permite suponer la existencia de unos propósitos pragmáticos recurrentes en los géneros discursivos.

Ya Charaudeau (2003) señalaba la existencia de subgéneros dentro de lo que él llama géneros globales o macrogéneros. En palabras de Charaudeau (2003: 157):

De esta manera se podrá hablar de diferentes subgéneros del género científico, que varían según el tema (la disciplina), de los diferentes subgéneros del género publicitario, que varían según el soporte (anuncios televisivos, carteles, revistas, etc.), de los diferentes subgéneros del género didáctico, que varían según diversos parámetros (manual escolar, palabra del docente, guías, instrucciones oficiales, etc.) y, por último, de los diferentes subgéneros del género mediático (reportaje, editorial, noticias breves, debates, etc.) (...)

Sin embargo, más que hablar de macrogéneros o subgéneros, preferimos continuar con nuestra clasificación jerárquica en la que las unidades o categorías en un nivel de descripción se relacionan sistemáticamente con unidades similares en otros niveles. A manera de ejemplo, en los géneros académicos, cuyo propósito global es la construcción discursiva del conocimiento, encontramos tres formas claramente diferenciadas para alcanzar ese propósito global: i) reportar el conocimiento, ii) enseñar ese conocimiento y iii) ponderar un estado de conocimientos. Esto nos conduce a la consideración de tres propósitos pragmáticos claramente definidos que dan origen a tres géneros distintos, los cuales pueden estar presentes en otras colonias de géneros pero con estrategias retóricas distintas de acuerdo con las disciplinas de las que formen parte (Bathia, 2004: 83).

Partiendo, entonces, del propósito global que, como señalamos anteriormente, constituye el propósito comunicativo recurrente en los géneros que circulan en un ámbito de interacción en particular, podemos ir descendiendo en la escala y establecer un nivel de tipologización cuyo rasgo distintivo sea el propósito comunicativo pragmático y un nivel menor de especificación como es el *propósito comunicativo específico* (Bathia, 2004: 61) que es el que comúnmente ha servido para identificar los géneros discursivos particulares (Swales, 1990, 2004; Bathia, 2002b, 2004). Este propósito comunicativo específico es de carácter social, puesto que los géneros discursivos se corresponden con las maneras de usar el lenguaje para alcanzar metas comunicativas culturalmente definidas (Eggins y Martin, [1997] 2000: 342).

El estudio de los géneros discursivos en los dos niveles propuestos (intergenérico e intragenérico) nos permite, por un lado, describirlos en función de sus propósitos comunicativos y de su estructura genérica a partir de su relación con los géneros que circulan en el mismo ámbito y, por el otro lado, estudiar los géneros discursivos a partir de las prácticas sociales que provocan su aparición, nos proporciona una herramienta valiosa para observar los patrones culturales de interacción en el mundo social.

4.2. Las categorías de análisis.

En esta investigación, como hemos reiterado a lo largo de este trabajo, partimos del supuesto de que los géneros discursivos son el resultado de las prácticas discursivas en el interior de las prácticas sociales. De allí que nuestras categorías de análisis son los géneros discursivos, las prácticas sociales y las prácticas discursivas.

4.2.1 Los géneros discursivos: componente lingüístico de la práctica social.

La noción de géneros discursivos ya fue presentada en el capítulo II. No obstante, volvemos sobre este tema por cuanto constituyen la categoría central de análisis. Los géneros son eventos discursivos que se concretan en tipos de textos estables y estructurados, los cuales son reconocidos en las prácticas sociales por los miembros de una comunidad discursiva que los utiliza en su interacción social, con el fin de alcanzar sus propósitos comunicativos.

Como señalamos anteriormente, a diferencia de Fairclough (2003^a, 2003b, [1993] 2008) sostenemos que los géneros discursivos son el elemento organizativo que vincula las estructuras sociales con los textos. Constituyen el aspecto lingüístico de las prácticas sociales, por lo que se pueden estudiar en dos planos: el de la acción social que

provoca su ocurrencia y el de la acción lingüística en el que se constituyen sus características particulares (propósito y estructura) por el uso asociado con tipos de actividad socialmente recurrente.

Para los efectos de esta investigación, nos interesa estudiar, por un lado, las redes de géneros discursivos que se articulan en las prácticas sociales reproducidas en los textos escolares ya que esto nos permitirá encontrar las representaciones sociales que de esas mismas prácticas promulgan los autores de los textos estudiados y, por el otro lado, centramos el análisis en los géneros como entidades que se distinguen de otros géneros por los propósitos comunicativos que se pretenden alcanzar y por la estructura genérica que ha sido establecida paso a paso convencionalmente por la acción lingüística de los grupos sociales. En el caso de los textos escolares seleccionados para esta investigación, se examinan los ámbitos discursivos en los que los géneros ocurren y se indaga acerca de los propósitos comunicativos globales que hacen que los géneros puedan estar agrupados en un mismo dominio social. Así mismo, se estudian las acciones sociales que señalan los autores que se realizan con los géneros discursivos y las diferencias entre ellos a partir de sus propósitos específicos. Esto nos ofrece una visión de la manera como se representan las prácticas sociales que son enseñadas en los textos escolares venezolanos.

4.2.2 La práctica social.

La práctica social, como acotamos anteriormente en relación al planteamiento de Fairclough ([1993] 2008), constituye la acción social. Es un modo de acción situado histórica y socialmente en una relación dialéctica con el contexto social, por lo que requiere de un componente lingüístico que las promulgue de forma tal de poder ser

retenidas en el tiempo en determinadas áreas de la vida social. Como ya señalamos ese componente lingüístico está constituido por los géneros discursivos.

Esta concepción de práctica social nos conduce a dar mayor atención a las redes de géneros que se articulan en una misma práctica social puesto que esto nos mostrará la configuración de esas prácticas por parte de los autores de los textos escolares estudiados. Para comprender las representaciones sociales en los textos escolares de las acciones sociales que deben ser enseñadas en el ámbito escolar, tenemos que atender al componente lingüístico que las promulga. De allí nuestro interés en estudiar los géneros discursivos que se presentan en los textos escolares como una forma de actuar socialmente en un dominio discursivo en particular.

Los géneros discursivos son parte de una práctica social (conversar, discutir, investigar, narrar, promocionar, etc.) y, como tal, están insertos en un conjunto de situaciones, instituciones y contextos más amplios que condicionan el uso del lenguaje. En otras palabras, los géneros discursivos son un reflejo de las prácticas sociales que normalmente producen y sostienen los grupos dominantes de una sociedad. En este trabajo se examinan las prácticas sociales que son enseñadas en una muestra de textos escolares y los géneros discursivos que aparecen asociados a cada una de esas prácticas como forma de concretar la acción social. Nuestra propuesta básica es que estudiando los géneros que comúnmente aparecen asociados a las prácticas sociales de un dominio social en particular, podremos develar la red de prácticas sociales de una cultura y, en este caso específico, de la cultura escolar, entendida ésta como:

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan

los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula. (Pérez-Gómez, 2005: 162)

Uno de los medios por el cual la cultura escolar se transmite y mantiene es a través de los textos escolares. De allí, que estudiar las redes de géneros discursivos enmarcados en las prácticas sociales que se enseñan a través de los textos escolares nos dará una visión de la representaciones que tienen los autores, considerados como grupo social, en relación al lenguaje y a la interacción social.

4.2.3 La práctica discursiva.

Las prácticas discursivas constituyen la acción lingüística; son formas de decir y de interpretar los textos de acuerdo a unas regulaciones históricamente asentadas que delimitan el ejercicio de la función comunicativa del lenguaje, y que permiten la intercomprensión. El análisis de la práctica discursiva se centra en los aspectos sociocognitivos de la producción e interpretación textual (Fairclough, 2008: 175). Implica la forma en que las personas comprenden y construyen los significados en los textos y abarca la relación entre el evento discursivo y las redes de géneros que se configuran en la interacción social.

En el caso de los textos escolares estudiamos cómo los autores de estos textos explican los géneros discursivos, qué cualidades les atribuyen, qué estrategias discursivas utilizan estos autores para categorizarlos y en que ámbitos de la práctica social son usados. El estudio de las prácticas discursivas vistas de este modo, nos permitirá explorar las presuposiciones que sustentan esas explicaciones y las representaciones de la experiencia de los autores sobre cómo conciben los eventos

discursivos que ocurren en el mundo social. Prestaremos atención a las acciones discursivas que llevan a cabo los autores de los textos escolares para mantener y reproducir las representaciones sociales compartidas acerca del lenguaje y de la interacción social.

4.3. El corpus

Para realizar esta investigación, escogimos cuatro (4) textos escolares de sexto grado bajo la estructura de Enciclopedia Escolar. Varios criterios privaron en la escogencia. En primer lugar en ese grado culmina la educación primaria y dentro de los objetivos de ese nivel se aspira a que el alumno desarrolle sus competencias comunicativas en atención a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito (Ministerio de Educación, 1998); en segundo lugar, los textos escogidos tienen un área dedicada al estudio del lenguaje, por lo que suponemos que allí se realizarán las explicaciones y los ejercicios dirigidos a que los alumnos adquieran y desarrollen esas competencias comunicativas y, por último, la elección de esos textos en particular obedeció a que, cuando comenzamos este estudio, eran los que sugerían los docentes y tenían mayor demanda en el mercado editorial, lo cual ratificamos visitando librerías durante el inicio del año escolar 2007-2008. Cada texto escolar fue codificado con las iniciales de los nombres de cada una de las Enciclopedias con el fin de facilitar el manejo de los datos, tal como se muestra a continuación:

AE	ES	EG	MT
Editorial Actualidad Escolar 2000 (2007). <i>Tobogán</i> <i>Enciclopedia</i> 6. Caracas: Edit. Panapo de Venezuela. (pp. 480)	Departamento Editorial de Santillana (2007). <i>Enciclopedia</i> <i>Didáctica</i> <i>Santillana</i> . Navarro, C. (Direc). Caracas: Santillana (pp. 480)	Gutiérrez, J. y Rincón, L. (2007) <i>Enciclopedia</i> <i>Girasol</i> 6to <i>grado</i> . Caracas: Edit. Girasol. (pp 452)	Mijares, E; Albert, L.; Acedo, M y M. Petit (2006). <i>Mundo Tricolor</i> . <i>Libro Integral</i> . 6to. <i>Grado</i> . Caracas: Fondo Editorial La Cadena Tricolor. (pp. 416)

Cuadro 1. *Los textos escolares del corpus.*

En total se examinaron 1.828 páginas. Esto permitió ubicar los géneros discursivos que eran explicados en el área de lengua y literatura y los que eran mencionados y sugeridos para su ejercitación en la sección de Actividades de cada unidad de lectura en los textos escolares completos (ver Anexo 2). Para ello elaboramos una matriz en la que se colocaba el nombre dado al género discursivo y las páginas en la que se encontraba la explicación, la mención y/o la actividad, tal como se muestra a continuación:

Género Discursivo	Explicado		Mencionado		Indicado para su elaboración en la sección de Actividades.	
	Texto	Página	Texto	Página	Texto	Página

Cuadro N° 2 Matriz de recolección de datos.

Cada uno de los segmentos discursivos analizados correspondientes a las explicaciones de los géneros y su ejercitación en la sección de Actividades fueron

codificados con los caracteres utilizados para identificar los textos (AE, ES, EG y MT), además se le agregó una letra para identificar si se trataba de una explicación (E) o una Actividad (A) y un número consecutivo para diferenciar los segmentos discursivos de cada texto escolar. Por ejemplo, el código AE-E-1, identifica el texto *Actualidad Escolar*, el segmento discursivo concierne a una *explicación* y está identificado con el número 1.

En el caso de las explicaciones, se exploraron 71 lecciones ya que sólo se consideraron aquellas enmarcadas en el área de Lengua y Literatura. En estas lecciones o unidades de lectura fueron examinadas un total de 180 secuencias explicativas que tenían relación con los géneros discursivos y con las nociones de textos orales y escritos, que nos permitieron encontrar evidencia lingüística para sustentar nuestro análisis (Ver anexo 3). Es importante recordar que nuestro interés fue estudiar los géneros discursivos dentro de las prácticas sociales enseñadas en los textos escolares, de allí que el análisis estuvo concentrado en los géneros discursivos que fueron explicados y, a su vez, ejercitados en la sección de Actividades. No se tomaron en cuenta, en esta investigación, aquellos géneros que eran mencionados pero no explicados ni ejercitados en el corpus, salvo que la secuencia explicativa en la que hubiese una referencia a estos, permitiera ilustrar un análisis en particular.

En el caso de las Actividades, fueron examinados 357 segmentos discursivos cuyo ejercicio contemplaba la comprensión o producción de un género discursivo en particular. De estos se tomó una muestra de 96 actividades en las que encontramos evidencias para sustentar nuestras aseveraciones. (Ver anexo 4)

4.4. Las unidades de análisis.

4.4.1. Los bloques de contenido.

Los bloques de contenido organizan los temas a ser enseñados en los programas de estudio de educación primaria en Venezuela. Como se señaló al inicio de este trabajo, hasta el año 2007 el *Currículum Básico Nacional* estaba conformado por etapas, grados y áreas. Cada área de estudio (lengua y literatura, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, entre otras) se sistematizaba a través de esos bloques de contenido de acuerdo al objetivo general de cada área de estudio.

Esa misma estructura de los bloques de contenido es utilizada por los autores de los textos escolares para agrupar las lecciones. Nuestra decisión de utilizar los bloques de contenido como unidades de análisis se debió a la necesidad de determinar el ámbito en el cual ocurren los géneros, lo cual no es tarea fácil en los textos escolares ya que cuando los autores mencionan un ámbito discursivo particular, lo hacen en la sección de *Actividades*. No se refieren a ellos cuando están explicando los géneros discursivos, sino al dar las instrucciones al estudiante para que produzca distintos tipos de textos. Esto nos llevó a utilizar los bloques de contenido como espacios para la interacción discursiva en los cuales son agrupados los géneros discursivos explicados en esos textos escolares.

4.4.2. La lección o unidad de lectura.

La lección o unidad de lectura constituye un componente de los textos escolares que permiten estructurar los temas a ser enseñados. Cada lección está conformada por secciones que, aunque parezcan autónomas, responden a un objetivo concreto. Estas

secciones incluyen el texto básico en el que se despliegan las secuencias explicativas de los temas que deben ser aprendidos por los estudiantes, así como aspectos destacados en recuadros o colores distintos, dibujos ilustrativos, tablas, cuadros y actividades para ser realizadas al final de la lección, entre otras.

En esta investigación se consideró la lección como unidad de análisis ya que allí se concentran las explicaciones anunciadas por títulos y subtítulos y las Actividades que deben realizar los alumnos de acuerdo al tema de estudio. Estos elementos constituyen el foco en el que se concentra nuestra investigación. La lección, como dispositivo de organización de los temas, también nos permitió precisar los ámbitos sociales que fueron determinados por los bloques de contenido, en los cuales los autores de los textos escolares estudiados ubican los géneros discursivos. .

4.4.3. Los títulos y subtítulos.

Los títulos y subtítulos constituyen una macroestructura semántica que permite relacionar la estructura semántica de las oraciones de un texto con la estructura semántica del tema o asunto de un discurso. Estos elementos condensan la información del texto ya que operan como una macroproposición que sintetiza la macroestructura semántica o tema del discurso y proporcionan la coherencia global del texto para guiar la comprensión. (Van Dijk, 2001, 2007). En esta investigación, los títulos y subtítulos presentes en las unidades de lectura de los textos escolares estudiados, nos permitieron orientar la clasificación de los géneros, por un lado, según la acción social que se llevaba a cabo con los géneros explicados en el plano intergenérico ya que hacían referencia a las prácticas sociales y, por el otro, permitieron establecer el propósito

pragmático en el plano intragenérico porque condensaban el macroacto de habla que se realizada con los géneros a los que se hacía mención bajo esos títulos y subtítulos.

4.4.4. La explicación.

La explicación es una acción discursiva que consiste en hacer entender a otro un concepto o situación. Adam (1991), utiliza la noción de secuencia como unidad constituyente de los textos y define a estos últimos como una estructura compuesta de secuencias. Este autor distingue cinco secuencias prototípicas: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. En relación con la secuencia explicativa señala que presupone un sujeto poseedor de un saber que *explica* a otros ese conocimiento. Es por ello que el esquema prototípico de esta secuencia parte de un esquema inicial constituido por el objeto de conocimiento que, al ser desconocido por el interlocutor, aparece como algo digno de ser explicado.

En los textos escolares las secuencias explicativas se encuentran en lo que Zuev (1988) denomina el *texto básico*. Este constituye una estructura verbal en la que se exponen los conocimientos fundamentales para alcanzar los objetivos de la enseñanza. En esta investigación para identificar la explicación se recurrió a Adam (1991) quien sostiene que las estrategias discursivas utilizadas para explicar el objeto son definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y citación.

Nuestro interés por examinar las explicaciones de los géneros discursivos dadas por los autores de los textos escolares, obedece al hecho de que la construcción de la secuencia explicativa obliga a caracterizar los géneros discursivos asignándoles unos atributos, agrupándolos en una clase en la que tienen puntos de semejanzas con otros

géneros, especificando sus características, entre otras estrategias discursivas. Esto nos permitió establecer la jerarquía de propósitos comunicativos en el plano intragenérico de los géneros discursivos de acuerdo al ámbito de interacción en el que estos se concretan en textos.

4.4.5. Las Actividades

La sección de actividades está orientada a favorecer el aprendizaje conceptual a través de la aplicación de los contenidos explicados en la lección o unidad de lectura (Alzate, 2000). Dentro de la estructura del texto escolar esa sección de actividades se ubica al final de la lección en donde se presentan una serie de tareas que debe ejecutar el estudiante y que tienen relación con los contenidos explicado en el texto básico.

En esta investigación, las Actividades sugeridas por los autores de los textos escolares del corpus, para la producción o comprensión de los géneros discursivos explicados, nos permitieron mostrar qué géneros aparecen asociados a cada una de las prácticas sociales representadas en esos textos. En el plano intergenérico, el examen de las Actividades al final de la lección pone en evidencia las representaciones de los autores acerca de cómo se concreta, en la práctica, la acción social.

4.5. Procedimientos.

Los textos escolares que conformaron el corpus fueron examinados en su totalidad con el fin de identificar los géneros discursivos que eran explicados, mencionados y/o ejercitados en la sección de Actividades de cada lección (ver anexo 2). Esto nos permitió escoger la muestra de segmentos discursivos que serían analizados ya que nos interesaba, principalmente, aquellos géneros que eran explicados y que

posteriormente se sugería su ejercitación a través de las Actividades al final de cada lección.

Las explicaciones presentes en las lecciones fueron segmentadas en oraciones ortográficas (Bolívar, 2005: 156) entendida éstas como “una porción física de texto entre separadores de oraciones”. Los segmentos discursivos utilizados para el análisis fueron grupos de oraciones ortográficas en los que se manifestaba alguna de las estrategias discursivas empleada por los autores de los textos estudiados para desarrollar una secuencia explicativa (Adam, 1992). En el caso de las Actividades de cada lección, éstas se identificaban fácilmente por cuanto en todos los textos escolares se presentan precedidas de un subtítulo que anuncia la sección. Tanto las secuencias explicativas como las Actividades que sirvieron de muestra para esta investigación fueron transcritas y codificadas para facilitar el análisis (ver anexos 3 y 4)

En atención al objetivo de averiguar de qué forma los autores de los textos escolares perciben los géneros discursivos, los textos y los tipos de texto, se procedió a analizar todos los segmentos discursivos de la sección de lengua y literatura que contenían definiciones explícitas de *género* y de *texto*. Posteriormente para verificar qué clasificaciones de texto predominaban, se identificaron los criterios utilizados por los autores para clasificarlos en cada una de las lecciones del área de lengua y literatura en la que son explicados. Estos criterios no se encontraron explícitos en la mayoría de los casos, de allí que se procedió a revisar la co-ocurrencia de la palabra texto con otras palabras para poner en evidencia los criterios de clasificación que se favorecen en las explicaciones dadas por los autores. Así mismo, se examinó la co-ocurrencia de la palabra *texto* en los segmentos discursivos en los que se desplegaba una explicación de

cada género discursivo, con el fin de observar cuáles de estos eran considerados textos. Se identificaron los tipos de textos orales y escritos explicados en esas lecciones y los ámbitos discursivos en los cuales se insertaban los textos, a partir del examen de las Actividades al final de cada lección correspondiente a este bloque de contenidos.

En relación al segundo objetivo: descubrir cómo perciben los autores de los textos escolares los géneros orales y escritos y cómo representan la interacción social, se identificaron en primer lugar las lecciones relacionadas con estos géneros a partir de la organización de los temas de acuerdo con los bloques de contenido: (i) *interacción comunicativa oral* y (ii) *interacción comunicativa escrita*. Posteriormente, y con el fin de identificar las acciones sociales que originan la aparición de los géneros discursivos orales y escritos en el plano intergenérico, se tomaron en consideración los títulos y subtítulos de cada una de esas lecciones. Se procedió a analizar los segmentos discursivos en los cuales se desarrollaba una secuencia explicativa y las ilustraciones que sirven de ejemplo de los géneros orales y escritos explicados y se revisaron las Actividades en las que se contemplaban la ejercitación de esos géneros. Por último, para examinar el plano intragenérico de los géneros orales y escritos, se procedió a identificar los propósitos comunicativos globales y pragmáticos a partir de los títulos, subtítulos y las secuencias explicativas presentes en la introducción de cada una de las lecciones. El propósito comunicativo específico de los géneros orales y escritos fue identificado a partir de las secuencias explicativas en las que se definía cada uno de esos géneros discursivos.

Con el fin de cumplir con el objetivo de indagar cómo se explican y se aplican los géneros de la investigación y cómo es representada la investigación en los textos

escolares venezolanos, se inició el análisis, igual que en el procedimiento anterior, examinando las lecciones relacionadas con estos géneros a partir de la organización de los temas de acuerdo con el bloque de contenido: *información e investigación*. Para determinar las prácticas sociales en el plano intergenérico se identificaron las acciones sociales que suscitan la manifestación de los géneros discursivos de la investigación a través de los títulos y subtítulos de cada una de esas lecciones. Así mismo, se analizaron los segmentos discursivos que contenían explicaciones de los géneros discursivos utilizados en el ámbito de la investigación y se revisó la matriz de recolección de datos (ver anexo 2), con el fin de indagar si estos géneros eran mencionados en las explicaciones de las lecciones referidas a otros temas y si estaba prevista su ejercitación en la sección de Actividades al final de todas las lecciones que componen cada uno de los textos escolares estudiados. Para el análisis de los géneros de la investigación en el plano intragenérico se indagó en las explicaciones con las que se inicia el bloque de contenido *información e investigación* con el fin de determinar el propósito comunicativo global de estos géneros. Los propósitos comunicativos pragmáticos y específicos de los géneros de la investigación fueron inferidos de las secuencias explicativas en la que esos géneros eran caracterizados.

Para describir cómo son explicados y aplicados los géneros literarios y cómo es representada la literatura en los textos escolares venezolanos, se realizó el mismo procedimiento de identificar las lecciones relacionadas con estos géneros organizadas en el bloque de contenido: *Reflexiones sobre la lengua y la literatura: el mundo de la imaginación*. Luego de identificadas esas lecciones se procedió a examinar los títulos y subtítulos de cada una de ellas con el fin de reconocer las acciones sociales que originan

la aparición de los géneros literarios en el plano intergenérico. Se analizaron las Actividades propuestas al final de las lecciones de este bloque de contenido relacionadas con cada una de las acciones sociales ya identificadas, con el fin de observar a través de cuáles géneros se concretan estas acciones y cómo es representada la literatura en estos textos escolares. En el plano intragenérico, nuevamente se revisaron los títulos y subtítulos y se analizaron los segmentos discursivos con los que se iniciaban las explicaciones de lo anunciado por esos títulos, con el fin de encontrar el propósito comunicativo global de los géneros literarios. Los propósitos comunicativos pragmáticos y específicos fueron deducidos de las secuencias explicativas correspondientes a cada uno de los géneros literarios presentes en esas lecciones.

Por último, para cumplir con el objetivo de explicar cómo perciben los autores de los textos escolares estudiados los géneros de comunicación masiva, y luego de identificar las lecciones correspondientes al bloque de contenido: *Comunicación, individuo y sociedad*, se procedió a identificar las acciones sociales que originan la aparición de los géneros discursivos de comunicación masiva en el plano intergenérico, tomando en consideración los títulos y subtítulos de cada una de esas lecciones. Se analizaron los segmentos discursivos que contenían Actividades con el fin de observar cómo se proponía el uso de los géneros de comunicación masiva para realizar lingüísticamente esas acciones sociales. En el plano intragenérico y con el objeto de determinar el propósito global de estos géneros, se examinaron los segmentos discursivos con los que se introducía el tema de cada una de las lecciones que integran este bloque de contenidos, además de las explicaciones dadas por los autores en relación a estos géneros. Por último, los propósitos comunicativos pragmáticos y

específicos fueron inferidos del análisis de las explicaciones de cada género discursivo presentadas por los autores en las lecciones pertenecientes a este bloque de contenidos.

Los capítulos que siguen se dedican a la presentación de los resultados y conclusiones.

CAPÍTULO 5

LA REPRESENTACIÓN DE “GÉNERO DISCURSIVO”, “TEXTO” Y “TIPOS DE TEXTO”

En este capítulo se muestra de qué forma los autores de los textos escolares venezolanos representan los géneros discursivos, los textos y los tipos de texto. Se describe en primer lugar, cuál es la noción de géneros discursivos explicada en los textos escolares estudiados. En segundo lugar se presenta el análisis de las definiciones de *texto* y se exponen cuáles son los criterios utilizados por los autores para clasificar los *tipos de texto*. Por último, se indican los ámbitos mencionados en la sección de Actividades propuestas al final de cada lección y se exhiben los hallazgos.

5.1. La noción de género discursivo.

La referencia explícita a la palabra *género* se encontró sólo 27 veces, discriminada en los textos analizados como se puede observar en el siguiente gráfico:

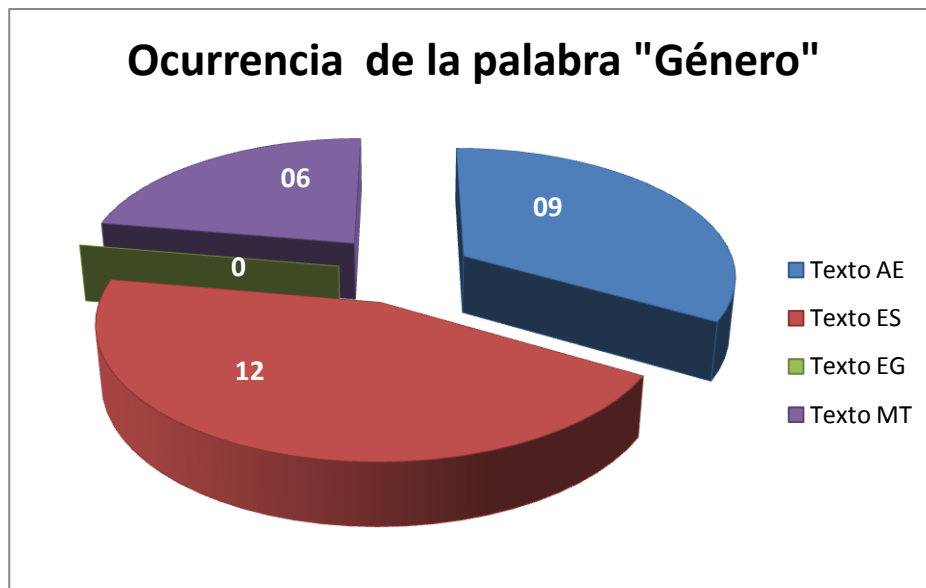


Gráfico 2. *Ocurrencia de la palabra "Género" en el Área de Lengua y Literatura de los textos escolares analizados*

En el gráfico 2 puede observarse que de los cuatro textos analizados, sólo en tres de ellos se menciona la palabra *género* asociada a los géneros discursivos. Resulta interesante hacer un análisis de cada uno de estos textos por separado con el fin de observar el uso que se hace del término.

En el texto AE la palabra *género* es mencionada 9 veces, de las cuales 5 son para referirse a los géneros literarios y 2 a los géneros periodísticos. Lo mismo ocurre con el texto MT, en el que de 4 referencias a los géneros discursivos, 3 de ellas están en relación con los géneros literarios y 1 con los géneros periodísticos. En el caso del texto ES sólo está referido a los géneros literarios y en el texto EG no se hace mención a la palabra *género* en ninguna de las páginas examinadas.

Podría pensarse que en estos textos escolares están presentes tradiciones discursivas tanto de la literatura como del periodismo con esa denominación. En el caso de la literatura el término *género literario* ha acompañado prácticamente toda la historia de los estudios literarios puesto que fueron establecidos desde la antigüedad clásica. Cada género llamado *mayor* (lírico, poético, dramático, didáctico-estilístico) está a su vez conformado como una clase amplia compuesta de sub-géneros. (Calsamiglia y Tusón, [1999] 2007: 244-245). La noción de géneros periodísticos, por su parte, nace de la tradición de los géneros literarios, pero su historia está más relacionada con el periodismo que con la literatura. Al respecto señala Gomis ([1989] 2008: 94) “los géneros periodísticos aparecen a medida que el periodismo evoluciona e intenta responder a nuevas necesidades”. En todo caso, ambas nociones tienen una larga tradición tanto en los estudios literarios como periodísticos.

Suponíamos entonces que, en estos textos escolares, encontraríamos explicaciones de estos géneros discursivos desde la perspectiva de esos dos ámbitos de la acción discursiva. Sin embargo, en el caso de los géneros literarios, al analizar los segmentos discursivos en los que la palabra *género* aparece mencionada, nos encontramos con subtítulos que anuncian una secuencia explicativa sobre los géneros literarios que no se despliega y con una explicación de los textos literarios. En los tres casos señalados simplemente se mencionan los géneros sin explicar en qué consisten. Veamos los ejemplos en los cuales hemos subrayado la palabra *género*:

(1) **Los Géneros literarios.**

Ya vistas las características del texto literario pasemos a precisar rasgos más específicos de las obras literarias, los cuales (sic) nos permite clasificar la literatura por géneros. (...) (AE-E-25)²²

(2) **Los géneros literarios.**

Los textos literarios se crean a partir de la imaginación y la creatividad de un escritor, por ello decimos que son **ficción**, aunque se hayan inspirado o no en la realidad. Los temas de los textos literarios son muy variados. Pueden recrear hechos históricos, imaginar el futuro y hasta mostrarnos el presente como nunca lo imaginamos. (ES-E-19)

(3) La estructura de los textos literarios es variable, así como lo es la utilización de recursos expresivos. Dependiendo del género, las obras se organizan en partes: capítulos si se trata de novelas en el género narrativo; actos y escenas en un guión teatral (género dramático); estrofas y versos si es un poema (género lírico). La narración, la descripción, los diálogos, las figuras literarias, etc., se emplean indistintamente en este tipo de obras. (MT-E-17)

En (1) se infiere que los géneros constituyen una categoría para clasificar la literatura; en (2) parece que género y texto son sinónimos, se anuncia en el título que se hará referencia a los géneros literarios y, luego, en el párrafo en el que se espera la explicación, la palabra *género* no se menciona sino que se usa en correspondencia con la expresión *texto*. En (3) *género* se utiliza para hacer referencia a la estructura formal, no a la estructura genérica, entendida esta última como acción discursiva de los usuarios de una lengua en la que organizan paso a paso los géneros (Eggins, 1994: 34). Este breve análisis nos permite inferir que los autores de textos escolares no conciben los géneros como eventos discursivos que determinan la actividad lingüística de los usuarios de acuerdo al contexto de situación en el que se encuentren. La referencia a los géneros en los ejemplos analizados no sigue un criterio homogéneo para caracterizarlos;

²² Las palabras o frases en negritas corresponden al texto original en todos los ejemplos presentes en esta investigación.

parece que la utilización de esa palabra se realiza más por una costumbre del uso tradicional del término que como producto de una reflexión empírica.

Lo mismo ocurre con los *géneros periodísticos*. En el texto MT no se hace mención a la palabra *género* en los títulos y subtítulos en los cuales estos serán explicados, sólo aparece en la explicación del género *Entrevista*. Luego de una definición en la cual se caracteriza a la entrevista como *diálogo estructurado*, se señala lo siguiente:

- (4) (...) En periodismo, la entrevista es uno de los géneros más interesantes; a través de ella el lector puede conocer de viva voz lo que piensa, los planes y las opiniones de la persona entrevistada. (MT-E-12)

En el texto AE si se presenta un título referido a los géneros periodísticos en el que se exhibe una clasificación pero no se señala bajo qué criterios se realiza.

(5) **Géneros periodísticos**

Los géneros periodísticos se dividen en:

- **Informativo:** que incluye la noticia, el reportaje y la entrevista.
- **De opinión:** abarca el editorial, la mancheta y la caricatura.
- **Mixto:** que combina la información y comentarios de su autor, como la crónica. (AE-E-28)

Estos ejemplos reiteran la consideración anterior de que los autores utilizan los términos *géneros literarios* y *géneros periodísticos* sin tener en cuenta la visión Bajktiniana del término de que los géneros discursivos representan la relación entre las prácticas discursivas y la vida social y la historia de una cultura en particular. Es por ello, y porque los géneros discursivos se materializan en textos, que nos propusimos entonces examinar cuál es la noción de texto y tipo de texto que manejan los autores de los textos escolares estudiados.

5.1. Las definiciones de *texto*.

En los textos escolares estudiados se encontraron definiciones explícitas del concepto de *texto* en tres de ellos (textos AE, ES y MT). En el texto EG se menciona la palabra “texto” a lo largo de toda la sección de Lengua y Literatura pero no se encontraron definiciones explícitas. La definición predominante fue la de texto como “mensaje” o “conjunto de párrafos”, como se ve a continuación:

(6) **Qué es un texto**

Es un **conjunto** de **enunciados** que conforman una obra manuscrita o impresa, para formar un tema con **sentido completo**. Los textos pueden diferenciarse según su estructura y propósitos. (ES-E-41)

(7) Un **conjunto de párrafos** da origen a un texto, siempre que las ideas de las oraciones y los subsiguientes párrafos giren al desarrollo de una idea concreta y específica. (...)” (MT-E-34)

(8) La finalidad de todo texto, sea este oral o escrito, es comunicar un mensaje. Sin embargo los canales que se emplean y la manera de captar y procesar el mensaje es diferente. (sic) (AE-E-47)

(9) El texto es una serie de enunciados, orales o escritos, que guardan relación entre sí. (EG-E-38)

Al analizar estas definiciones observamos, en primer lugar, que en ninguna de ellas se concibe el texto como un evento comunicativo que se construye en la interacción social (Bolívar, 1998, 2005) sino más bien como un producto construido por una sola persona y como un constructo acabado que no permite la dialogicidad ni la intertextualidad, características de todo discurso (Bajtín, [1979] 1982). Es relevante señalar que el término “discurso” no aparece en el área de lengua y literatura de ninguno de los textos escolares estudiados (sólo aparece 2 veces en el resto del corpus pero referido a intervención pública de carácter político), lo cual evidencia que subyace un

modelo transfrástico (Ciaspuscio, (2005: 14) en el cual se considera que los textos son una sucesión de oraciones relacionadas sintáctica y semánticamente.

En segundo lugar, resulta interesante destacar que sólo en dos de estas definiciones se hace mención a los textos orales y bajo la forma de “mensaje” y “enunciado”. En el resto, al señalar que un “texto” es aquél que está formado por oraciones y párrafos se infiere que se refieren sólo a los textos escritos. Esto se corroboró en el análisis cuantitativo, como se observa en el cuadro 3:

Referencia	Textos orales	Textos escritos
En forma explícita	03	33
En forma implícita	0	266
Total	03	299

Cuadro 3. *Cantidad de referencias a los textos como orales o escritos*

Si tomamos como referencia el número de veces que se menciona la palabra *texto*, podemos decir que la referencia al texto escrito se presenta en un 99,33%. Se observa que en ningún caso se asoma la posibilidad de considerar la oralidad expresada en “textos” sino como “una situación comunicativa”, “un mensaje”, “una comunicación”, “una actividad”. El gráfico 3 muestra esa distribución.



Gráfico 3. *Referencias a los textos orales y escritos en los libros de texto.*

5.3. Tipos de textos. Criterios de clasificación.

Los criterios utilizados por los autores de los textos escolares para el establecimiento de una tipología resultó ser variable incluso dentro de un mismo texto. Los criterios utilizados por los autores fueron: a) de carácter funcional con el foco en el propósito; b) especificando la realidad referencial del texto, lo que los distingue entre literarios y no literarios, y c) enfatizando la forma o estructura de los textos como elemento distintivo. De un total de 62 veces en las que los autores aluden a uno de estos criterios, 29 fueron referidos al propósito del texto, 17 para distinguir a los textos literarios de los no literarios y 16 para referirse a la estructura textual. En el gráfico 4 se observa esta relación porcentual.

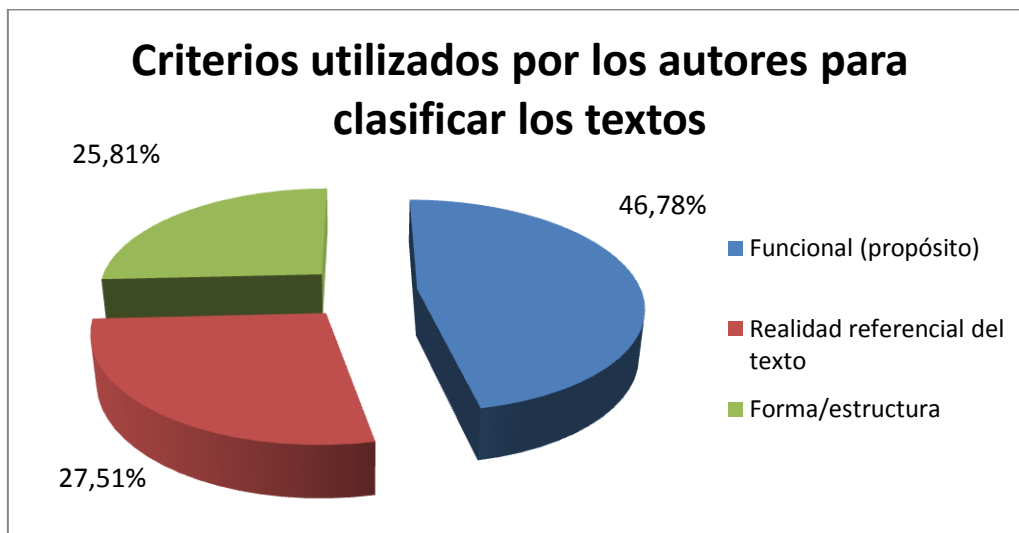


Gráfico 4. *Criterios utilizados por los autores para clasificar los textos.*

Observemos algunos ejemplos:

(10) Los textos descriptivos son aquellos que tienen como propósito transmitir cómo son los objetos, personas espacios, situaciones, animales, emociones y sentimientos. (AE-E-48)

(11) **Qué es un texto expositivo**

Es un escrito que tiene el propósito de **transmitir información** de una forma **objetiva**, es decir, no pretende influir en las opiniones de quien lee, ni ofrece los juicios personales del autor o autora. (ES-E-42)

(12) La estructura de un texto depende de la intención o propósito de quien lo escribe. (EG-E-39)

(13) **Textos informativos**

El propósito esencial de un texto informativo es la transmisión de conocimientos. Esto quiere decir que los datos y las informaciones son lo fundamental; por ello, el mensaje debe ser claro y directo, así como el lenguaje que se utilice. (MT-E-35)

(14) Así como el escritor utiliza la palabra de “forma especial”, quien lee una obra asume una actitud particular, pues acude a un texto literario con la intención de obtener disfrute. Un texto literario presenta características muy definidas a las cuales se suman los rasgos propios del género al cual pertenece. Comencemos explicando las diferencias entre un texto literario y un texto no literario. (AE-E-49)

(15) Estructura de un texto argumentativo

Los textos argumentativos tienen la siguiente estructura:

- **Presentación de la tesis.** Se expone el tema o idea que el autor va a desarrollar y justificar con sus argumentos.
- **Argumentación.** Es el conjunto de argumentos que expone el autor para desarrollar su tema.
- **Conclusión.** Es un resumen de los argumentos expuestos; se justifica la opinión del autor sobre el tema estudiado. (ES-E-44)

El gráfico 4 muestra que el criterio más usado por los autores de las Enciclopedias para clasificar los textos es su “propósito”. Resulta interesante constatar que los términos *propósito* e *intención* se consideran equivalentes y en ocasiones aparecen juntos como en (12), con lo que se crea confusión. Como señala Bolívar (2005: 143):

El propósito de cualquier texto-artefacto puede definirse en términos similares, dentro de un marco comunicacional en la vida diaria. El objetivo del editorial es ofrecer una evaluación de los acontecimientos y estados de cosas en el mundo. Sabemos cuál es el propósito de un texto porque poseemos conocimientos del mundo, pero no debemos confundir propósitos con intenciones porque los propósitos son identificables en el marco de la interacción social, mientras que las intenciones no lo son.

El análisis de las co-ocurrencias de la palabra “texto” con otras palabras mostró que éste se refería a (i) los modos de organización del discurso (Charaudeau, 2004), (ii) los géneros discursivos y (iii) los textos literarios y no literarios.. Veamos los casos con sus respectivos ejemplos:

(i) Referido a los modos de organización del discurso. Se encontraron 75 casos.

(16) Los **textos narrativos** relatan hechos que les suceden a unos personajes en un lugar y tiempo determinados. (AE-E-50)

(17) Qué es un texto argumentativo

Es un escrito que expone los **puntos de vista** y la **opinión** de un **autor** o **autora** sobre un determinado tema. Con estos textos podemos expresar

nuestros acuerdos o desacuerdos en relación con un tema, lo que supone realizar una buena investigación para presentar argumentos. (ES-E-43)

(18) Los textos expositivos ofrecen conocimientos y explicaciones sobre las ciencias, los deportes, las artes, las ideas, etc. Encontramos textos expositivos en enciclopedias, libros escolares, artículos de opinión (sic) (EG-E-40)

(19) Cuando redactes un texto argumentativo utiliza un lenguaje técnico. Las ideas deben formularse con precisión y coherencia, estableciendo entre ellas los vínculos necesarios a través de los conectivos (pero, sin embargo, porque, puesto que, aunque, por tanto, etc.) (MT-E-36)

(ii) Referido a los géneros discursivos. Se observaron 73 casos.

(20) Un caso especial lo constituye la lectura de los **textos legales**, decretos, resoluciones, artículos y, en general, toda clase de leyes, pues además de ser un asunto muy delicado que requiere de conocimiento y dominio de la materia, exigen una lectura y una interpretación ajustada estrictamente a la literalidad del texto. (AE-E-51)

(21) **Actividades para realizar en el cuaderno**

(...)

3. **Leo**²³ el siguiente texto y lo **clasifico** según sea fábula, leyenda o mito, **explico** mi respuesta. (ES-A-21)

(22) Los elementos básicos del teatro son: los actores y actrices; el guión teatral o libreto (texto que indica los diálogos y las acciones de los personajes) el escenario y el público. Otros elementos son el vestuario, las luces, los sonidos ... (sic) (EG-E-41)

(23) (...) podemos definir el artículo de opinión como un texto de información en el cual el autor expresa sus reflexiones sobre un tema de actualidad, y cuyo objetivo se centra en la formación de la opinión de los lectores. (MT-E-37)

(iii) Referido a los textos literarios y no literarios. En este caso se encontraron 63 casos de la palabra *texto* vinculada a esos términos. Veamos los ejemplos a continuación:

²³ En el texto escolar Enciclopedia Didáctica Santillana (2007) el autor utiliza la primera persona del singular en todas las Actividades propuestas al final de cada lección.

(24) **El texto no literario**

- El autor también tiene un propósito específico, ya sea que pretenda informar o exponer, elegirá la estructura adecuada para transmitir su mensaje. (AE-E-52)

(25) **Qué son los recursos literarios**

Son los elementos que **dotan de expresividad y contribuyen a personalizar el estilo** de un texto literario. Algunos de los recursos literarios más comunes son el símil, la metáfora, la hipérbole, la humanización, la anáfora y la onomatopeya. (ES-E-45)

- (26) Hemos estudiado varias fuentes de información escrita, como son las enciclopedias, los textos científicos, revistas y periódicos, libros de historia (sic) En estas obras se maneja un nivel de lenguaje formal, incluso técnico. Su misión es brindar una información objetiva, no hay posibilidad de “dobles sentidos” ni de libres interpretaciones. Aunque se busca corrección en el uso de la lengua no se juega con ésta; es decir no se emplean recursos literarios y, mucho menos, se escriben en verso. A estos textos se los conoce, entonces, como “no literarios”.
(MT-E-39)

Como se muestra en los ejemplos, los autores de textos toman como referencia fundamental para la clasificación de textos los modos de organización y si se trata de textos literarios o no. Se deja de lado la posibilidad de compenetrarse con eventos comunicativos en contextos naturales y se promueve una visión tradicional y confusa de la literatura. Aquí es importante acotar lo que señala Charaudeau (2004) sobre los modos de organización del discurso,

(...) se trata aquí de un conjunto de procedimientos, lo que yo mismo he llamado “modos de organización del discurso” (narrativo, descriptivo, argumentativo) (Charaudeau, 1992), que deben ser considerados como mecanismos de construcción del discurso de los cuales dispondría el sujeto hablante para organizar su intención discursiva, y no como el esquema del texto. (Charaudeau, 2004: 4)

Los modos de organización del discurso pueden estar presentes en cualquier tipo de texto y, por lo tanto no existen textos enteramente narrativos o descriptivos o argumentativos, tal como se presentan en los textos escolares examinados, sino modos

discursivos que pueden mezclarse de manera natural en la construcción de los géneros en la interacción.

Los géneros se conciben generalmente como producto de la práctica social discursiva, vale decir, dependen del ámbito social en el cual se producen, por lo tanto responden a necesidades sociales y comunicativas específicas y son reconocidos por los miembros de una comunidad lo cual permite la acción comunicativa. Al examinar los géneros discursivos presentes en las enciclopedias escolares estudiadas, observamos que, algunos de ellos, ni siquiera son considerados textos, tal como se muestra a continuación:

La palabra *conversación* no co-ocurre con la palabra *texto* en ninguno de los 27 casos en que aparece mencionada. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- (27) La conversación es una forma de comunicación oral que consiste en el intercambio de ideas y opiniones entre dos o más personas. (AE-E-06)
- (28) La conversación o el diálogo es una forma de comunicación que consiste en el intercambio de ideas entre dos o más personas. (ES-E-03)
- (29) La forma más natural y espontánea de comunicación entre las personas es la **conversación**. (EG-E-07)
- (30) La conversación es un intercambio de información entre dos o más personas. (MT-E-04)

La *encuesta* es otro de los géneros discursivos mencionados en los textos escolares que se presenta en 16 casos, en los cuales nunca aparece vinculada a la palabra *texto*. En los ejemplos que siguen puede constatarse esta observación.

- (31) La **encuesta**: es un material impreso en el cual, a través de una serie de preguntas, se pretende indagar sobre algún aspecto o tema determinado. A diferencia de las entrevistas, las encuestas pueden responderse por escrito e ir o no identificadas con los datos del **encuestado**. (AE-E-16)

- (32) La **encuesta** es un recurso de investigación que permite pedir, obtener y procesar datos y la información que puede ofrecer un grupo de personas que se considera representativa de un grupo mayor. (EG-E-16)

(33) **La encuesta y la entrevista**

La encuesta y la entrevista son técnicas de registro e información imprescindibles cuando se realizan investigaciones de campo. Esto no quiere decir que para la elaboración de otro tipo de investigaciones o de informes no se recurra a la consulta programada a través de preguntas. (...) (MT-E-11)

Otro de los géneros discursivos que es mencionado con frecuencia es el *afiche*, el cual no aparece acompañado del término *texto* en ninguno de los 18 casos en que se nombra. Observemos un ejemplo:

- (34) En la calle encontramos numerosos avisos o mensajes publicitarios y propagandísticos en vallas, afiches, folletos, en los medios de comunicación, en Internet, y hasta en el teléfono ... (sic) En estos mensajes dirigidos al público se usa el lenguaje publicitario. (EG-E-01)

El *debate* es otro de los géneros discursivos que no co-ocurre con la palabra *texto* en las 15 veces que aparece mencionado. Veamos un ejemplo:

- (35) En el diccionario, el significado de la palabra debate alude al combate, a la contienda, a la lucha; sin embargo, el debate no debe convertirse en una “pelea” que termine enemistando a la gente, al contrario, debe ser un espacio para el ejercicio de la tolerancia y la aceptación del otro. (AE-E-11)

Con menor frecuencia de aparición, se mencionan 5 géneros que tampoco aparecen relacionados con la palabra *texto*. En estos casos están la *conferencia* (5 veces), el *cuestionario* (5 veces) y el *guión de radio* (2 veces). Veamos algunos ejemplos de estos casos:

(36) Las anotaciones o toma de apuntes

Cuando asistimos a una charla, conferencia, debate o cuando leemos fuentes impresas, encontramos datos conocidos, informaciones nuevas, detalles y pormenores e, incluso, ideas con las cuales no estamos de acuerdo. Para no perder esos elementos de importancia, podemos hacer uso de una de las técnicas de registro de información: la toma de notas; es decir, copiarlos en un cuaderno, block o en una ficha de contenido. (MT-E-03)

(37) Las preguntas

Las preguntas son el punto de partida de la investigación, pues ésta consiste en buscar datos, la información y los conocimientos necesarios para responderlas. Las preguntas guían la realización de investigaciones, cuestionarios, encuestas y entrevistas que nos permitan hallar las respuestas que necesitamos para satisfacer nuestras necesidades de información, para contrastar opiniones, para obtener soluciones a muy variados problemas, para comprobar nuestros aprendizajes, etc. (EG-E-09)

(38) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

1. Con la ayuda de tu docente, prepara un guión radial para un programa que combine distintas temáticas de interés para ti, con la música de los cantantes y grupos de tu gusto. De ser posible, grábalo en un casete y compártelo con los demás compañeros del aula. (MT-A-19)

Observamos que en los ejemplos anteriores se mencionan géneros discursivos que, en la práctica social, se realizan en textos de uso muy frecuente por los miembros de una comunidad discursiva y en los textos escolares estudiados no se hace mención a este aspecto. Sin embargo, el hecho que más llama nuestra atención es que la *conversación* no sea considerada un texto o un género discursivo. Ya Bajtin ([1979] 1982: 250), al distinguir los géneros discursivos en primarios y secundarios, consideraba a la conversación como el género discursivo por excelencia. Esto corrobora lo señalado anteriormente sobre la preeminencia de la representación del texto como un producto escrito por parte de los autores de los libros de textos examinados.

Además de lo señalado, el concepto predominante de “texto” se refiere casi exclusivamente al texto escrito. Aunque se presentan ejercicios sobre actividades orales,

los autores de los textos no parecen percibir la existencia de las prácticas sociales de la oralidad como textos orales y, en consecuencia, la posibilidad de analizarlos y describirlos.

5.4. Ámbitos de la práctica discursiva en los textos escolares.

En los textos escolares analizados se mencionan el hogar, la familia y los amigos como ámbitos privados un total de 8 veces, a diferencia de los ámbitos públicos que tienen una ocurrencia de 65 casos. En este último se señalan la escuela, la comunidad, el aula de clases, el auditorio, el patio de la escuela, la panadería, el abasto, la parada de autobús, el recreo, la fila de un cine, la cantina del colegio, el cine, la biblioteca nacional, el consultorio de una clínica, el juego de béisbol, el parque de atracciones, el parque, la calle, las estaciones de televisión, las estaciones de radio, la sala de conferencia y el aire libre. Observemos esta relación en el gráfico 5:

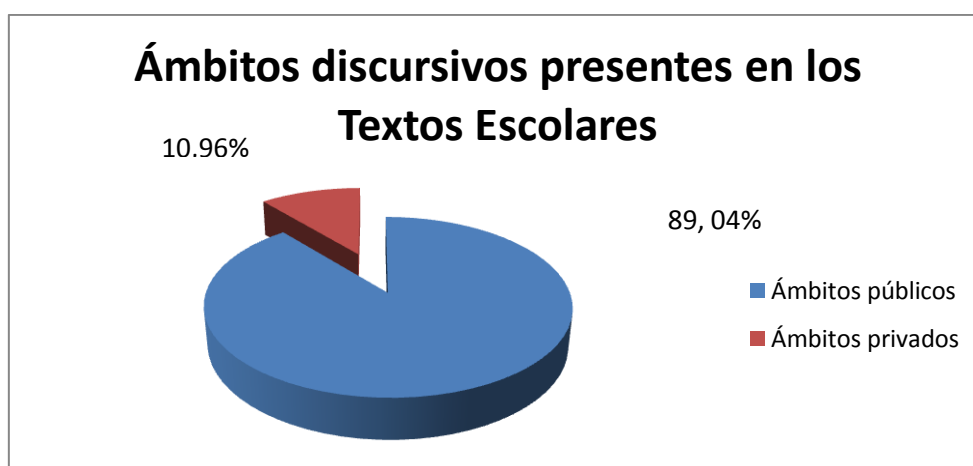


Gráfico 5. *Ámbitos discursivos presentes en los textos escolares.*

Veamos algunos ejemplos de estos casos a continuación:

- (39) Organiza un debate en tu salón de clases. La mitad del curso defenderá la siguiente proposición: “La televisión tiene derecho a la libertad de opinión y expresión”. La otra mitad defenderá lo contrario. (AE-A-04)
- (40) Recuerdo y escribo dos conversaciones en las que haya participado recientemente. Una en mi casa y otra en la escuela. Luego, completo el siguiente cuadro. (ES-A-06)
- (41) Conversa en clase sobre la importancia de los derechos a la información veraz, objetiva y oportuna, y a la libertad de expresión. (EG-A-07)
- (42) Investiga en tu casa, con tus padres, cuáles eran los temas sobre los que conversaban con sus amigos de la infancia. (...) (MT-A-05)
- (43) Cuando vayas de paseo, observa con cuidado las distintas vallas y carteles (anuncios, avisos, publicidades) que encuentras en las calles de tu ciudad. (...). (MT-A-01)

En los ejemplos anteriores se observa la preeminencia de los ámbitos públicos sobre los privados. Esto pudiera explicarse porque los textos orales no son considerados “textos” por parte de los autores de las enciclopedias estudiadas y, por lo tanto no se ve la necesidad de mencionarlos y, también, porque como estos libros tienen un fin didáctico, se presupone que el objetivo de la escuela es enseñar a los alumnos a actuar discursivamente en el ámbito público. No obstante, al observar los lugares señalados y clasificado como ámbitos públicos observamos que el ámbito que tiene mayor frecuencia de aparición es el aula de clases (17 veces), con lo que en realidad se limita bastante la posibilidad de practicar interacciones naturales en un contexto más amplio.

Los autores de las cuatro enciclopedias escolares estudiadas conciben el texto como un producto elaborado por un solo sujeto hablante, quien debe tomar en consideración solamente aspectos sintácticos y semánticos; no se percibe el texto como producto de una práctica discursiva en ámbitos discursivos naturales. De esta forma se

dejan de lado las circunstancias de la enunciación, los roles de los actores involucrados en la construcción de textos y la construcción de la identidad individual, social y cultural.

CAPÍTULO 6

LOS GÉNEROS DE LA INTERACCIÓN ORAL Y ESCRITA

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de las secuencias explicativas y las Actividades propuestas por los autores de los textos escolares estudiados, referidas a los géneros discursivos de la interacción oral y escrita. Se describe, en primer lugar, el plano intergenérico de los géneros discursivos con los que se concretan las prácticas sociales de la interacción oral y escrita, según los autores de los textos y, en segundo lugar, se detalla el análisis de esos mismos géneros en el plano intragenérico. Los resultados nos permitieron mostrar cómo está representada la interacción en estos textos y cómo perciben los autores de los textos escolares los géneros orales y escritos.

6.1. La red de géneros de la interacción oral y escrita.

Los géneros discursivos encontrados en las lecciones que conforman el bloque de contenido *Interacción oral y escrita* fueron la conversación, la discusión, la exposición, el debate, el foro y el coloquio. En el plano intergenérico, estos géneros discursivos están articulados en una red de prácticas sociales representadas por los autores de los textos escolares en las acciones sociales de conversar, discutir, debatir, exponer, participar en un foro y en un coloquio y escribir a otros. Estas prácticas, a su vez, están presentadas en estos textos de acuerdo al tipo de interacción que, según los autores, se realiza. En este sentido, los autores de los textos escolares distinguen tres tipos de interacción: (i) interacción comunicativa oral espontánea, (ii) interacción

comunicativa oral dirigida y (iii) interacción escrita. Veamos la red de géneros discursivos de la interacción oral y escrita en el siguiente gráfico:

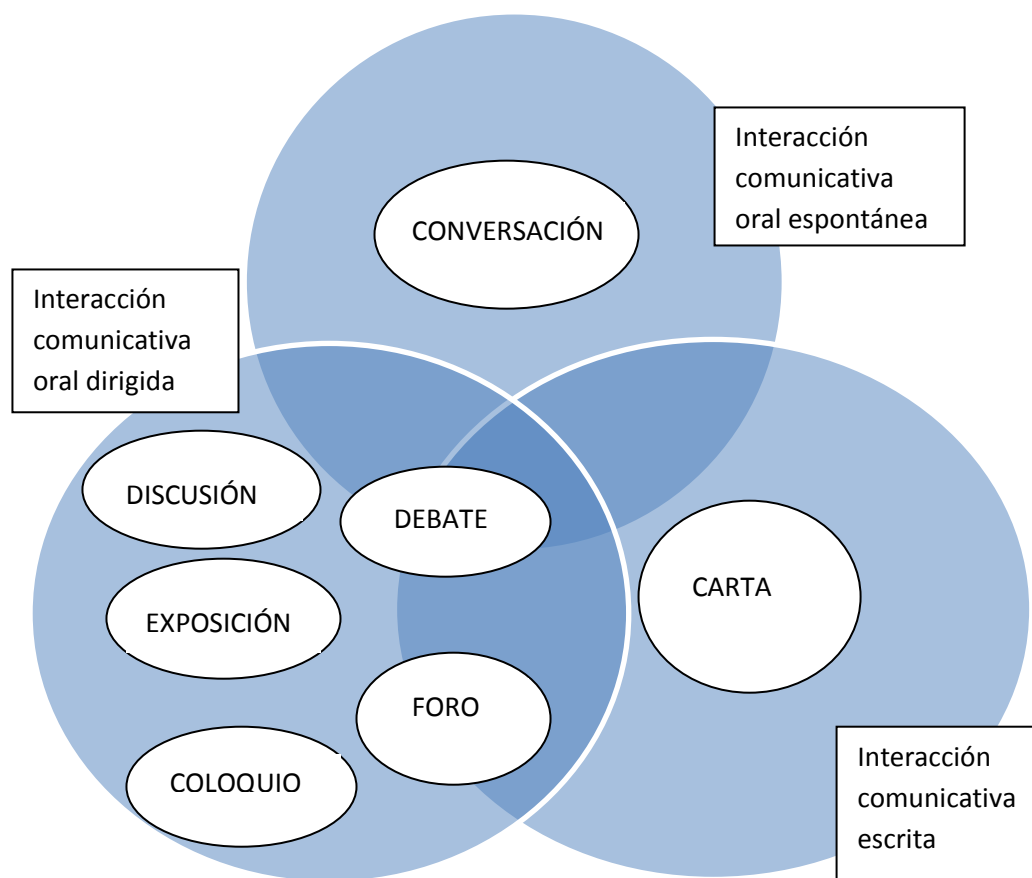


Gráfico 6. Red de géneros discursivos de la interacción oral y escrita.

Esta red de géneros discursivos nos revela que la interacción representada en estos textos escolares se concreta fundamentalmente en la oralidad. En forma escrita la interacción sólo es posible a través del género discursivo *carta*. La oralidad es el dominio social básico en el que se realizan otras muchas prácticas sociales que forman parte de la vida social. En el caso de las redes de géneros discursivos en el que se concreta la interacción oral se privilegian aquellas que se configuran en el registro formal y cuyos géneros tienen una estructura bastante rígida que, en algunos casos es

negociada antes de que se concrete (por ejemplo, en un foro, el moderador indica el tiempo que tienen los participantes para hacer su exposición, la toma de turnos y la forma en que el público puede realizar las preguntas a que hubiere lugar, entre otros aspectos). En el caso de la escritura, en cada ámbito se generan prácticas sociales ligadas a la actividad que realizan los grupos sociales, por lo que los géneros discursivos en los que se concretan esas acciones sociales responderán a las necesidades comunicativas de sus miembros. En la representación de la interacción escrita en estos textos escolares, esta interacción está circunscrita sólo a un género discursivo. Esto nos muestra que la representación de interacción que se favorece en estos textos escolares es que ésta se realiza sólo cara a cara o, en el caso de la escritura, cuando el interlocutor a quien va dirigido el texto tiene la posibilidad de responder.

A continuación presentamos los resultados del análisis de la red de géneros de la interacción oral y escrita a partir de la presentación de la práctica social que genera su aparición.

6.1.1 La práctica social de conversar

En los textos escolares estudiados, la práctica social de conversar es caracterizada como una forma de interacción oral espontánea y se realiza con el género discursivo *conversación*. Encontramos la alusión a dos géneros mediante los cuales se puede conversar, la *charla* y el *chat*. Sin embargo, la mención que se hace de ellos es simplemente referencial, además de que en el caso de la *charla*, este género está asociado al discurso académico como una forma de divulgación de la investigación.

Veamos los ejemplos:

- (44) En ocasiones nos podemos topar con palabras que no aparecen en los diccionarios. Esto sucede porque la lengua es un instrumento vivo que cambia y se transforma.

Por ejemplo, los nuevos términos tecnológicos como Internet o chat, no se encuentran en un diccionario de hace 40 años. (ES-E-05).

(45) ¿Qué podemos hacer en Internet?

(...)

Chatear con nuestros amigos sin importar donde se encuentran y mantener una conversación a través del teclado y un programa para Chat. (EG-E-10)

(46) El conocimiento científico se caracteriza por ser comunicable; es decir, debe transmitirse a la gente a través de programas educativos, charlas, simposios, redacción de informes, libros o artículos de periódicos y revistas. Para que pueda ser comprendido y mejorado, el conocimiento científico debe transitar la vía de la difusión pública. Encerrado, no sirve para nada. (MT-E-07)

La mención a estos géneros discursivos sólo se presenta 6 veces en tres de los textos escolares estudiados, pero en ningún caso se explican sus características. Inclusive observamos en (45) que el *Chat* es más bien concebido como un soporte que como una conversación a través de un medio digital. En atención a esto nos concentramos en estudiar cómo los autores de los textos escolares conciben la práctica social de conversar a través del género discursivo *conversación*.

En el análisis de los segmentos discursivos en los que se desplegaba la explicación de la conversación observamos la mención explícita de un subtítulo que anunciaba *Turnos en la conversación*. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) señalan que los turnos de palabras constituyen la base organizativa de la conversación espontánea y que la alternancia de esos turnos se hace en forma coordinada, ya que los participantes del intercambio van señalando e interpretando adecuadamente lo que se denomina *Lugares Apropriados para la Transición (LAT)* (Calsamiglia y Tusón, 1999: 22). Estos lugares son señalados normalmente por una pregunta, una entonación descendente seguida de una pausa, un gesto, una mirada, entre otras. Observemos en el siguiente ejemplo la explicación de esta estructura:

- (47) Para que el intercambio oral sea efectivo, es importante respetar los turnos de conversación. Estos no son otra cosa que el momento en que cada interlocutor tiene la posibilidad de hablar y expresar sus ideas. De esta manera, las personas tienen la oportunidad de intercambiar los roles de emisor o receptor durante el desarrollo del diálogo. (AE-E-07)

En (47) se explica la toma de turnos como *el momento en que cada interlocutor tiene la posibilidad de hablar y expresar sus ideas*, sin embargo el foco no está en explicar en qué consisten los turnos sino se observa más bien un alto grado de imposición en cuanto a cómo *debe* realizarse el intercambio. Por ello, continuamos indagando en las ilustraciones presentadas por los autores para representar la conversación. Encontramos ejemplos sólo en 3 de los textos analizados, uno de ellos no fue tomado en cuenta para el análisis por cuanto constituían extractos de diálogos de unos textos escritos, específicamente de un cuento y de una obra de teatro, lo que nos permite corroborar la preeminencia que se le da a los textos escritos en estos libros de texto. Observemos la siguiente ilustración:

Bloque: Interacción comunicativa oral

UNIDAD 1

La conversación y la discusión

ACTIVEMOS



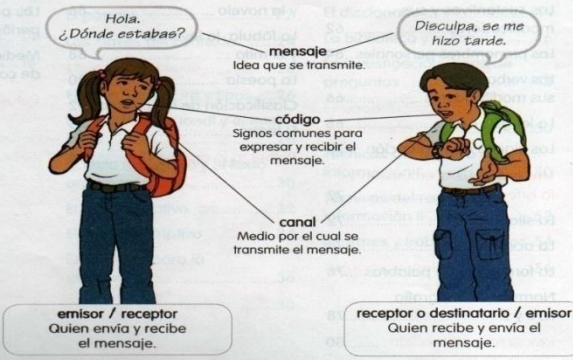
¿Reconoces algunas de las situaciones que aparecen en la imagen? ¿Has pensado de cuántas maneras diferentes nos podemos comunicar a lo largo del día?

CONOZCAMOS

QUÉ ES LA COMUNICACIÓN

Es el proceso de **intercambio** de **información** entre dos o más **personas**. Se realiza mediante el lenguaje oral, por medio de **conversaciones** o **discusiones**, y mediante la comunicación no verbal, por medio de gestos, imágenes, señales o sonidos.

Los elementos de la comunicación son:



mensaje
Idea que se transmite.

código
Signos comunes para expresar y recibir el mensaje.

canal
Medio por el cual se transmite el mensaje.

emisor / receptor
Quien envía y recibe el mensaje.

receptor o destinatario / emisor
Quien recibe y envía el mensaje.

La comunicación
Comunicarnos es una necesidad del ser humano, y una de las actividades que más realizamos a lo largo del día.

La conversación es sólo una forma de mantener ese lazo vital entre las personas.

En esta unidad aprenderás a emplear de manera eficiente diferentes formas de comunicación oral, las cuales te servirán para expresarte mejor en tu vida cotidiana.

8

© SANTILLANA

Ilustración 2. *Ejemplo de una conversación.* (Editorial Santillana, 2007: 8).

En este ejemplo encontramos una conversación entre dos jóvenes en el que el primero de ellos saluda y hace una pregunta y el segundo responde. Al analizar el par adyacente, es decir los turnos consecutivos en el cual, dado el primero de ellos, se espera que se produzca el segundo, se observa una transgresión a la máxima de *Relación* planteada por Grice (1975) por cuanto el segundo participante, en vez de indicar el lugar en el cual se encontraba, responde con una expresión que parece no estar relacionada con la pregunta. Para entender este intercambio se requiere hacer una implicatura e inferir que la pregunta inicial realmente constituía un reclamo por la tardanza. Obsérvese igualmente que en la ilustración colocada como ejemplo de la

conversación, realmente lo que se destaca es lo que el autor denomina “elementos de la comunicación”, es decir, el emisor, el receptor, el mensaje, el código y el canal.

Veamos la siguiente ilustración de otro de los textos escolares estudiados en el que también se ejemplifica la conversación a través de la simulación de una interacción cara a cara:

EMISOR:	Jesús (en un inicio). Luego Anita, cuando responde.
RECEPTOR:	Anita (en un inicio). Luego es Jesús cuando él es el que escucha.
MENSAJE:	Jesús: —¡Hola, Anita! ¿Cómo estás? Anita: —¡Hola, Jesús, qué bueno verte! Yo estoy bien. ¿Y tú? Jesús: —Estoy bien, gracias. Anita: —¿Qué andas haciendo por acá? Jesús: —Vine a visitar a mi tía Alejandrina. Anita: —Bueno, te acompaño y hablamos un rato, ¿te parece? Jesús: —¡Grandioso! Vamos.
CÓDIGO:	El castellano.
CONTEXTO:	Anita y Jesús se conocen desde hace tiempo, se encuentran un día y quieren saber cómo están, qué hacen en la zona, etc.
CANAL:	El aire.

Ilustración 3. *Ejemplo de una conversación cara a cara.* (Editorial Actualidad Escolar, 2007: 9)

En esta ilustración observamos un número mayor de turnos, en los cuales se pueden identificar 4 pares adyacentes: 1) saludo/respuesta; 2) un par adyacente incrustado de pregunta/respuesta; 3) pregunta/respuesta y 4) ofrecimiento y aceptación. Sin embargo el autor del texto escolar no hace énfasis en la explicación de estos aspectos sino que, por el contrario utiliza la ilustración para identificar los elementos de la comunicación, igual que en el ejemplo anterior.

Podemos observar que, igualmente aquí, se transgrede una de las máximas de Grice (1975) la referida a la Cantidad. Obsérvese el uso del pronombre “yo” en el

segundo turno y la repetición del verbo “estoy” en el tercer turno. Esa información en una situación real de comunicación normalmente no se menciona ya que es posible recuperarla por el contexto de situación. Además, en ese ejemplo, las intervenciones están muy delineadas, sin posibilidades de pausas, superposiciones, etc., lo que hace que el discurso se observe como estático. Los registros más prototípicos de la oralidad, específicamente de las conversaciones cara a cara, tienden a ser más interactivos. Consideramos que lo señalado anteriormente ocurre por el hecho de que se trabaja con textos creados para “enseñar”, con situaciones “ideales” de comunicación, con hablantes también “ideales” que distan mucho de actuar discursivamente como se haría en la práctica social natural.

Así mismo, resulta interesante destacar que, en la ilustración 3, se indican al margen los elementos del proceso de comunicación, según el autor de ese texto escolar, y se señala que el canal es “el aire”. Esto también muestra que la explicación no está sustentada en las teorías actuales de la conversación o del discurso, en las que el canal tiene un significado técnico y, en este caso, sería el canal oral.

En el análisis de la estructura de la conversación, se observó que en las unidades de lectura relativas a la explicación de este género discursivo aparecía, en los 4 textos escolares examinados, unas normas para la interacción oral denominadas: *Normas del buen hablante y del buen oyente*. Veamos un ejemplo en la siguiente ilustración:

Normas del buen hablante	Normas del buen oyente
• Organizar las ideas mentalmente antes de expresarlas en forma oral. • Mirar a la persona que escucha. • Pronunciar correctamente las palabras y usar un tono de voz adecuado a la situación y al lugar. • Permitir la participación de los oyentes cuando deseen hablar. • Ser amable y educado. • No usar palabras obscenas. • Evitar muletillas o frases repetidas.	• Escuchar con atención a la persona que habla. • No hablar con otras personas durante la participación del emisor. • Mirar al emisor con atención. • Pedir el derecho de palabra si se desea participar. • No ofender al que habla si no se está de acuerdo con las ideas. • Ser amable y educado. • No salirse del tema al participar.

Ilustración 4. *Normas del buen hablante y del buen oyente.* (Editorial Actualidad Escolar, 2007: 10)

Analizamos este texto, nuevamente, a la luz de los planteamientos de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) relativos a los rasgos que caracterizan la conversación espontánea y que la diferencian de cualquier otro tipo de intercambio verbal. En primer lugar estos autores señalan, entre otros aspectos, que, en la conversación natural, el cambio de hablantes es recurrente, lo que dicen los hablantes no se especifica previamente, el turno de palabra no es fijo, existen técnicas para la distribución de los turnos y es común que ocurran solapamientos. Cuando buscamos si estas normas se aplican, encontramos que por un lado, “el buen hablante” debe organizar sus ideas mentalmente antes de expresarlas en forma oral y debe también permitir la participación de los oyentes cuando deseen hablar; y el “buen oyente” debe pedir el derecho de palabra si desea participar además de no salirse del tema cuando le toque su turno, es decir el intercambio no se produce de manera natural, ni los participantes van

construyendo y negociando los significados. En este caso, la participación de los hablantes no obedece a esa construcción cooperativa en la que ocurre la conversación espontánea normalmente.

Además de esto, encontramos que el “buen hablante” debe pronunciar correctamente las palabras, ser amable y educado y no usar palabras obscenas, por su parte “el buen oyente” también es amable y educado y no ofende al que habla. De estas consideraciones se puede inferir que los autores de estos textos escolares generalizan y no toman en consideración los diferentes ámbitos discursivos (*esferas de la comunicación*, Bajtin, [1979] 1982) en los que una comunidad estructura institucionalmente la práctica social en diversos sectores de actividad: familiar, político, académico, educativo, religioso, entre otros. Representar la interacción comunicativa oral como un código deóntico contribuye a que no se propicie en los estudiantes el desarrollo de la competencia discursiva oral requerida en la práctica social natural. Sobre este punto vale la pena traer a colación lo señalado por Martínez Bonafé (2007: 431):

El libro de texto deslocaliza el saber, siendo que (...) el saber que nos ayuda a crecer y que nos da autonomía es un saber que crece situado, que se construye en una relación viva con las situaciones de nuestra vida cotidiana.

Quisiéramos destacar en este análisis un aspecto que corrobora los resultados reportados en los apartados anteriores, y es lo referido a las actividades propuestas en estos textos escolares. Al finalizar cada unidad de lectura se presentan una serie de Actividades para que los alumnos reflexionen sobre lo aprendido; en el corpus de textos escolares se encontraron sólo 20 ejercicios en los que se mencionaba la conversación como una actividad que debía realizarse al finalizar la lección de un total de 357

Actividades cuyo ejercicio contemplaba la comprensión o producción de un género discursivo en particular. De estas 20 Actividades, 11 de ellas se encontraron en las unidades de lectura del área de lengua y 9 en el resto de las áreas académicas. Veamos algunos ejemplos:

- (48) Participa en conversaciones con tus compañeros acerca de las enfermedades que en los últimos años se han manifestados en los núcleos rurales del país. ¿Cuáles han sido sus causas y las consecuencias que se han derivado de ellas? (AE-A-02)
- (49) Escribo una breve conversación entre dos personas. Luego, indico los elementos de la comunicación. (ES-A-05)
- (50) Para practicar la conversación y el uso de las normas del buen oyente y del buen hablante, practiquen en parejas lo siguiente:
- Dialoguen sobre sus metas para el año escolar que acaban de iniciar.
 - Recuerden argumentar durante la conversación.
 - Luego, cada estudiante evaluará la actitud como oyente y como hablante de su compañero.
 - Comenten con todo el grupo lo ocurrido. (EG-A-05)
- (51) Conversa en clase y anota las conclusiones en tu cuaderno:
- a) ¿Qué es el diseño de comunicación visual? ¿Cuál es su utilidad?. Cita ejemplos.
 - b) ¿Qué es el diseño industrial? ¿Por qué es importante? ¿Cuáles son los principios fundamentales. Cita ejemplos. (EG-A-06)
- (52) Durante el recreo, escucha con atención lo que conversan los compañeros. Anota si pronuncian las palabras completa (sic) (lentitud o lentitú; Caracas o Caraca), o si las pronuncian correctamente (pepsi o pecsi; texto o testo). Junto a tus compañeros revisen las anotaciones y practiquen la buena pronunciación. (MT-A-04)

En los ejemplos anteriores podemos observar que las conversaciones se realizan o bien para discutir un tema en particular o bien para practicar la buena pronunciación en la conversación. En la interacción natural son quienes participan los que negocian el tópico, es decir deciden sobre qué tema se conversa y hasta cuándo lo mantienen o lo cambian, no es impuesto desde afuera por alguien que no participa en ésta. La

conversación, como cualquier otro género discursivo, no se realiza para “practicar” la pronunciación correcta, se realiza para alcanzar fines comunicativos establecidos por los propios hablantes. Plantear ese “saber de la sociedad” de esta forma, no contribuye al desarrollo de la competencia discursiva requerida en la práctica social natural ni mucho menos a que el estudiante entienda la conversación como una actividad humana básica en la que construye su identidad individual y social.

Como puede verse en el análisis realizado, la práctica social de *conversar*, que es inherente al ser humano, es representada en los textos escolares fuera de contexto, como algo que debe modelarse en la escuela, ajustando la interacción social cara a cara a unas normas rígidas y patrones impuestos desde la educación para regular el intercambio. Esto también revela una subestimación por la oralidad en la interacción social natural, en la que según los autores estudiados, se cometen errores de pronunciación y articulación que deben ser subsanados por las instituciones educativas. También queda en evidencia una percepción de la interacción que no toma cuenta el contexto de situación ni el registro más adecuado en cada ámbito discursivo.

Esta situación, aunada a lo observado en el capítulo 5, en el cual se mostró que la conversación no es considerada un *texto*, pone en evidencia la representación social de la interacción por parte de los autores de los libros de texto. Se puede inferir que existe una creencia compartida de que enseñar los géneros primarios, en especial la conversación, no reviste ninguna importancia, a pesar de lo señalado por Tusón (2002: 134) “La conversación es una de las actividades más típicamente humanas (...) En la conversación las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea”. Entender la conversación es

entender cómo se construyen los textos en la interacción social y su enseñanza como género discursivo, permitiría entender las prácticas discursivas orales como formas de interacción que ocurren entre las personas en un contexto social particular y con una diversidad de propósitos.

6.1.2. Las prácticas sociales de discutir, debatir, exponer y participar en un foro y en un coloquio.

Estas prácticas sociales están relacionadas, en los textos escolares estudiados, con una red de géneros discursivos utilizados para la interacción oral dirigida. Los géneros que aparecen en la explicación de estas acciones sociales, son el coloquio, el debate, la discusión, la exposición y el foro. Los géneros presentados para realizar discursivamente esas prácticas sociales aparecen explicados bajo los siguientes subtítulos: *Técnicas de discusión grupal* (AE); *Dinámicas de grupo* (ES) y *Formas y Técnicas de comunicación* (EG). Sólo en el texto MT el subtítulo sigue siendo el mismo que en la conversación: *La Comunicación*. Veamos las explicaciones de los géneros discursivos asociados a las prácticas sociales mencionadas:

- (53) **El coloquio.** Es una charla informal entre un grupo de personas que discute sobre un tema determinado, pero cuya intención es reflexionar y ampliar conocimientos sin seguir reglas formales de conversación. La normativa que rige esta técnica es el respeto a las normas del buen hablante y del buen oyente y el sentido común. (AE-E-05)
- (54) El debate también es una dinámica de grupo que permite intercambiar información entre dos o más personas, sobre algún tema en específico. Este tipo de dinámica es guiada por un moderador que indica el comienzo y el fin de la actividad. Él es el encargado de resumir las ideas expuestas en la discusión y de dar las conclusiones. (ES-E-06)
- (55) El debate es una técnica de comunicación grupal, en la cual se discute un tema mediante la defensa, con argumentos, de puntos de vista diferentes u opuestos, con

el fin de encontrar puntos de coincidencia y llegar a conclusiones o acuerdos que satisfagan a la mayoría. (EG-E-11)

- (56) La discusión es una forma de expresión que permite expresar e intercambiar ideas bien argumentadas con la finalidad de resolver algún problema. (AE-E-13)
- (57) La exposición es un intercambio oral o escrito en el cual ofrecemos información producto de una investigación. Preparar una exposición oral supone un entrenamiento en las técnicas de investigación (recolección de datos), en la lectura y ordenamiento (análisis) de elementos (datos y conocimientos), que también facilita el aumento de nuestro vocabulario y el manejo adecuado de nuestras expresiones oral, gestual y corporal; nos da seguridad en nosotros mismos y alimenta nuestra autoestima. (MT-E-13)
- (58) ¿Qué es un foro? Es una dinámica que se realiza con grupos numerosos, en la que todos los integrantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones. Para que los foros se desarrollen con orden, es conveniente que una persona funcione como moderador, para que dirija la dinámica y establezca los turnos de palabra para cada participante. (ES-E-14)

Al analizar las definiciones de estos géneros encontramos una similitud entre ellos: ninguno es considerado *texto*. Esto vuelve a ratificar la representación social de los autores de libros de texto de que la oralidad no se materializa en un texto. Así mismo, como señalamos anteriormente, estos géneros son considerados una técnica de comunicación grupal o una dinámica grupal. Entender estos géneros como técnicas o dinámicas implica un conjunto de procedimientos y recursos para realizar la interacción en un grupo, procedimientos estos establecidos como una fórmula. Si bien los géneros poseen una estructura que los caracteriza, ésta ha sido construida socialmente por los miembros de las comunidades discursivas que los usan en atención a sus necesidades comunicativas (Swales, 1990). Enseñar los géneros como eventos discursivos con unos propósitos definidos socialmente implica enseñar la lengua como práctica social y no en abstracto como hacen los autores de los textos examinados.

Observemos ahora algunos ejemplos de las actividades sugeridas al final de la lección en donde se propone el uso de algunos de estos géneros:

- (59) Organizo un coloquio junto a mis compañeros y compañeras. Para ello escojo uno de los siguientes temas: a) El uso inadecuado de Internet. b) el uso inapropiado de los mensajes de texto del celular. Al culminar el coloquio escribo las conclusiones a las que llegué luego de escuchar los argumentos de mis compañeros y compañeras. (ES-A-04)
- (60) Investiga sobre los cambios que introdujo la economía petrolera sobre las manifestaciones culturales y la estructura de clases de la Venezuela agropecuaria. Luego, con la orientación del docente, realiza un debate sobre el tema con tus compañeros y compañeras, y anota las conclusiones. (EG-A-10)
- (61) Formo un grupo con algunos de mis compañeros y compañeras, y realizamos lo siguiente: a) elegimos a un moderador y a un secretario; b) Discutimos sobre el siguiente tema: la comunicación por chat en Internet; c) Escuchamos las conclusiones del secretario del grupo. (ES-A-09)
- (62) Prepara una exposición oral como producto de tu investigación, Recuerda elaborar material de soporte visual (mapas, fotos, incluso libros de arquitectura para que los compañeros puedan observar cómo eran los primeros teatros. (MT-A-16)
- (63) Organiza un foro sobre un tema de actualidad que sea de interés para los niños y niñas de tu clase. (AE-A-06)

En los ejemplos anteriores se puede observar que el rol asignado al alumno es fundamentalmente de organizador de esos eventos discursivos, sólo en la exposición es un participante activo porque es el expositor. Este tipo de ejercicio nos lleva a afirmar que, tal vez, se trata de una falta de confianza en que el lector de estos textos esté en la capacidad de constituirse en forista o en parte del panel en un coloquio, entre otros roles. De este modo, esas prácticas sociales son enseñadas en abstracto con fines didácticos, lo cual no contribuye a que los alumnos se apropien de los géneros discursivos que son usados en sus contextos naturales. En relación con las prácticas sociales relacionadas con la interacción oral, la representación que los autores proyectan parece no prestar mucha atención a la noción misma de interacción.

6.1.3. La práctica social de escribir a otros.

La práctica social de escribir a otros es presentada, en los textos escolares, como una forma de interacción escrita que se concreta en la práctica discursiva sólo a través del género discursivo *carta*. Veamos el único caso en que aparece un género discursivo explicado en esta práctica social y la mención de este género encontrado en la sección de Actividades al final de las lecciones:

- (64) La carta es una forma de comunicación escrita entre personas que se encuentran distantes. Puede ser familiar, comercial, institucional ... (sic). En las cartas debemos expresarnos con claridad y amenidad, con letra legible y sin errores ortográficos, sin borrones ni tachaduras. En las cartas comerciales se emplea un lenguaje más formal y se procura tratar un solo asunto en cada carta. (EG-E-05)
- (65) Redacto una carta a un amigo o amiga, uso los signos de puntuación. (ES-A-03)
- (66) Imagina que un estudiante de un país hermano latinoamericano te pide información sobre los cambios acontecidos en Venezuela a raíz de la aparición del petróleo. Cuéntaselo, resumido en una carta. (EG-A-04)
- (67) Redacta una carta en la que te dirijas a tus vecinos, para solicitarles que paguen sus impuestos para poder construir un centro cultural. Para ello, utiliza el siguiente esquema: (aparece un esquema del Ensayo Persuasivo). (MT-A-03)

En (64) se expresa que la carta es una *forma de comunicación*. Suponíamos que por ser escrita, podía considerarse un *texto* como se ha venido observando en los análisis anteriores. Esto nos lleva, entonces, a inferir que el problema no está en la oralidad sino en la forma en que se percibe la interacción. Se pone en evidencia entonces con este caso que los autores de los textos escolares no explicitan que la interacción se concrete en textos. En (65), (66) y (67) se ratifica lo señalado más arriba acerca de que la interacción sólo ocurre si el interlocutor a quien va dirigido el texto tiene la capacidad de responder. Esto se confirma en el siguiente ejemplo encontrado en

otra lección del mismo bloque de contenidos identificada con el título *Aspectos formales de la escritura*:

- (68) Para ser comprendido, un texto escrito requiere ser presentado de acuerdo con ciertas características. **A diferencia de la oralidad que se produce cara a cara; es decir, los interlocutores están presentes, frente a frente y pueden interrumpirse o aclarar las dudas, preguntar o pedir una explicación, los textos escritos andan sueltos de las manos del autor.** Cuando el autor escribe piensa en el lector, aunque nunca lo pueda conocer. El lector, cuando lee un texto, puede no saber quién es el autor y es posible que ni siquiera tenga la oportunidad de conocerlo.

Y es esa soledad que acompaña tanto a autores como lectores la que obliga a tener en cuenta la presentación de los textos escritos: la redacción clara, el uso adecuado de los signos de puntuación, la coherencia en la exposición de las ideas y la precisión en el propósito del texto, así como también el empleo apropiado de las palabras y la construcción de las oraciones y los párrafos. (MT-E-38) (negritas nuestras).

Como se observa, esta visión de que la interacción sólo es posible cuando es cara a cara, no contempla el principio de dialogicidad postulado por Bajtin ([1979] 1982: 281) en el que cada texto es un eslabón en la cadena de la interacción discursiva en cualquier ámbito de acción social o, como señala Bolívar (2004: 4) “toda interacción es dialógica”, por lo que todo texto tiene la posibilidad de ser contestado. En los textos escolares, la práctica social de escribir a otros presenta tanto el escritor como el lector aislados del mundo que los rodea, es una práctica que se realiza en solitario. Predomina entonces una función prescriptiva porque el foco de esta práctica está en escribir bien, atendiendo sólo a rasgos formales y no a las funciones que desempeñan cada una de las partes que componen un texto en atención a los propósitos comunicativos de las personas que hablan la misma lengua.

6.2. Jerarquía de géneros de la interacción oral y escrita.

El análisis de los géneros de la interacción oral y escrita en el plano intergenérico expuesto en la sección anterior, nos permitió presentar la representación de la interacción que tienen los autores de los textos escolares estudiados. A continuación presentamos los resultados del examen de estos géneros en el plano intragenérico para mostrar cómo perciben estos autores los géneros orales y escritos.

6.2.1. Los géneros orales.

En el análisis de las secuencias explicativas referidas a los géneros orales, se encontró que el propósito comunicativo global que une a estos géneros en el mismo ámbito discursivo es el de *comunicar oralmente*. Desde el punto de vista pragmático los géneros orales se presentan diferenciados en los textos escolares como *espontáneos* y *dirigidos*. Veamos a continuación el plano intragenérico de los géneros orales:

Criterio identificador	Propósito		Género Discursivo
Propósito Comunicativo Global	Comunicar oralmente		Géneros orales
Propósito Comunicativo Pragmático	Comunicarnos oralmente sin un plan determinado		Géneros orales espontáneos
	Comunicarnos a partir de la selección de un tema previo al acto comunicativo y siguiendo normas preestablecidas.		Géneros orales dirigidos.
Propósito comunicativo específico	Géneros orales espontáneos	Intercambiar ideas y opiniones	Conversación
	Géneros orales dirigidos	Discutir y reflexionar sobre un tema o problema para profundizar conocimientos.	Coloquio
		Discutir un tema hasta llegar a un acuerdo	Debate
		Intercambiar ideas u opiniones	Discusión
		Presentar ante una audiencia un tema que se ha preparado con anticipación.	Exposición
		Reflexionar, comentar o discutir sobre un tema, un problema o un hecho.	Foro

Cuadro 5. *Los géneros orales en el plano intragenérico*

Los títulos, subtítulos y las secuencias explicativas presentes en la introducción de cada una de las lecciones referidas a la interacción comunicativa oral, nos permitieron establecer los propósitos comunicativos global y pragmático de los géneros orales como mostramos en los siguientes ejemplos:

(69) La comunicación.

Los seres humanos, a diferencia del resto de los seres vivos, tienen la facultad de hablar para comunicar sus ideas, sentimientos y opiniones. (AE-E-26)

(70) La comunicación.

Comunicarnos es una necesidad del ser humano, y una de las actividades que más realizamos a lo largo del día. La conversación es sólo una forma de mantener ese lazo vital entre las personas. En esta unidad aprenderás a emplear de manera eficiente diferentes formas de comunicación oral, las cuales te servirán para expresarte mejor en tu vida cotidiana. (ES-E-20)

(71) La comunicación oral en grupo (*título*) (EG, p. 8)

(72) La comunicación (*título*) (MT, p. 20)

En (71) y (72) no encontramos una secuencia explicativa que sirva de introducción al tema, a diferencia de (69) y (70), sin embargo observamos que todos los títulos tienen en común la palabra *comunicación*. Esto nos sirvió de base para señalar que, en los textos escolares analizados, el propósito global que une los géneros discursivos que aparecen en ese bloque de contenido es *Comunicar oralmente*.

El propósito comunicativo pragmático de los géneros orales lo establecimos en el análisis de los segmentos discursivos que a continuación se presentan. Aquí se observa una primera distinción entre la conversación y el resto de los géneros discursivos orales.

(73)²⁴) La forma más natural y espontánea de comunicación entre las personas es la conversación. Sin embargo, existen técnicas de comunicación grupal que nos permiten relacionarnos con los miembros de la familia, de la escuela y de la comunidad, para reflexionar sobre un tema, ampliar conocimientos, resolver problemas, tomar decisiones ... (sic) (EG-E-07)

(74) La conversación que el hombre lleva a cabo puede ser espontánea y dirigida. La primera es aquella que ocurre si un plan determinado, la utilizamos a diario en nuestra casa, con nuestros maestros, vecinos y amigos. La otra, la dirigida, es aquella en la que seleccionamos un tema previo al acto comunicativo y la llevamos a cabo de acuerdo con normas preestablecidas ante un grupo de personas. (AE-E-27)

En (73) se establece una diferenciación entre la conversación y las técnicas de comunicación grupal. Es en (74) donde claramente se precisa tal diferencia: la

²⁴ Este ejemplo ya fue presentado en el capítulo 5 con el número 29 con otros propósitos.

conversación tiene como propósito comunicativo pragmático *comunicarnos oralmente sin un plan determinado*, lo que nos permitió en la escala jerárquica clasificar a este género discursivo como perteneciente a los *géneros orales espontáneos*. Los géneros coloquio, debate, discusión, exposición y foro, de acuerdo a su propósito comunicativo pragmático: *comunicarnos a partir de la selección de un tema previo al acto comunicativo y siguiendo normas preestablecidas*, pertenecen a los *géneros orales dirigidos*.

Siguiendo en la escala de categorización de los géneros orales en el plano intragenérico, a continuación presentamos los resultados del análisis de los segmentos discursivos correspondientes a las secuencias explicativas en los que estos géneros son definidos por parte de los autores de los textos escolares estudiados y en los que se muestran los propósitos comunicativos específicos de cada uno de ellos tal y como son considerados por los autores.

El propósito comunicativo específico del género discursivo *conversación* es *intercambiar ideas y opiniones*. En los ejemplos siguientes se muestra que la nominalización del verbo *intercambiar* remite a la noción de intercambio y en las definiciones se expresa claramente lo intercambiado, que, en estos casos, se refiere a ideas y opiniones.

(75²⁵) La conversación es una forma de comunicación oral que consiste en el intercambio de ideas y opiniones entre dos o más personas. (AE-E-06)

(76) La conversación o el diálogo es una forma de comunicación que consiste en el intercambio de ideas entre dos o más personas. (ES-E-03)

²⁵ Este ejemplo y el siguiente ya fueron presentados en el capítulo 5 con el número 27 y 28 respectivamente con otros propósitos.

El propósito comunicativo del *coloquio* es *discutir y reflexionar sobre un tema o problema para profundizar conocimientos*. Esto se deriva el análisis de las siguientes definiciones:

(77) **El coloquio.**

Es una charla informal entre un grupo de personas que discute sobre un tema determinado, pero cuya intención es reflexionar y ampliar conocimientos sin seguir reglas formales de conversación. La normativa que rige esta técnica es el respeto a las normas del buen hablante y del buen oyente y el sentido común. (AE-E-05)

(78) El coloquio es una técnica similar al debate, en la cual se discute y se reflexiona sobre un tema o problema para profundizar en su conocimiento, aunque no siempre se alcancen acuerdos o soluciones. (EG-E-06)

En (77) aparece el sustantivo *intención* que pudiera orientar el propósito del género *coloquio*, sin embargo, ya señalamos en el capítulo anterior que no debe confundirse propósitos con intenciones porque el propósito se reconoce en la acción social que se realiza, mientras que las intenciones no siempre quedan marcadas en los textos. Los verbos *discutir* y *reflexionar* presentes en (77) y (78) nos permitieron establecer el propósito comunicativo específico de este género discursivo como se mencionó anteriormente.

El propósito comunicativo específico del género *debate* tuvimos que inferirlo de las siguientes definiciones:

(79) El debate.

Consiste en discutir un tema determinado en pequeños grupos, preguntando, exponiendo ideas y opinando respecto del mismo, hasta llegar a una conclusión final que sea común a todos los participantes. (AE-E-10)

(80) El debate también es una dinámica de grupo que permite intercambiar información entre dos o más personas, sobre algún tema en específico. Este tipo de dinámica es guiada por un moderador que indica el comienzo y el fin de la actividad. Él es el encargado de resumir las ideas expuestas en la discusión y de dar las conclusiones. (ES-E-06)

- (81) El debate es una técnica de comunicación grupal, en la cual se discute un tema mediante la defensa, con argumentos, de puntos de vista diferentes u opuestos, con el fin de encontrar puntos de coincidencia y llegar a conclusiones o acuerdos que satisfagan a la mayoría. (EG-E-11)

En (81) al igual que en (79) se menciona la palabra *discusión* la cual constituye una nominalización del verbo *discutir*, por lo que asumimos que el propósito específico del género *debate* es *discutir algo*. En (81) se expresa más claramente qué es lo que se discute: *un tema hasta llegar a un acuerdo*. De allí que tomamos como propósito comunicativo específico del género discursivo *debate* el *discutir un tema hasta llegar a un acuerdo*. A diferencia de la *discusión* en cuyas definiciones el elemento común es el intercambio. Veamos los ejemplos:

- (82) La discusión es una forma de expresión que permite expresar e intercambiar ideas bien argumentadas con la finalidad de resolver algún problema. (AE-E-13)
- (83) La discusión es otra forma de comunicación oral que consiste en el intercambio de opiniones sobre un tema específico. Generalmente las discusiones son formales y las hacemos en grupo. (ES-E-08)

Obsérvese que en (82) lo que se intercambian son ideas y en (83) opiniones. De allí que establecimos, a partir de esas secuencias explicativas, que, para los autores de los textos escolares estudiados, el propósito comunicativo específico del género *discusión* es *intercambiar ideas y opiniones*.

En los ejemplos que siguen se define el género discursivo *exposición*:

- (84) La exposición es un intercambio oral o escrito en el cual ofrecemos información producto de una investigación. Preparar una exposición oral supone un entrenamiento en las técnicas de investigación (recolección de datos), en la lectura y ordenamiento (análisis) de elementos (datos y conocimientos), que también facilita el aumento de nuestro vocabulario y el manejo adecuado de nuestras expresiones oral, gestual y corporal; nos da seguridad en nosotros mismos y alimenta nuestra autoestima. (MT-E-13)
- (85) La exposición. Es otra forma de expresión oral que consiste en presentar ante una audiencia un tema que se ha preparado con anticipación. (AE-E-19)

En (85) se resume el propósito de la *exposición* expresado en (84), de allí que tomamos del primero el propósito específico del género discursivo *exposición*: *presentar ante una audiencia un tema que se ha preparado con anticipación*.

Por último, veamos las definiciones del género discursivo *foro* que tomamos en consideración para establecer el propósito comunicativo específico de este género:

(86) ¿Qué es un foro? Es una dinámica que se realiza con grupos numerosos, en la que todos los integrantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones. Para que los foros se desarrollen con orden, es conveniente que una persona funcione como moderador, para que dirija la dinámica y establezca los turnos de palabra para cada participante. (ES-E-14)

(87) El foro es una reunión en la que un grupo de personas reflexionan, comentan o discuten sobre un tema, un problema o un hecho de interés actual. (EG-E-19)

En (86) se señala que en el *foro* los participantes pueden expresar sus opiniones.

En (87) esta idea es ampliada y las personas que participan en un foro pueden reflexionar, comentar o discutir sobre un tema, un problema o un hecho de interés. Nos pareció que en (87) están implícitas las ideas de (86), por lo que asumimos como propósito específico del *foro*: *reflexionar, comentar o discutir sobre un tema, un problema o un hecho*

Luego de categorizados los géneros orales en los tres niveles jerárquicos del plano intragenérico como se mostró en el cuadro 4, podemos afirmar que los límites establecidos por los autores entre los géneros discursivos son muy débiles. En las definiciones que nos permitieron el análisis, observamos caracterizaciones de esos géneros en relación con los participantes, la cantidad de personas presentes y el grado de formalidad o informalidad. Los propósitos inferidos a partir de las definiciones dadas por los autores reafirman los resultados del análisis de estos géneros discursivos en el plano intergenérico, en el sentido de que en los textos escolares estudiados se muestra

una práctica discursiva que no toma en cuenta cómo los géneros orales se usan en los contextos sociales.

6.2.2. Los géneros escritos

En el ámbito de la interacción comunicativa escrita, sólo encontramos la explicación de un género discursivo en uno de los textos escolares analizados: *la carta*. El resto de las lecciones que componen este bloque de contenidos está referido a las estrategias de lectura, los tipos de texto según el modo de organización del discurso y la estructura del párrafo.

La inclusión de una lección en la que se explica el párrafo como elemento de la interacción comunicativa escrita, reafirma lo encontrado y presentado en el capítulo 5 de que los autores de los textos escolares estudiados conciben el texto como un conjunto de oraciones estructuradas en párrafos. (Ciaspuscio, 2005). Veamos algunos ejemplos:

(87) (...) pudiéramos definir el párrafo como “una estructura lingüística que desarrolla una idea principal y que está formado por varias oraciones que complementan dicha idea, respetando siempre los aspectos formales de la escritura como la sangría, el uso de mayúsculas y la culminación del texto con punto y aparte.” (AE-E-38) (Comillas en el original)

(88) **Qué es un párrafo**

Es un **conjunto de oraciones** que tratan sobre un mismo tema. Con los párrafos organizamos las ideas principales y secundarias de un texto, con el objetivo de facilitar su comprensión. (ES-E-34) (Negritas en el original)

(89) **El párrafo.**

Todo texto escrito en prosa se organiza en párrafos. A su vez, cada párrafo está formado por una o varias oraciones, se inicia con letra mayúscula y finaliza con un punto y aparte. Los párrafos se pueden identificar visualmente por el uso de la sangría, o por un espacio en blanco mayor entre ellos. (EG-E-33)

En relación con la caracterización en el plano intragenérico de los géneros discursivos escritos, como hemos señalado, el único género discursivo con el cual las personas interactúan de forma escrita, según los autores de los textos escolares, es la *carta*. En atención a que ese género discursivo se encuentra definido en la lección referida a la escritura, tomamos en consideración la explicación de ese proceso con el fin de establecer el propósito comunicativo global de ese género discursivo. Veamos el ejemplo:

. (90) **La escritura**

La escritura es la representación gráfica del lenguaje hablado y nos permite expresar ideas, sentimientos (sic) (EG-E-17)

De esta definición inferimos que el propósito comunicativo global de los géneros con los cuales es posible la interacción comunicativa escrita es *representar gráficamente el lenguaje hablado y expresar ideas y sentimientos*. Definir la escritura como una transcripción de la oralidad pone en evidencia la representación de que la interacción sólo es posible cara a cara. Este aspecto confirma lo observado en el análisis del plano intergenérico de que la práctica social de escribir a otros supone la posibilidad de respuesta por parte del interlocutor a quien va dirigido el texto.

El propósito comunicativo pragmático y específico del género discursivo *carta* es el mismo: *comunicarse por escrito con personas que se encuentran distantes*, ya que no se presentan otros géneros discursivos relacionados en el ámbito de la escritura que permitan establecer una distinción a partir del macroacto de habla que realizan. Veamos el segmento discursivo que nos ofrece la evidencia del propósito comunicativo de este género según el autor:

- (91) La carta es una forma de comunicación escrita entre personas que se encuentran distantes. Puede ser familiar, comercial, institucional ...(sic)
 En las cartas debemos expresarnos con claridad y amenidad, con letra legible y sin errores ortográficos, sin borrones ni tachaduras.
 En las cartas comerciales se emplea un lenguaje más formal y se procura tratar un solo asunto en cada carta. (EG-E-05)

La práctica discursiva de los autores de los textos escolares en relación a la interacción social es reduccionista y evidencia una creencia acerca de que los textos escritos son constructos acabados en los que los autores parecieran no tener relación con el otro en cuanto a los tópicos tratados y los propósitos sociales que aspiran llevar a cabo con el texto, sólo se tiene en cuenta al lector en la construcción formal de los párrafos. El mismo Bajtin (1982: 250) alertaba de esta visión reduccionista de los géneros discursivos, al señalar que:

La orientación unilateral hacia los géneros primarios lleva ineludiblemente a una vulgarización de todo el problema (el caso extremo de tal vulgarización es la lingüística behaviorista). La misma correlación entre los géneros primarios y secundarios, y el proceso de la formación histórica de estos, proyectan luz sobre la naturaleza del enunciado (y ante todo sobre el complejo problema de la relación mutua entre el lenguaje y la ideología o visión de mundo).

El análisis de los géneros de la interacción oral y escrita en los planos intergenérico e intragenérico demostró que los autores de los textos escolares estudiados perciben que la interacción sólo es posible en la oralidad, pero no en los textos escritos. Los géneros discursivos presentados en los textos escolares con los que es posible concretar la interacción no son considerados textos. Los resultados encontrados en este análisis nos permiten afirmar que los criterios utilizados por los autores para organizar la enseñanza de los géneros discursivos difieren de los principios de organización de las comunidades discursivas que utilizan esos mismos géneros en sus prácticas discursivas

naturales. En el próximo capítulo mostraremos cómo es representada la investigación en los textos escolares venezolanos.

CAPÍTULO 7

LOS GÉNEROS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados que aquí se muestran surgieron del análisis de los géneros discursivos explicados y ejercitados en la sección de Actividades de cada lección en los dos planos propuestos: el plano intergenérico y el plano intragenérico.

7.1. La red de géneros de la investigación.

La práctica social de investigar se articula, en los textos escolares estudiados, en tres acciones sociales: (i) indagar en fuentes documentales, (ii) usar técnicas de investigación y (iii) presentar la investigación. Cada una de estas acciones sociales se concreta en una red de prácticas discursivas materializada en los siguientes géneros: diccionario, atlas, enciclopedia, libro de texto, reseña bibliográfica, periódico, revista, ficha bibliográfica, resumen, entrevista, encuesta, informe y trabajo escrito. En el siguiente gráfico se presenta la red de géneros discursivos de la investigación:

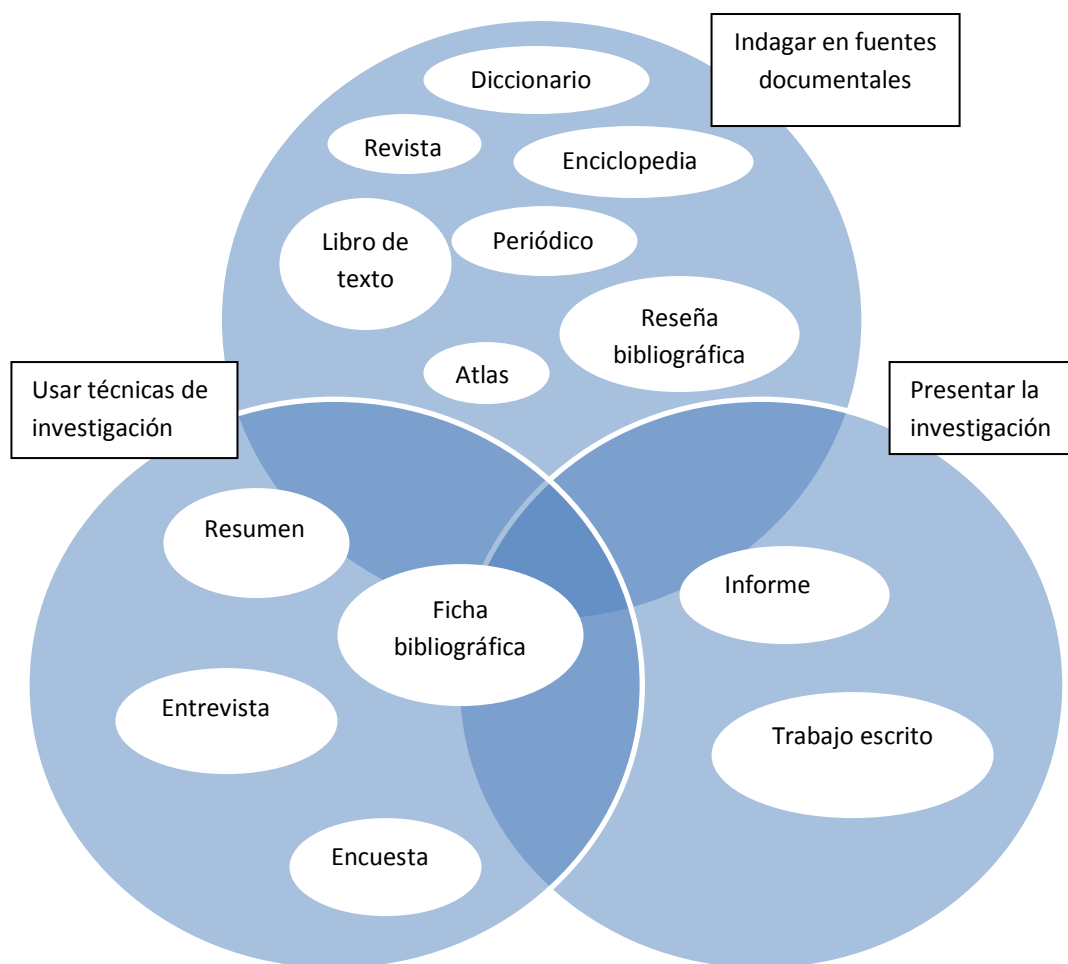


Gráfico 7. Red de géneros discursivos de la investigación.

Esta red de géneros que se articulan en la práctica social de investigar muestra una representación de la investigación como una búsqueda de información en textos escritos, el registro de esa información y la reproducción de la misma en un texto que dependerá de las normas que se establezcan dentro del mismo ámbito escolar. Veamos a continuación cada una de las acciones sociales que se encuentran vinculadas a la práctica de investigar representadas en los textos escolares estudiados.

7.1.1. Indagar en fuentes documentales.

En el corpus se encontró que la acción social de indagar en fuentes documentales como parte de la práctica de investigar se realiza a través de los siguientes géneros discursivos: el diccionario, el atlas, la enciclopedia, el libro de texto, la reseña bibliográfica, el periódico y la revista.

El género discursivo *diccionario*, se menciona sólo 6 veces en el resto de las lecciones distintas a las del área de lengua de los libros de texto analizados y sólo 10 veces en las Actividades. Además, esto ocurre sólo en dos de los textos estudiados (EG y MT) en el resto no vuelve a hacerse mención de este género discursivo, salvo en la lección en el que es explicado. Veamos los ejemplos:

(92) Las claves del contexto y el diccionario

(...)

Si aún así no logramos descubrir el significado de la palabra, debemos buscarla en el diccionario, leer de nuevo la oración y proseguir la lectura. (EG-E-13)

(93) Usos locales

Entre los hablantes de una misma lengua se observan diferencias significativas que dependen de las zonas geográficas donde habitan. Estas variaciones no siempre están registradas en los diccionarios; pero, el uso de los hablantes garantiza su estatus. (MT-E-09)

(94) Los recursos expresivos

Si observas aisladamente cada una de las palabras de cualquiera de los poemas que te hemos presentado, te darás cuenta de que todas las palabras son de uso común en nuestro idioma. Puede ser que desconozcas algún vocablo o término, pero no es nada que no puedas solucionar con un diccionario; simplemente es una palabra cuyo significado tú desconocías. (MT-E-10)

(95) Actividades para realizar en tu cuaderno:

(...)

2. Ubica en el diccionario las palabras cuyos significados desconozcas. Para confirmar que las comprendiste, redacta dos oraciones con cada una de ellas. (MT-A-06)

(96) Actividades para realizar en tu cuaderno:

(...)

5. Consulta en un diccionario las palabras que desconoces del texto. Realiza un mapa conceptual con ellas. (MT-A-07)

(97) Actividades para realizar en tu cuaderno:

(...)

3. Con las palabras que desconoces y luego de haberlas consultados en un diccionario, construye un pequeño ensayo. (MT-A-08)

(98) Actividades para realizar en tu cuaderno:

(...)

5. Consulta las palabras que desconoces en el diccionario y redacta con ellas un pequeño cuento. (MT-A-09)

(99) Actividades:

(...)

4. Elabora un pequeño diccionario con las palabras desconocidas que encontraste en cada uno de los textos. (EG-A-11)

Se observa en estos ejemplos que, por un lado, se implica que las palabras en los diccionarios tienen un único significado y, por el otro, se pretende que el estudiante construya textos como el ensayo (97) o elabore un cuento (98), a partir de palabras cuyo significado conoce por su búsqueda en un diccionario.

Con estos usos del diccionario se ratifican dos representaciones que han ido emergiendo del análisis de las prácticas discursivas que se configuran en los textos escolares. En primer lugar, la noción de que lo que está escrito en los libros es cierto y no se requiere de cuestionamiento alguno, porque la práctica que se promulga es consultar el significado de la palabra y hacer uso de ésta, sin señalar que la mayoría de las veces, los diccionarios presentan varias acepciones del significado de una misma palabra. Señala Plager (2007: 2-3) con respecto a este punto:

Muchas veces los diccionarios proporcionan información que resulta contrafáctica si se la considera en relación con los referentes de las palabras y no con las palabras mismas. Esto es habitual en las palabras provenientes de terminologías científicas que adquieren un significado diferente al integrarse en la lengua general. Muchas

veces ese significado no se condice con la realidad extralingüística del objeto designado. Lo mismo sucede con elementos que se refieren a grupos o hechos humanos y que tienen un significado ideológicamente marcado que no presenta asidero en la realidad de esos grupos o hechos. Es habitual incluso que un diccionario registre acepciones contradictorias de una misma palabra en tanto ambas se documenten como “significados de lengua”.

En segundo lugar, escribir un ensayo o un cuento en forma descontextualizada, sin tomar en consideración el por qué escribirlo y para quién, pone en evidencia, nuevamente, una representación de la noción de texto, como señalamos en el capítulo 5, articulada bajo un modelo transfrástico (Ciaspuscio, (2005: 14) en el cual se considera que los textos son una sucesión de oraciones relacionadas sintáctica y semánticamente.

En relación con el género discursivo *Atlas*, además de la mención que de él se hace en las lecciones en las que se despliega una explicación al respecto, se menciona dos veces en dos de los textos escolares analizados. En el resto de las lecciones de los cuatro textos estudiados, no se hace referencia a ninguna tarea que implique su utilización en la sección de Actividades a realizar por los estudiantes. Veamos los ejemplos:

- (100) En la actualidad también disponemos de modernas fuentes de información, como la red *Internet*, los videos casetes y los discos compactos, en los cuales encontramos textos informativos o educativos, como noticias, cursos, diccionarios, enciclopedias, atlas, etc. (EG-E-04)
- (101) Libros de referencia: ofrecen información general o panorámica. Los temas se organizan alfabéticamente. Representan el punto de partida para realizar una investigación. Los diccionarios, enciclopedias, almanaques y atlas son ejemplos de libros de referencia. (MT-E-02)

Llama la atención que no se proponga el uso del *Atlas* en el resto de las lecciones que conforman los cuatro textos escolares analizados. Como señalamos al inicio de este trabajo, los textos escolares objeto de análisis tienen el formato de Enciclopedia Escolar, es decir, además de temas relativos a la enseñanza de la lengua, contienen información

de otras áreas del saber, entre ellas, la geografía. Así, por ejemplo en el texto MT, se presenta todo un bloque de contenidos denominado *La sociedad venezolana y su espacio geográfico* (MT: 257), en el que a lo largo de las lecciones que lo conforman se presentan distintos tipos de mapas de acuerdo con los contenidos tratados, pero en las Actividades no se menciona al Atlas como fuente de información. Podría pensarse que estas explicaciones sólo tienen valor declarativo y que forman parte de los contenidos del área de lengua como ejemplo de lo que hay que enseñar pero que en la práctica no se usa.

La *Enciclopedia* es mencionada fuera de las lecciones correspondientes al área de lengua un total de 7 veces, y su uso en la sección de actividades que deben realizar los estudiantes sólo 5 veces. Es importante destacar que el libro de texto que más mención presenta de este género discursivo (4 veces) y que mayor número de actividades propone (5 actividades) es el texto MT, pero no se encontró ninguna explicación relacionada con este género. Veamos los ejemplos:

(102) Textos expositivos: ofrecen información precisa, detallada y ordenada sobre un tema. Por ejemplo: los textos de las enciclopedias. (ES-E-11)

(103) Los textos expositivos ofrecen conocimientos y explicaciones sobre las ciencias, los deportes, las artes, las ideas, etc. Encontramos textos expositivos en enciclopedias, libros escolares, artículos de opinión ... (sic) (EG-E-15)

(104) Actividades:

1. Investiga en una enciclopedia u otros libros acerca del sol y de los planetas que conforman el sistema solar. Luego, anota en tu cuaderno los datos más interesantes. (EG-A-12)

(105) Actividades para realizar en tu cuaderno:

1. Siguiendo las instrucciones de tu docente, elabora una ficha bibliográfica de los siguientes textos: uno de referencia (diccionario, enciclopedia, almanaque mundial, catálogo), uno de consulta (sobre cualquier disciplina: historia, matemática, geografía, medicina); uno recreativo (libro de cuentos, poemas, adivinanzas, retahílas) y un libro de texto (de cualquier área de estudio). Trata de

utilizar las fichas adecuadas para este tipo de registro y pégalas en tu cuaderno para poder consultarlas cuando las necesites. (MT-A-10)

En (102) y (103) la mención que se hace del género discursivo *enciclopedia* es para servir de ejemplo a otro concepto. En (105) sirve para ejercitar la realización de otro género discursivo explicado en los géneros de registro de la información. Sólo es en (104) que realmente se propone el uso de la enciclopedia siguiendo con el propósito comunicativo específico de este género discursivo. Por este motivo, podemos inferir que se reitera la configuración de una práctica discursiva en la que el foco de la enseñanza es la explicación del objeto, concepto o noción, desligando su uso o aplicación en la práctica social natural; en otras palabras, los géneros que “se enseñan” en estos textos escolares separan a la escuela de los usos sociales que tienen los textos en la práctica.

La referencia a los *libros de texto*, como otro de los géneros discursivos mencionados en la acción social de indagar en fuentes documentales, es sólo en (103) como un lugar en el que se encuentran textos expositivos y en (105) que ya analizamos al referirnos a la *enciclopedia*. El hecho de remitir al estudiante a algún contenido presente en los textos escolares con el fin de que realice una actividad podría significar que existe una visión integradora del texto. Sin embargo, esto no ocurre, y se confirma lo señalado en los apartes anteriores en cuanto a la representación del texto escolar como un objeto artificial creado exclusivamente para ser usado en el interior de la escuela.

En relación con la *Reseña Bibliográfica*, este género discursivo sólo se explica en uno de los textos escolares (AE) y tiene como propósito comunicativo “presentar por escrito un libro para dar a conocer a otros su contenido” (AE: 44). Aparte de esta

referencia en los textos escolares estudiados, sólo se menciona nuevamente en la misma página en una Actividad para ser realizada por los estudiantes:

(106) Aplica conceptos y destrezas:

(...)

2. Selecciona de la biblioteca un libro que te resulte interesante. Léelo y, siguiendo las recomendaciones dadas, redacta una reseña bibliográfica en una cuartilla (hoja en blanco, tamaño carta). (AE-A-14)

Como todo género discursivo, el uso va a depender del contexto de producción del texto. En otras, palabras, si se toma en consideración el propósito comunicativo de este género discursivo como *dar a conocer a otro el contenido de un libro*, lo primero que se pregunta el escritor es a quién va dirigida la reseña, cuestión esta que parece no ser tomada en cuenta en la propuesta de elaboración planteada en el ejercicio. Esta es una práctica discursiva recurrente en los textos escolares estudiados: se lee y se escribe para ejercitar la lectura y la escritura, no para construir significados en la interacción social.

Los géneros discursivos *periódico* y *revista* son mencionados en la sección de Actividades 14 veces. Veamos los ejemplos:

(107) Aplica conceptos y destrezas

1. Menciona las partes del periódico y una breve explicación de lo que se publica en cada uno.
2. Elabora un cuadro comparativo con las ventajas y desventajas del periódico.
3. Revisa tres periódicos que conozcas y explica brevemente la línea de trabajo de los mismos. (AE-A-11)

(108) Actividades para realizar en el cuaderno

(...)

2. Menciona diferencias entre los periódicos y las revistas.
3. Discuto con mis compañeros y compañeras por qué los periódicos deben informar de forma veraz y objetiva. Anotamos nuestras conclusiones y las exponemos al resto de la clase. (ES-A-17)

(109) Actividades para realizar en tu cuaderno

1. Trae al aula algunos de los periódicos que circulan en tu ciudad o estado y, con el apoyo de tu docente, comenta los siguientes aspectos: formato, tiraje, partes (o cuerpo), secciones ... Toma nota en tu cuaderno sobre estos aspectos. (MT-A-28)

(110) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

2. Busca en tu casa alguna revista y tráela al salón. Organiza un equipo de trabajo con tres compañeros y analicen las revistas según el contenido temático y los lectores a quienes están dirigidos. (MT-A-35)

Como podemos observar en los ejemplos, en ninguna de las actividades propuestas se les solicita a los alumnos que indaguen en estas fuentes con el fin de obtener información útil para realizar una investigación. El foco de las actividades está puesto en indagar acerca de la estructura genérica, el análisis de la línea editorial, el deber de informar, las ventajas y desventajas del periódico y a quién están dirigidas las revistas.

En síntesis, en primer lugar, las prácticas discursivas en la práctica social de investigar por medio de la indagación de fuentes bibliográficas se circunscribe, en estos textos escolares, a escribir oraciones y textos con palabras desconocidas buscadas en el diccionario, hacer fichas para pegarlas en el cuaderno, a reseñar cualquier libro e identificar las secciones de los periódicos y revistas. En segundo lugar, la representación de la práctica académica de investigar en fuentes documentales es descriptiva, en el sentido que el aprendizaje está dirigido a especificar las características de las fuentes de información, no a usarlas de acuerdo con un planteamiento real de investigación. Por último, la consideración social de que los textos escritos funcionan discursivamente como depositarios de un conocimiento neutral y verdadero ampara valoraciones ideológicas que están presentes en cualquiera de los textos del corpus. De esta manera,

ellos contribuyen a fijar creencias culturales y pedagógicas sobre lo que significa estudiar lengua.

7.1.2 Usar técnicas de investigación.

El análisis de la red de géneros discursivos que confluyen con la práctica social de investigar, específicamente para la acción de utilizar técnicas de investigación que permitan el registro de información, mostró la presencia de los siguientes géneros discursivos: ficha bibliográfica, resumen, entrevista y encuesta. Las actividades propuestas en los textos escolares en las que se hace uso de estos géneros discursivos están dirigidas más a ejercitar la acción de utilizar las técnicas que al producto discursivo resultante del registro de la información. Los siguientes ejemplos ilustran esta afirmación:

(111) Actividades para realizar en tu cuaderno:

(...)

2. Elabora una ficha bibliográfica con los siguientes datos:

(1996)	Caracas: Alfaragua
Buenos Aires: Alfaragua.	Pescetti, L.M.
<i>Corazonadas. El libro II</i>	<i>Frin</i> (1era. edición)
<i>de los chicos enamorados</i>	(2006)
(1era edición)	
Bornemann, E.	(ES-A-12)

(112) Actividades:

1. En la biblioteca de tu plantel o en la de tu comunidad realiza estas actividades:
 - a) Busca un libro de temas históricos. Haz su ficha bibliográfica. (EG-A-15)

(113) Actividades para realizar en tu cuaderno:

1. Siguiendo las instrucciones de tu docente, elabora una ficha bibliográfica de los siguientes textos: uno de referencia (diccionario, enciclopedia, almanaque mundial, catálogo), uno de consulta (sobre cualquier disciplina: historia, matemática, geografía, medicina); uno recreativo (libro de cuentos, poemas, adivinanzas, retahílas) y un libro de texto (de cualquier área de estudio). Trata de utilizar las fichas adecuadas para este tipo de registro y

pégalas en tu cuaderno para poder consultarlas cuando las necesites. (MT-A-18)

Obsérvese que en (111) se colocan datos de dos libros en forma desordenada para que el alumno los ordene y elabore una ficha bibliográfica; en (112) y (113) el estudiante también elaborará una ficha bibliográfica de cualquier libro, es decir, lo que interesa ejercitar es la elaboración de la ficha bibliográfica, no el contenido de la ficha como producto de la necesidad de investigar sobre un estado de conocimientos en particular.

Igual ocurre con el resto de los géneros discursivos, en los ejemplos siguientes podemos ver que el *resumen* que deben elaborar los estudiantes es sobre el tema de estudio, como ejercicio para fijar los contenidos tratados, más que como un registro de información para ser utilizado en una investigación posterior:

(114) Actividades para realizar en el cuaderno:

1. Respondo.

- a) ¿Qué nombre recibió el movimiento armado que logró llevar al poder a Cipriano Castro?
- b) ¿Con qué nombre es conocido el período de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez?
- c) Redacto un resumen de las características de los gobiernos de Gómez y Castro. (EG-A-22)

(115) Te sugerimos ...

Conocer la biografía de Arquímedes de Siracusa.

Para conocer en qué consistió su intervención, te invitamos a sumergirte en un tobo, pipa, bañera o piscina. Fíjate que cuando entras se desplaza un poco de agua. Este hecho lo puedes conocer y explicar a través del descubrimiento de Arquímedes. Investiga sobre su vida. Explica el por qué se desplazó el agua al introducirte en el tobo, u otro recipiente. Haz un resumen de lo investigado. (MT-A-34)

Los siguientes ejemplos muestran que a los autores de los textos escolares les interesa que el alumno aprenda los pasos para hacer una *entrevista* y aplique una *encuesta* sobre temas que van desde el entorno cercano: la escuela (116) y los compañeros de aula (117); hasta lo imaginario: hacer una entrevista a personas que no están presentes, como en (118).

(116) Refuerzo lo aprendido. Para realizar en el cuaderno:

(...)

4. Entrevisto al director o directora de mi escuela acerca de la fundación de la institución o sobre otros aspectos que quiera dar a conocer.

a) Busco toda la información relacionada con la escuela (año de fundación, primer director o directora, razones para fundar la escuela)

b) Hago la lista de preguntas que le haré al director o directora.

c) Después de la entrevista, hago un borrador con las preguntas y respuestas más importantes. Luego, escribo la versión final y la leo a mis compañeros y compañeras. (ES-A-10)

(117) Desarrolla tu investigación.

Realiza una encuesta entre tus compañeros y amigos acerca de sus proyectos de vida. Si no los tienen, háblales acerca de lo que es y para lo que sirve e invítalos a hacer uno. (AE-A-05)

(118) Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

5. Realiza una entrevista imaginaria a alguno de los siguientes personajes históricos: Simón Bolívar, Andrés Bello, Simón Rodríguez. Recuerda que primero debes investigar quiénes son, dónde y cuándo vivieron, qué hicieron y por qué son figuras importantes en la historia nacional. (MT-A-11)

Las actividades propuestas por los autores de estos textos están limitadas, en general, al contexto del aula. Se realizan en el cuaderno y se presentan descontextualizadas. La aplicación de estas técnicas no se sustenta en una necesidad del investigador con el fin de recabar datos para un análisis posterior de acuerdo al propósito de una investigación. El foco puesto sólo en la técnica, y no en el género discursivo resultante de la aplicación de esa técnica, muestra una representación de la

práctica social de investigar ajena a su meta fundamental: la producción de conocimientos (Shiro, 2006: 299).

7.1.3 Presentar la investigación.

En la práctica social natural la investigación existe cuando el resultado de ese proceso es comunicado a otros a través de distintos géneros discursivos como la ponencia, el artículo de investigación, la tesis de grado, los carteles, entre otros, es decir, cuando la investigación es reportada a los pares (Bolívar, 2006). En los textos escolares estudiados la investigación se *presenta* a través de los géneros discursivos que se muestran en el siguiente cuadro:

Género	FRECUENCIA Sección de Actividades
Ensayo	12
Informe escrito o Informe	09
Trabajo escrito	05
Ensayo persuasivo	03
Composición	03
Breve informe	02
Escrito	02
Breve escrito	01
Trabajo de investigación	01
Informe de investigación	01
Videoconferencia	01

Cuadro 5. Géneros para “*presentar*” la investigación.

Como puede observarse el género que más se exige es el *ensayo*, pero este género discursivo no es explicado en ninguno de los textos escolares estudiados. Lo mismo ocurre con los géneros *composición*, *breve informe*, *escrito*, *breve escrito*, *trabajo de investigación*, *informe de investigación* y *videoconferencia*. Sin embargo, en

la sección de actividades, se le solicita al estudiante que presente una investigación utilizando estos géneros, como puede apreciarse en los ejemplos a continuación:

(119) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

3.- Consulta las palabras que desconoces del texto y redacta con ellas un ensayo.

4.- Redacta un ensayo en el que valores las consecuencias de incendiar un pozo de petróleo.

(...)

6.- Redacta un ensayo sobre la paz mundial. (MT-A-14)

(120) Aplica conceptos y destrezas

(...)

8.- Indaga y elabora un informe sobre la situación fronteriza que posee Venezuela con la Guayana Esequiba (AE-A-07)

(121) Realizo las siguientes actividades:

a) Un informe escrito sobre la conservación del agua.

b) Un trabajo escrito sobre la diversidad cultural venezolana (ES-A-13)

(122) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

2.- Redacta un escrito en el que intentes convencer a Juan Vicente Gómez sobre la conveniencia de que el gobierno sea democrático. Para ello, primero realiza una comparación entre los dos sistemas de gobierno y, luego, escribe un ensayo persuasivo, siguiendo los ejemplos que se te presentan a continuación:

(El esquema contiene: Introducción, enumeración de los hechos, puntos más importantes del argumento, explicación del por qué es razonable, exposición de los argumentos contrarios, resumen del argumento) (MT-A-15)

(123) Aplica conceptos y destrezas

(...)

4.- Discute con tus compañeros y después redacta una composición acerca de las diferencias entre vivir en una democracia y en una dictadura. (AE-A-01)

(124) Actividades

4.- Investiga y elabora un breve informe acerca de cuál es la diferencia entre una estrella, un planeta y un satélite. (EG-A-02)

(125) Actividades para realizar en el cuaderno.

(...)

3.- Realizo un escrito que refleje mi opinión sobre la importancia de la Organización de Países Exportadores de Petróleo para la economía nacional. (ES-A-11)

(126) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

5.- Elabora un trabajo de investigación sobre el origen, características, derivados e importancia del petróleo como el principal recurso energético. (MT-A-38)

(127) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

3.- Una vez delimitado el tema, prepara un informe de investigación con cada una de sus partes. Elabora dibujos, toma fotos o recorta fotos de revistas, algunas ilustraciones que puedas incorporar como anexos a tu trabajo. También puedes añadir artículos de prensa o algún tríptico informativo. (MT-A-20)

(128) Te sugerimos

Realizar una video conferencia.

Con la ayuda de tu docente y compañeros organicen una videoconferencia. De esta manera, dos o más personas que trabajen en otras ciudades y países pueden conversar y discutir sobre temas que les interesen. Necesitan una computadora, una cámara de video de las que se utilizan para chatear, y un micrófono; todos conectados al computador. Propongan el tema a discutir y el especialista que les dará la conferencia. (MT-A-39)

De las actividades propuestas por los autores de los textos escolares estudiados se pueden destacar dos situaciones: en primer lugar lo que se reporta y, en segundo lugar cómo se reporta. En el primer caso se observa que los reportes pueden ser de opiniones o valoraciones (123) y (125); también pueden constituir un ejercicio argumentativo como en (119) y (122); el foco puede estar en el género mismo como en (127) y (128) y, con mayor frecuencia, se reporta el resultado de una indagación bibliográfica. En todos los casos, en la Actividad que realizan los estudiantes, los autores establecen los tópicos del tema en particular que se va a reportar, lo que

muestra, por un lado, que los estudiantes no toman iniciativas sobre qué investigar y, por el otro, se dan temas de investigación sin plantear problemas que puedan ser investigados y, posteriormente, reportados. En el segundo caso, se hace evidente que la variedad de géneros empleados para reportar obedece a criterios particulares de los autores de los textos escolares estudiados, quienes no dan atención al acto de reportar como acción discursiva.

El análisis de las redes de géneros discursivos que se concretan en la práctica social de investigar en el plano intergenérico, mostró que se encuentran representadas tres grandes acciones sociales que se concatenan: indagar en fuentes documentales, usar técnicas de investigación y presentar lo investigado. La práctica discursiva que se configura a través de los géneros mencionados en la sección de Actividades para realizar esas acciones destaca: a) que los textos escritos constituyen fuentes autorizadas que se aceptan sin ser cuestionadas; b) se muestra una representación de la investigación como el reporte de lo dicho por otro, ya que los géneros de registro de datos se utilizan sólo con fines didácticos: ejercitar una técnica; y c) se desprende que los géneros aceptados como géneros de reporte en el ámbito académico no necesitan ser “enseñados” lo que indica que están fuera del alcance de los alumnos. La práctica social de investigar se resume, en estos textos escolares, en proporcionar respuestas a interrogantes propuestas por los mismos autores de los textos escolares, sin ningún tipo de contextualización teórica ni metodológica, porque subyace la idea de que el conocimiento es un objeto acabado que no admite confrontación. En otras palabras, esta práctica social en los textos escolares es restringida, se reduce a la búsqueda de información en fuentes documentales, aplicar técnicas y presentar un informe. De allí

que los géneros utilizados para el reporte de investigación tengan tanta similitud entre los nombres con el que se los designa, porque el reporte dependerá de la tarea asignada, no de la investigación entendida como práctica social.

7.2. Jerarquía de géneros de la investigación

El análisis de los géneros de la investigación en el plano intergenérico expuesto en la sección anterior, nos permitió presentar la representación de la investigación que se proyecta en los textos escolares estudiados. A continuación presentamos los resultados del examen de estos géneros en el plano intragenérico para mostrar cómo perciben los autores de los textos escolares estos géneros a partir de las explicaciones que ofrecen para cada uno de ellos. En el cuadro 6 se puede observar la clasificación jerárquica de los géneros de la investigación en el plano intragenérico, tal como se desprende del corpus:

Criterio Identificador	Propósito		Género
Propósito Comunicativo Global	Realizar acciones para satisfacer la curiosidad del ser humano o para resolver alguna situación que lo afecta.		Géneros de Investigación
Propósito Comunicativo pragmático	Ser depósito de información.		Géneros fuentes de información
	Organizar y clasificar las ideas más importantes de las fuentes de información.		Géneros de registro de la información
	Presentar los resultados de una investigación .		Géneros de presentación de la investigación
Propósito comunicativo específico	Géneros fuente de información	Definir el significado de las palabras de una lengua	Diccionario
		Ofrecer una colección de mapas, planos, gráficos y datos geográficos del mundo.	Atlas
		Contener información organizada de diversas áreas del conocimiento	Enciclopedia
		Desarrollar los contenidos y las actividades vinculados con los programas oficiales de estudio	Libro de texto
		Presentar por escrito un libro para dar a conocer a otros su contenido	Reseña bibliográfica

Cuadro 6. Los géneros de investigación en el plano intragenérico

Criterio Identificador	Propósito		Género
Propósito Comunicativo Global	Realizar acciones para satisfacer la curiosidad del ser humano o para resolver alguna situación que lo afecta.		Géneros de Investigación
Propósito Comunicativo pragmático	Ser depósito de información.		Géneros fuentes de información
	Organizar y clasificar las ideas más importantes de las fuentes de información.		Géneros de registro de la información
	Presentar los resultados de una investigación.		Géneros de presentación de la investigación
Propósito comunicativo específico	(cont.) Género fuente de información	Transmitir información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional	Periódico
		Transmitir información actualizada destinada a lectores específicos.	Revista
	Géneros de registro de información.	Registrar y organizar información.	Ficha bibliográfica
		Ayudar a recordar el contenido de un tema.	Resumen
		Indagar “cara a cara” sobre algún aspecto o tema determinado	Entrevista
		Indagar con preguntas tipificadas algún aspecto o tema determinado.	Encuesta
	Géneros de presentación de la investigación	Presentar el resultado final de una investigación de forma breve y directa	Informe
		Presentar el resultado final de una investigación de forma extensa y desarrollada.	Trabajo escrito

(Continuación) Cuadro 6. Los géneros de investigación en el plano intragenérico

El propósito comunicativo global de los géneros de investigación, según los autores de los textos escolares estudiados, es *realizar acciones para satisfacer la curiosidad del ser humano o para resolver alguna situación que lo afecta*. Al igual que hicimos en el capítulo anterior, con el fin de determinar el propósito comunicativo global de estos géneros, indagamos en las primeras lecciones con las que se inicia el bloque de contenido con el fin de encontrar el elemento común que los une en el dominio de la investigación. Notamos que en dos de los textos escolares analizados (AE y MT) el título de la lección es *La investigación* y en los otros dos textos (ES y EG) dividen el bloque de contenidos en dos partes: *Fuentes de información y Registro de información*. Veamos los ejemplos de estos dos últimos:

(129) **Las fuentes de información.**

En los libros podemos encontrar casi todos los temas sobre el mundo que nos rodea, así como las respuestas y las dudas de incontables pensadores y escritores y escritoras.

En esta unidad valorarás a los libros como un recurso inestimable de conocimiento. También aprenderás a reconocerlos y a buscar en cada uno la información que necesites. (ES-E-17)

(130) **El libro y otras fuentes de información.**

El libro, junto con los periódicos, las revistas, los catálogos, los folletos y otros materiales impresos, son las principales y más accesibles fuentes de información y conocimiento para miles de millones de personas en el mundo. En la actualidad también disponemos de modernas fuentes de información, como la red *Internet*, los videocasetes y los discos compactos, en los cuales encontramos textos informativos o educativos, así como noticias, cursos, diccionarios, enciclopedias, atlas, etc. (EG-E-21)

(131) **Qué es el registro de la información.**

Es una técnica de investigación que consiste en **organizar** y **clasificar** las ideas más importantes de las fuentes que consultamos para realizar un trabajo. (ES-E-24) (negritas en el original)

(132) **Técnicas de registro de información.**

Las principales técnicas de registro y organización de la información son el subrayado, la toma de notas, el resumen, el esquema, la elaboración de fichas, papeles de encuestas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales ... (sic) (EG-E-26)

Obsérvese que en estas explicaciones no se señala el para qué buscar información y, por lo tanto, para qué registrarla. Sólo se indica dónde buscar y cómo recopilar esa información, por lo que recurrimos a la noción de investigación que tienen estos autores ya que en el bloque de contenidos se anuncia que los temas agrupados en esa parte también tienen relación con el acto de investigar. Las definiciones encontradas se presentan a continuación:

(133) **¿Qué es la investigación?**

La investigación abarca todas aquellas acciones realizadas por el ser humano para satisfacer su curiosidad, o bien, para resolver alguna situación que lo afecta. Vale decir que el término investigación no alude únicamente al campo de las ciencias, sino que también es empleada en las áreas humanísticas. (AE-E-23)

(134) **Qué es una investigación**

Es un proceso que consiste en **recopilar datos** sobre un tema para **analizarlos, compararlos** y llegar a alguna **conclusión**. (ES-E-18) (negritas en el original)

(135) **La investigación.**

Investigar es buscar la información necesaria para descubrir o conocer algún aspecto de la realidad. En la práctica, todos necesitamos aprender y la investigación nos permite hacerlo.

Investigamos sobre cualquier tema que nos guste, que nos interese, o que nos permita resolver algún problema. Investigamos para hacer un trabajo escrito, para conocer la historia del país, para solucionar un problema comunitario, para proteger nuestra salud(sic) (EG-E-22)

(136) **Investigar.**

La investigación es una búsqueda organizada de información. Para investigar es necesario elaborar un plan que facilite el logro que aspiramos: datos, conocimientos, saber. El motivo fundamental que conduce al hombre hacia la investigación es la curiosidad; pero una curiosidad orientada a través de un método y de unas estrategias cuya estructura debe seguirse paso a paso. (MT-E-15)

Estas secuencias explicativas muestran el uso de la nominalización para hacer referencia a la acción de investigar. Esta manera de presentar los procesos mediante sustantivos es propia del paradigma positivista que ha dominado nuestra cultura. Con

este mecanismo se pretende mantener inmóvil la realidad con el fin de permitir su observación (Halliday y Martin, 1993). Además, la nominalización del proceso de investigar oculta los agentes, en otras palabras, no deja claro quién investiga. En (133) lo hace “el ser humano”; en (134) no se menciona a persona alguna; en (135) el verbo conjugado en tercera persona del plural indica que somos nosotros quienes investigamos, pero se mantiene en pie la interrogante ¿quiénes somos nosotros? ¿el autor y los lectores? ¿sólo los autores de los textos escolares? y, por último, en (136) es el “hombre” quien investiga. En síntesis, la nominalización presente en estas definiciones y los sustantivos utilizados para indicar que la investigación es una acción humana, supone una representación de la investigación ajena a los estudiantes para los cuales se escriben estos textos.

Los propósitos de la investigación, según los autores de los textos escolares estudiados, son satisfacer una curiosidad o resolver un problema (133); recopilar datos (134); buscar la información necesaria para descubrir o conocer algún aspecto de la realidad (135) o una búsqueda organizada de información (136). Esto pudiera explicar el por qué los autores de los textos escolares estudiados privilegian las fuentes y el registro de información, ya que la acción de investigar se concreta en indagar en fuentes bibliográficas y en registrar los hallazgos. Este análisis nos permitió no sólo determinar el propósito comunicativo global de los géneros de investigación señalado antes, sino también confirmar los resultados obtenidos en el plano intergenérico en relación con las tres acciones sociales con las cuales se realiza la práctica social de investigar. A continuación presentamos las secuencias explicativas que ofrecen evidencia de los propósitos comunicativos pragmáticos y específicos de cada uno de los grupos de

géneros con los que se concretan esas acciones sociales según los autores de los textos escolares estudiados.

7.2.1. Géneros fuentes de información.

En (129) y (130) se mostró cómo se definían las fuentes de información en dos de los textos escolares estudiados (ES y EG). En el texto AE el tema de las fuentes de información es anunciado con el título de *Materiales Impresos* (AE: 42), por lo que suponemos que no se contemplan los formatos digitales para la indagación teórica. Además, el subtítulo inicial muestra que se desplegará una explicación sobre los libros, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

(137) **Sobre libros**

Libros hay para todos los gustos y necesidades. Si tuviéramos que clasificarlos. Podríamos diferenciar dos grandes grupos: a) libros cuyos textos poseen la estructura de un texto no literario (también llamados libros de no ficción) y b) libros que contienen un texto de carácter literario (libros de ficción). Nos interesan particularmente los pertenecientes al primer grupo, pues son los que solemos emplear cuando necesitamos obtener información. (AE-E-22)

En el texto MT ocurre lo mismo, la diferencia está en el subtítulo que anuncia la explicación:

(138) **La biblioteca: casa de los libros y lugar para la investigación.**

Para realizar cualquier investigación hay que indagar en los libros. En ellos se encuentra gran parte de la información que nos sirve de sustento en la materia que tratamos. Al consultar libros sabemos cuál es el estado actual del conocimiento respecto al tema que nos interesa. (MT-E-14)

En ambos casos se reconoce una metáfora de recipiente (Lakoff y Johnson ([1980] 2001) asociada al concepto de *libro*. El libro es visto como un depósito de información, lo que implica que en ellos está disponible toda la información necesaria para realizar una investigación. Es pertinente citar aquí lo señalado por Lakoff y Johnson ([1980] 2001: 46) referido a las metáforas conceptuales: “la misma

sistematicidad que nos permite comprender un aspecto de un concepto en términos de otro (...) necesariamente ha de ocultar otros aspectos del concepto en cuestión”. Así, entender el libro como depósito implica no reconocerlo como una construcción discursiva en la que la persona que lo escribe lo hace para alguien, en un contexto determinado y con un propósito definido. Ocultar que los libros tienen autores implica asumir que lo que está escrito es cierto y no admite ninguna objeción.

En (129) y (130) también está presente esta idea de “recipiente” ya que se señala que en “los libros podemos encontrar casi todos los temas sobre el mundo que nos rodea” (ES-E-17) y que “el libro, junto con los periódicos, las revistas, los catálogos, los folletos y otros materiales impresos, son las principales y más accesibles fuentes de información y conocimiento para miles de millones de personas en el mundo.” (EG-E-21). Sostenemos que, para los autores de los textos escolares estudiados, el propósito pragmático de los géneros discursivos *fuentes de información* es *ser depósito de información*. Retendremos la idea de que estos géneros son fundamentalmente impresos para cuando caractericemos cada uno de ellos a partir de sus propósitos comunicativos específicos, lo cual haremos a continuación.

El propósito comunicativo específico del género discursivo *diccionario* no está claramente expresado en las secuencias explicativas en las que son definidos. De cuatro (4) definiciones encontradas, en dos de ellas es difícil inferir el propósito comunicativo de este género discursivo ya que se presenta, nuevamente, la metáfora de recipiente (Lakoff y Johnson ([1980] 2001) explicada anteriormente. Los cuatro casos se presentan a continuación:

- (139) **Diccionarios:** son muy útiles, pues nos permiten despejar dudas con respecto al concepto expresado por las palabras y también nos aclaran dudas relacionadas con la ortografía y nos ayudan a adquirir conocimiento y ampliar nuestro vocabulario. (AE-E-12)
- (140) **Los diccionarios.** Son libros que definen el significado de las palabras de una lengua. Comúnmente se organizan en orden alfabético. (ES-E-07)
- (141) Son libros de consulta:
- Los **diccionarios**, que contienen un conjunto ordenado de palabras con sus significados (EG-E-12)
- (142) **El diccionario**
Es el libro de referencia más importante. Con su ayuda podemos realizar muchos trabajos en distintos momentos de nuestras vidas, pues los diccionarios contienen, justamente, el significado de las palabras, su origen y algunos de sus usos. (MT-E-08)

En (141) se expresa que “los diccionarios contienen un conjunto ordenado de palabras” y en (142) “contienen, justamente, el significados de las palabras”. La noción de que *los diccionarios son recipientes* proporciona rasgos de naturaleza física a las palabras, conceptualizadas como objetos, que entran y salen figurativamente del interior de este género discursivo configurado como recipiente, el cual fija los objetos o entidades que se encuentran dentro y no requiere de mayor explicación acerca de la razón por la cual están las palabras allí, porque la idea de recipiente es cónsona con la de cantidad.

En (139) el propósito de los diccionarios es despejar o aclarar dudas con respecto al significado y ortografía de las palabras y en (140) definir el significado de las palabras de una lengua. Obsérvese aquí la presencia también de la metáfora de personificación, la cual consiste en especificar un objeto físico como una persona (Lakoff y Johnson ([1980] 2001:71) Esto ratifica lo señalado anteriormente, en los textos escolares estudiados no se hace evidente que son las personas las que escriben y

leen los textos con propósitos definidos, sino que son los textos por sí mismos los que, en este caso, aclaran y despejan dudas, nos ayudan y definen el significado de las palabras. En relación a la búsqueda del propósito comunicativo del género discursivo *diccionario* y tomando en consideración lo señalado en (139) y (140), asumimos como propósito comunicativo específico de este género discursivo, el señalado en (140) *definir el significado de las palabras de una lengua* ya que contiene lo indicado en (139).

En las explicaciones del género discursivo *Atlas*, nuevamente se presenta la metáfora de recipiente y de personificación como podemos ver en los ejemplos siguientes:

(143) **Atlas:** Son aquellos que contienen información de carácter geográfico, además de otros aspectos, como datos estadísticos de población, actividades económicas y características topográficas de una zona determinada. Además, ofrecen mapas físicos, políticos, hidrológicos y de relieve. Un atlas puede ser muy específico cuando desarrolla su contenido en torno a un país, o general cuando abarca los cinco continentes. (AE-E-03)

(144) **Los atlas:** Son libros que contienen mapas geográficos o históricos, entre otros. (ES-E-02)

(145) Son libros de consulta: (...)

Los **atlas**, que ofrecen una colección de mapas, planos, gráficos y datos geográficos del mundo, de un continente o región, o de un país ... (sic) (EG-E-03)

Obsérvense las expresiones metafóricas de que los “Atlas contienen ...” expresadas en (143) y (144) y que “los Atlas, que ofrecen ...”, destacada en (145). Esta última, aunque personifica al género discursivo, nos remite a la idea de que ofrece algo que tiene, por lo que se mantiene la idea de recipiente o depósito expresada en el resto de las explicaciones. Esa noción de *ofrecer* se manifiesta en (143) y en (145). En

relación a lo *ofrecido*, en las tres explicaciones se hace referencia a lo sintetizado en (144). De allí, que inferimos que el propósito comunicativo pragmático del género discursivo Atlas es *ofrecer una colección de mapas, planos, gráficos y datos geográficos del mundo*.

Un análisis de las metáforas presentes en los textos escolares escapa a los propósitos de este trabajo²⁶, sin embargo no se puede dejar pasar por alto en este momento, por cuanto esta idea de los géneros discursivos como recipientes es cónsona con el propósito global de estos géneros discursivos que fue inferido del análisis de las explicaciones dadas por los mismos autores acerca de las fuentes de información. La noción de *fuentes*, en este caso, también es tratada como recipiente en el cual está depositada una información, recordemos la explicación dada al respecto por los autores de los textos escolares:

(146) El libro y otras fuentes de información.

El libro, junto con los periódicos, las revistas, los catálogos, los folletos y otros materiales impresos, son las principales y más accesibles fuentes de información y conocimiento para miles de millones de personas en el mundo. En la actualidad también disponemos de modernas fuentes de información, como la red *Internet*, los videocasetes y los discos compactos, en los cuales encontramos textos informativos o educativos, así como noticias, cursos, diccionarios, enciclopedias, atlas, etc. (EG-E-21)

En los siguientes análisis de las explicaciones de los géneros que son fuentes de información, no volveremos al tema de la metáfora de recipiente puesto que será reiterativo encontrar esas expresiones metafóricas en las secuencias explicativas ya que, como hemos visto, constituye parte del conjunto de creencias de los autores de textos

²⁶ Para los interesados en profundizar el análisis de la metáfora cognitiva en los textos escolares, remitimos a las investigaciones de Moss, G. et al (2003); Chamorro, Mizuno y Moss (2003) y Barletta y Chamorro (2011) reseñadas en la sección de referencias de este trabajo.

escolares la concepción de que los textos son depósitos de información y, por lo tanto, transmisores de contenidos sobre una materia particular, además de que por el mismo hecho de ser escritos, están legitimados. Estos textos escolares parecen no prestar mucha atención a quién escribe, para quién escribe y con qué propósitos lo hace.

La *enciclopedia* es otro de los géneros discursivos clasificado por los autores de los textos escolares como fuente de información. En las explicaciones dadas por estos autores, se reitera la idea de que el propósito de estos géneros es *contener información organizada de diversas áreas del conocimiento*. Veamos los ejemplos:

(147) **Enciclopedias:** son libros que abarcan, de forma organizada y concisa, información de las diferentes áreas del conocimiento humano. (AE-E-15)

(148) **Las enciclopedias:** Son libros que contienen definiciones de palabras, enriquecidas con diferentes datos, además de información sobre personajes, lugares o países. (ES-E-10)

(149) Son libros de consulta: (...)

Las **enciclopedias**, que contienen información organizada de diversas áreas del conocimiento. Las hay generales y especializadas en un solo tema. (EG-E-14)

Podemos observar que en (147) las enciclopedias “abarcan, de forma organizada y concisa, información de las diferentes áreas del conocimiento humano”; en (148) “contienen”, entre otras cosas, “información sobre personajes, lugares o países y, en (149) se reitera la idea de lo señalado en (147) “contienen información organizada de diversas áreas del conocimiento”, por lo que tomamos este último como propósito comunicativo específico puesto que sintetiza lo señalado en las otras dos explicaciones.

Las explicaciones acerca del género discursivo *libro de texto* que se presentan a continuación son coincidentes en cuanto a su descripción:

(150) **Libros de texto:** son los que desarrollan temas y contenidos vinculados con los objetivos correspondientes a los programas académicos de los diferentes grados y niveles de la educación. Algunos libros de texto son tipo

enciclopedia, pues contienen información de las diferentes áreas de estudio; otros sólo se dedican a un área específica (castellano y literatura, ciencias sociales, matemática, educación artística...) (AE-E-34)

(151) **Libros de texto**

Son aquellos que se utilizan durante un curso para estudiar una o varias asignaturas específicas. Por ejemplo: lengua y literatura o ciencias de la naturaleza y tecnología. En estos libros los contenidos y las actividades responden a los programas oficiales de estudio de cada grado. (ES-E-28)

(152) **Libros de texto:** son libros escritos y diseñados especialmente para los estudiantes. La información se organiza de acuerdo con las necesidades y capacidades según la edad y el grado de estudio. En cada país existe un Ministerio de Educación, organismo gubernamental encargado de velar por los programas de estudio, los contenidos y las actividades que deben realizar los estudiantes. El libro que tienes en tus manos es un libro de texto. (MT-E-23)

Las secuencias explicativas desplegadas en los ejemplos anteriores concuerdan en el señalamiento de que en los *libros de texto* “los contenidos y las actividades responden a los programas oficiales de estudio de cada grado” indicado en (151) y que “están escritos y diseñados especialmente para los estudiantes” (152). En (150) están condensadas estas dos ideas y el verbo *desarrollar* con el cual inician la explicación nos permitió construir el propósito comunicativo específico de este género discursivo como *desarrollar los contenidos y las actividades vinculados con los programas oficiales de estudio*.

La *reseña bibliográfica* sólo aparece explicada en uno de los textos escolares estudiados, como vemos en el siguiente ejemplo:

(153) **La reseña bibliográfica**

Una reseña bibliográfica es la presentación, por escrito, de un libro cualquiera. ¿para qué la presentación? Para dar a conocer a otros su contenido e, incluso, las opiniones que su lectura ha suscitado en quien redacta la reseña. Estas son algunas recomendaciones para elaborar una buena reseña: (...) (AE-E-44)

Está difuso si la explicación de este género discursivo es para que los estudiantes, al consultar las fuentes de información, elaboren una reseña o si éstas son “fuentes de información”. La confusión se presenta porque, por un lado el título de la lección en la que aparece la explicación de este género es *Materiales impresos*, y los subtítulos anteriores son *Sobre libros y las partes del libro* y, por otro lado, al final de la explicación se señalan una serie de recomendaciones para elaborar una reseña, como puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

(154) Estas son algunas recomendaciones para elaborar una buena reseña:

- El libro debe leerse las veces que sea necesario, ya que solamente así es posible familiarizarnos lo suficiente como para referirnos a él.
- Es preferible utilizar la forma impersonal para redactar la reseña, por ejemplo: “La novela **Gata blanca** presenta una estructura peculiar que permite a los lectores formar parte de la historia ...”
- Podemos usar los adjetivos que consideremos necesarios, eso sí, nuestra elección debe ser la más acertada posible, pues siempre habrá un adjetivo que expresa lo que queremos decir.
- La reseña debe ser breve, por lo que debemos evitar repetir datos como autor, título y/o editorial, entre otros.
- Cada afirmación (u opinión) que realicemos debe estar fundamentada, es decir, sustentarse en argumentos sólidos. (AE-E-45)

Por el predominio de la modalidad deóntica con alto grado de imposición, propia de la relación de intercambio de experto a aprendiz (Gutierrez, 2008:199), como en los segmentos: *el libro **debe** leerse las veces que sea necesario; nuestra elección **debe** ser la más acertada posible; cada afirmación (u opinión) que realicemos **debe** estar fundamentada, la reseña **debe** ser breve*; suponemos que la intención de los autores es que los estudiantes, con estas recomendaciones, puedan elaborar una reseña bibliográfica como una manera de registrar la información. Sin embargo, no fue considerado este género como perteneciente a los géneros de registro de información que veremos más adelante, puesto que no fue presentado en el bloque de contenidos

correspondientes, por lo que inferimos que los autores de los textos estudiados no lo consideran como tal. Suponemos, entonces, que lo que permite que este género pertenezca a los géneros fuente de información es servir de contenedor de información, de allí su propósito comunicativo específico explicitado en (153): *presentar por escrito un libro para dar a conocer a otros su contenido*.

Por último, en los ejemplos que presentamos a continuación se explican los *periódicos* y las *revistas* como fuentes de información. Obsérvese que en ambos se expresan los mismos propósitos.

(155) Publicaciones periódicas

(...)

A diferencia de los libros, los periódicos transmiten información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional. Los datos se organizan en función de los géneros propiamente periodísticos: noticias, notas de prensa, reportajes, crónicas, entrevistas, artículos. (MT-E-27)

(156) Otras fuentes de información

Las revistas

Como publicaciones periódicas, las revistas ofrecen información actualizada. El contenido de las revistas está en estrecha relación con los lectores a quienes están destinadas. A diferencia de los periódicos, existe gran variedad de revistas: para niños, para adolescentes, para adultos.

En cuanto a la temática, las revistas cubren un amplio campo: entretenimiento, variedades (espectáculo, moda, cocina, música) y, también, las hay especializadas (literatura, medicina, mecánica, etc.) (MT-E-33)

En (155) se señala que “a diferencia de los libros, los periódicos transmiten información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional” y en (156) “las revistas ofrecen información actualizada”. La diferencia la establece el autor en la misma explicación al indicar en (156) que “el contenido de las revistas está en estrecha relación con los lectores a quienes están destinadas. A diferencia de los periódicos, existe gran variedad de revistas: para niños, para adolescentes, para adultos.”. En

atención a esto, inferimos que el propósito comunicativo específico de los periódicos como género discursivo, es *transmitir información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional* y el de la revista *transmitir información actualizada destinada a lectores específicos*.

Es importante destacar aquí que estos dos géneros discursivos son explicados nuevamente en el bloque de contenido referido a los medios masivos de comunicación. Si bien, lo que se transmite y difunde es información, el propósito comunicativo específico cambia ya que dejan de ser fuente de información para pasar a ser medio o canal de acontecimientos actuales. Veamos los ejemplos:

(157) El periódico.

El periódico es uno de los medios de comunicación de carácter masivo más antiguo de la humanidad. Su principal objetivo es informar a una colectividad sobre el acontecer diario de una localidad o un país.

El periódico además de informar, también entretiene, educa, anuncia y permite la opinión del lector. Este importante medio de comunicación no es de carácter inmediato, sin embargo la información que ofrece, por ser de publicación diaria, es muy actualizada. (AE-E-39)

(158) Los periódicos.

Son publicaciones que circulan diaria o semanalmente. Su función es informar a los lectores sobre acontecimientos recientes, de forma objetiva y veraz. Además es un medio de comunicación que entretiene, anuncia productos o servicios y muestra puntos de vista sobre temas muy diversos. (ES-E-35)

(159) Las revistas:

Las revistas, por su parte, son publicadas con una periodicidad menor que la de los periódicos. Pueden ser de variedades o estar especializadas en un tema como música, medicina, literatura o diseño. Al igual que los periódicos, tienen secciones destinadas a entrevistas, artículos especializados, recomendaciones de libros o películas, pasatiempos, entre otros temas. (ES-E-40)

(160) El periodismo.

Como hemos estudiado, el periódico es un medio de comunicación de amplia circulación, que contiene información sobre hechos de relevancia local, nacional e internacional. Los periódicos son importantes para la colectividad en general, pues ellos difunden además de noticias, distintos tipos de información

relacionada con muchos aspectos de la vida ciudadana a través de los reportajes, entrevistas, crónicas. (MT-E-28)

Como vemos, sólo en (160) se mantiene el propósito comunicativo específico de transmitir información. En (157) y (158) cambia el propósito comunicativo específico al de informar, entretener, educar, anunciar y mostrar puntos de vista sobre temas diversos. Sin embargo, se mantiene la idea de que estos géneros discursivos son recipientes. Explicado en términos de Lakoff y Johnson ([1980] 2001: 47) la información es un objeto, los periódicos y revistas son recipientes, la comunicación consiste en un envío. Más adelante veremos, como lo que cambia es el objeto que está depositado en esos recipientes, en este caso, es información y como canal de comunicación, lo depositado son los géneros periodísticos.

En síntesis, el análisis de las secuencias explicativas muestra que los propósitos comunicativos de cada uno de estos géneros discursivos al cual denominamos géneros fuente de información, están en consonancia con el propósito comunicativo pragmático que se señaló en el aparte anterior: *ser depósito de información*. Los resultados indican una práctica discursiva recurrente por parte de los autores de los textos escolares estudiados que pone en evidencia una representación del conocimiento como algo acabado y estático que puede ser depositado en un texto escrito para que otros se informen. Los géneros discursivos explicados aquí son depósitos de saberes y por lo tanto pueden *ofrecer* y *transmitir* información. En otras palabras, no se considera que el conocimiento se construya socialmente en contextos determinados y que sean las personas agrupadas en comunidades discursivas o profesionales quienes lo construyen en respuesta a las necesidades de la sociedad.

7.2.2. Géneros de registro de información.

Como el mismo nombre lo indica, el propósito pragmático de estos géneros es *registrar información*. Esto fue confirmado en las explicaciones que dan los autores acerca del proceso de examinar materiales bibliográficos con el fin de indagar sobre un tema en particular. Los siguientes ejemplos ilustran esta afirmación:

(161) **Organizando la información.**

La investigación es una labor que implica un proceso que se inicia desde que se selecciona el tema hasta que se presenta y/o expone el trabajo escrito, producto de esta actividad.

Una de las fases más importantes de la investigación la constituye la búsqueda, recolección y registro de la información que nos va a servir para fundamentar teóricamente el tema que estamos desarrollando. ¿Por qué es tan necesario registrar la información? Porque además de que nos permite organizarnos, nos brinda la posibilidad de revisarla sin dejar nada por cuenta de la memoria. (AE-E-30)

(162) **Qué es el registro de la información**

Es una técnica de investigación que consiste en **organizar** y **clasificar** las ideas más importantes de las fuentes que consultamos para realizar un trabajo. (ES-E-24)

(163) **Técnicas de registro de información**

Las principales técnicas de registro y organización de la información son el subrayado, la toma de notas, el resumen, el esquema, la elaboración de fichas, papeles de encuestas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales ... (sic) (EG-E-26)

(164) **Análisis y organización de los datos**

(...)

Para registrar los datos podemos recurrir a algunas de las técnicas de registro de información: toma de apuntes o notas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, citas textuales. La selección de las técnicas de registro depende tanto del tipo de material que estamos revisando como del uso que, posteriormente, vamos a hacer de la información recogida. (MT-E-19)

En las secuencias explicativas anteriores observamos que sólo (161) y (162) ofrecen evidencia de unos posibles propósitos de la acción de registrar información: “fundamentar teóricamente el tema que estamos desarrollando” (AE-E-29) y “organizar y clasificar las ideas más importantes de las fuentes que consultamos” (ES-E-24). La

noción de organización está presente en el resto de las explicaciones, de allí que tomamos la decisión de asumir lo contenido en (162) como el propósito comunicativo pragmático de los géneros utilizados para registrar información. Así, los géneros que aparezcan explicados como aquellos que permiten el registro de la información fueron agrupados con el propósito comunicativo pragmático de *organizar y clasificar las ideas más importantes de las fuentes de información*. A continuación presentamos los propósitos comunicativos específicos de estos géneros discursivos deducidos a partir de las explicaciones dadas por los autores en las lecciones que tratan sobre el registro de la información.

La *ficha bibliográfica* la hemos incluido dentro de los géneros discursivos puesto que tiene un propósito comunicativo, como veremos a continuación, se concreta en un texto, en este caso escrito (167) y tiene una estructura genérica (165). En los siguientes ejemplos se ilustra esa caracterización:

- (165) **La ficha:** nos referimos particularmente a la **ficha bibliográfica** que es la empleada para registrar los datos fundamentales de una obra que, por lo general, son apellidos(s) y nombre(s) del autor, año de su publicación, título de la obra (en negrillas), lugar donde fue editada la obra, editorial. (AE-E-21)
- (166) **La ficha bibliográfica:**
Es una técnica que nos permite ordenar los datos más importantes de un libro para, entre otras utilidades, ir organizando la información de la bibliografía de nuestras investigaciones. (ES-E-15)
- (167) **Las fichas y sus clases.**
La ficha es una tarjeta en la cual se registra o anota alguna información y los datos de la fuente (libro, periódico, etc) donde se obtuvo la información. Las fichas son útiles para elaborar trabajos escritos y para estudiar. Permiten recopilar información, ordenar las ideas, hacer consultas, repasar y elaborar la bibliografía de un trabajo. (EG-E-20)

En relación al propósito comunicativo específico, en (165) se señala que la ficha bibliográfica “es la empleada para registrar los datos fundamentales de una obra”, en (166) “permite ordenar los datos más importantes de un libro” para organizar información y, en (167) el propósito de la ficha bibliográfica es “recopilar información, ordenar las ideas, hacer consultas, repasar y elaborar la bibliografía de un trabajo”. En síntesis, en las tres explicaciones están presentes las nociones de registro y organización de la información. De allí que asumimos que el propósito comunicativo específico de este género discursivo sea *registrar y organizar información*.

En el caso del género discursivo *resumen*, éste aparece explicado en tres de los cuatro textos escolares analizados. Los tres casos se presentan a continuación:

(168) El **resumen:** consiste en sintetizar la información de un texto escrito u oral. Sintetizar implica determinar qué es lo esencial o más importante del mismo. Si se trata de un texto escrito, es recomendable subrayar las ideas principales y a partir de ellas reconstruirlo, pero usando palabras propias. (AE-E-46)

(169) **El resumen**
Es una técnica de registro de información que consiste en escribir un texto breve y conciso, a partir del contenido más importante de un texto más extenso. El propósito del resumen es ayudarnos a recordar el contenido del tema. (ES-E-39)

(170) **El resumen**
El resumen consiste en reducir o sintetizar el contenido de una lectura, de un texto, o de una exposición oral. El resumen puede hacerse a partir de las ideas principales subrayadas de un texto o de las notas tomadas en una exposición. En el resumen se usan palabras propias sin alterar las ideas ni el sentido del texto. Si se incluyen trozos textuales, estos deben ir entre comillas. (EG-E-37)

El propósito comunicativo específico queda manifiesto en (169) cuando, en la explicación, se señala que “el propósito del resumen es ayudarnos a recordar el contenido del tema”. Si bien, sólo aparece explícito en una de las secuencias explicativas, en las otras dos queda implícito. En (168) se señala que el resumen

“consiste en sintetizar la información de un texto escrito u oral” y en (170) “consiste en reducir o sintetizar el contenido de una lectura, de un texto, o de una exposición oral”. Estas dos definiciones parecieran orientadas a explicar el proceso cognitivo de procesamiento del discurso (Van Dijk, 2007: 81), de allí que pueda ser expresado el propósito comunicativo como se señaló antes. Además se encontró que existe coincidencia y circularidad en la forma como este género es explicado a través de nociones pertenecientes al mismo campo semántico: resumir, sintetizar, reducir (Bathia, 2004: 69). El resumen como género discursivo es utilizado para dar a conocer a otros el contenido de un texto con el fin de interesar a una comunidad discursiva en su lectura (Moyano, 2001). En otras palabras, en la práctica social natural el lector óptimo del resumen, aquél para quien el texto tiene el máximo significado (Bolívar, 2005), no es el escritor del mismo, como se induce de las explicaciones de los autores de los textos escolares, sino que es otra persona. No obstante, mantendremos como propósito comunicativo específico del género discursivo *resumen* el indicado en (165) *ayudar a recordar el contenido de un tema*.

En el caso de los géneros discursivos *entrevista* y *encuesta*, los límites entre estos géneros son difusos. Sólo se presentan explicaciones de estos géneros en dos de los textos escolares. Veamos esos casos:

- (171) (...) la entrevista es una conversación por lo general “cara a cara”, que tiene un propósito definido con antelación por el entrevistador. Sin embargo, es posible que la misma sea de **carácter informal** o **espontánea**, o que sea **formal** y **estructurada**. En el primer caso, las respuestas del entrevistado son más libres y abiertas; en el segundo las respuestas suelen ceñirse a las preguntas realizadas sin entrar en detalles. (AE-E-17)
- (172) La **encuesta**: es un material impreso en el cual, a través de una serie de preguntas, se pretende indagar sobre algún aspecto o tema determinado. A diferencia de las

entrevistas, las encuestas pueden responderse por escrito e ir o no identificadas con los datos del **encuestado**. (AE-A-16)

(173) **La encuesta y la entrevista**

La encuesta y la entrevista son técnicas de registro e información imprescindibles cuando se realizan investigaciones de campo. Esto no quiere decir que para la elaboración de otro tipo de investigaciones o de informes no se recurra a la consulta programada a través de preguntas.

El objetivo fundamental de las encuestas y entrevistas es el de conocer, de viva voz, qué piensan los interlocutores sobre determinados aspectos y situaciones, así como también cuáles son sus apreciaciones y perspectivas sobre los acontecimientos en los cuales están involucrados.

Mientras en las encuestas se proponen preguntas tipificadas cuyo objetivo es conocer la opinión de un grupo de gente; la entrevista es un acto más personalizado en el cual se formulan preguntas concretas a determinadas personas, con la finalidad de informar directamente al público. (MT-E-11)

En (171) se presenta una secuencia explicativa en la que se define la *entrevista* como una conversación con un propósito definido por quien la inicia, en este caso, el entrevistador y luego sigue una caracterización de sus rasgos formales. Esto nos llevó a revisar, nuevamente, la definición de conversación ya presentada anteriormente como ejemplo 27 en el capítulo 5 y extraída del mismo texto escolar: “La conversación es una forma de comunicación oral que consiste en el intercambio de ideas y opiniones entre dos o más personas. (AE-E-06)”

Allí vemos que expresa la noción de intercambio. Recordemos que esa noción constituyó el propósito comunicativo específico del género discursivo *conversación* en el plano intergenérico de los géneros orales y pudiera constituir el punto común entre esos dos géneros discursivos.

En (172) se establece una distinción entre la entrevista y la encuesta, siempre en el mismo texto escolar. La entrevista es un texto oral y la encuesta un texto escrito.

También en (172) se puede inferir el propósito comunicativo de la encuesta como *indagar sobre algún aspecto o tema determinado*.

La explicación en (173) no contribuye a aclarar la diferencia entre estos dos géneros discursivos y por ende a la comprensión del propósito comunicativo específico de cada uno de ellos. El segmento discursivo que pudiera asumirse como propósito: *“el objetivo fundamental de las encuestas y entrevistas es el de conocer, de viva voz, qué piensan los interlocutores sobre determinados aspectos y situaciones, así como también cuáles son sus apreciaciones y perspectivas sobre los acontecimientos en los cuales están involucrados”*, es el mismo para ambos géneros discursivos. Los resultados indican que la diferencia está en la estructura básica de los turnos de palabra, el par adyacente pregunta-respuesta (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Mientras en (171) y (172) el foco está puesto en las respuestas, en (173) apunta a las preguntas. En ambos casos el tipo de interacción más o menos cercano es el que establece la diferencia. Así, en (171) el autor señala que la “entrevista es una conversación por lo general “cara a cara” y en (173) se señala que “la entrevista es un acto más personalizado”. A diferencia de la encuesta en el que la interacción es más impersonal. En (172) “a diferencia de las entrevistas, las encuestas pueden responderse por escrito e ir o no identificadas con los datos del encuestado” y en (173) “en las encuestas se proponen preguntas tipificadas cuyo objetivo es conocer la opinión de un grupo de gente”. En ambos casos la noción de intercambio está latente y se agrega en las secuencias explicativas que ese intercambio se produce con “un propósito definido con antelación por el entrevistador” (171) y “con la finalidad de informar directamente al público” (173), ambos para el caso de la entrevista. En el caso de la encuesta, el intercambio se produce para “indagar sobre un

aspecto o tema determinado” (172) y “conocer la opinión de un grupo de gente” (173). Estas explicaciones no nos permiten inducir el para qué se usan estos géneros discursivos en la interacción social. De allí que orientamos nuestras inferencias hacia la distancia interpersonal entre los participantes. El propósito comunicativo específico de la entrevista sería, entonces, *indagar “cara a cara” sobre algún aspecto o tema determinado* y el de la encuesta *indagar con preguntas tipificadas algún aspecto o tema determinado*.

Los géneros discursivos, considerados por los autores de los textos escolares estudiados, como aquellos mediante los cuales se registran y organiza la información obtenida en las *fuentes*, tienen propósitos comunicativos divergentes en relación al propósito comunicativo pragmático que los reúne en el ámbito de los géneros de investigación. En este sentido y luego del análisis realizado en páginas anteriores, el propósito comunicativo pragmático de los géneros de registro de la información es *organizar y clasificar las ideas más importantes de las fuentes de información*. De los géneros que señalan los autores que se usan para alcanzar este propósito están la ficha bibliográfica, el resumen, la entrevista y la encuesta, pero sólo la ficha bibliográfica cumple con este objetivo pues su propósito comunicativo específico es *registrar y organizar información*, el cual es cónsono con el propósito comunicativo pragmático. Los otros tres géneros discursivos mencionados parecen no tener relación con este último por cuanto los propósitos comunicativos específicos son: *ayudar a recordar el contenido de un tema* para el caso del resumen; *indagar “cara a cara” sobre algún aspecto o tema determinado* para la entrevista y el de la encuesta *indagar con preguntas tipificadas algún aspecto o tema determinado*.

Buscando un punto de encuentro entre estos propósitos tan diferentes, recurrimos nuevamente a los títulos y subtítulos de las unidades de lectura como elementos organizadores de los temas globales de los textos (Van Dijk, 2007) y, sobre este tema, el título que nos permitió organizar estos géneros discursivos fue “*técnicas del registro de información*”. Parece entonces que el problema está en la representación que tienen estos autores de la práctica social de registrar información como una técnica. Las técnicas constituyen una mediación de la acción (Sánchez-Criado, 2008: 24), es decir, son procedimientos que permiten obtener un resultado. En el caso particular del registro de la información para la investigación, el análisis en el plano intragenérico muestra que la representación social de esta práctica que tienen los autores como conjunto de procedimientos, sustenta, y nos permite comprender, que ubiquen estos géneros discursivos en el mismo dominio ya que estos géneros serían los instrumentos para el *registro y organización de la información* y no el producto discursivo de la acción social de registrar y organizar información.

7.2.3. Géneros de presentación de la investigación.

La denominación de géneros de “presentación” de la investigación para agrupar a aquellos géneros cuyo propósito pragmático, según los autores de los textos escolares estudiados, es: *presentar los resultados de una investigación*, obedeció al hecho de que la acción de reportar lo investigado (Shiro y D’Avolio, 2011) es expuesta por estos autores bajo esa denominación. Los siguientes ejemplos ilustran esta afirmación:

(174) **Fases o etapas de la investigación.**

Las fases o etapas que generalmente se siguen para hacer una investigación son:
(...)

- **Presentación y evaluación:** Se estudia la forma de presentar el trabajo, y se prepara el informe escrito o la exposición oral. (EG-E-24)

(175) **Redacción del informe**

El informe de investigación es el resultado final o el producto escrito de los hallazgos de la investigación. (MT-E-18)

En el análisis del plano intergenérico de estos géneros discursivos señalamos que, en la sección de Actividades de los textos del corpus se le solicita al alumno que elabore *ensayos, informes escritos, trabajos escritos, composiciones, breves informes, escritos, breves escritos, trabajos de investigación, informes de investigación* y una videoconferencia. En las explicaciones dadas por los autores, sólo se hace mención al *informe* y al *trabajo escrito*, como los géneros discursivos a ser utilizados para presentar una investigación. Esto confirma los resultados reportados en el análisis intergenérico acerca de una percepción restringida de la investigación por parte de los autores de los textos escolares, en la que la acción de reportar una investigación se origina a partir de una situación de aprendizaje en el aula de clases (Harvey, 2009: 633).

El propósito pragmático de los géneros de presentación de la investigación lo establecimos como el de *presentar los resultados de una investigación*. A continuación presentamos los géneros discursivos explicados en los textos escolares estudiados, con los que, según los autores, se alcanza ese propósito:

En primer lugar, hay que destacar que en sólo dos de los cuatro textos escolares estudiados, se despliega una explicación relativa a los géneros discursivos en los que se puede reportar una investigación. Sin embargo, en aquellos textos en los que no se explica, se hace mención a estos como en los ejemplos siguientes:

(176) **Fases o etapas de la investigación**

Las fases o etapas que generalmente se siguen para hacer una investigación son:

- Selección del tema. Lo primero es definir el tema que vamos a investigar, a partir de una discusión sobre las necesidades de información.

- Planificación: Se determinan los materiales, recursos y acciones necesarios: libros que se deben consultar, visitas a bibliotecas y otras instituciones que puedan apoyar la investigación, entrevistas a expertos, preparación de cuestionarios y encuestas, conformación del equipo de trabajo, distribución de las actividades, tiempo de realización de cada tarea...
- Ejecución: Una vez que se tiene la planificación, se lleva a cabo la ejecución: consulta o uso de revistas, mapas, libros; se realizan las entrevistas, encuestas ...
- Toma de notas y fichaje. La información útil para la investigación se registra en notas y en fichas, especificando de dónde se obtuvo.
- Organización de la información. Se analizan y ordenan los datos y la información obtenida.
- **Presentación y evaluación. Se estudia la forma de presentar el trabajo, y se prepara el informe escrito o la exposición oral.**
- Evaluación: Se evalúa o critica en equipo el trabajo realizado, tomando nota de los aciertos y de los aspectos mejorables.

(EG-E-25) (negritas nuestras)

(177) **Pasos generales para la realización de una investigación**

- Selección del tema y/o formulación de la hipótesis, si así lo amerita la investigación.
- Revisión de las diferentes fuentes de información disponible y/o planificación de los experimentos a llevar a cabo.
- Selección de la información útil para efectos del desarrollo de la investigación y/o realización del experimento.
- Registro de la información según las técnicas destinadas para tal fin.
- Análisis de la información y/o datos obtenidos.
- **Elaboración del trabajo de investigación o informe escrito.**

(AE-E-29) (negritas nuestras)

De estos dos casos se desprenden las siguientes deducciones, en primer lugar que los autores asumen que una investigación culmina con un reporte llamado informe o trabajo escrito y que, en los dos textos en los que no se explica este género, los autores suponen que los estudiantes conocen estos géneros discursivos y por lo tanto no se requiere de su ilustración.

En relación con los géneros de presentación de la investigación explicados en los textos escolares analizados, observamos que los autores proponen la existencia de dos géneros: *el informe escrito o informe* y *el trabajo escrito*. Estos términos tan utilizados en los ámbitos de enseñanza “obedecen más a los requerimientos de la tarea específica

que los origina” (Harvey, 2009: 633) que a las convenciones sociales propias del discurso académico. Veamos, a continuación, las explicaciones de estos géneros dada por los autores.

(178) **Los informes escritos**

Los informes escritos son **textos breves y directos** en los cuales damos a conocer los datos y los pasos que hemos seguido para llegar a las conclusiones de alguna investigación. La presentación de un informe escrito debe ser ordenada y debe manejar un lenguaje objetivo y claro. El contenido de los informes suele estar estructurado en tres partes:

- **La introducción.** Espacio donde se presenta el tema del informe y se explica qué métodos se usaron para recopilar los datos del trabajo.
- **El desarrollo.** Es la parte más extensa del informe. Aquí se exponen todas las teorías y las actividades que se utilizaron y realizaron durante la investigación.
- **Conclusión.** Exponemos un resumen de los resultados finales de la investigación. Podemos presentar comentarios, sugerencias o (sic) (ES-E-25)

(179) **Redacción del informe**

El informe de investigación es el resultado final o el producto escrito de los hallazgos de la investigación. El informe se organiza en diferentes partes, cada una de las cuales cumple una función propia y permite agrupar los conocimientos. Las partes que componen el informe de investigación son: índice, introducción, cuerpo o desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos. Cada una de ellas tiene su formato de presentación específico, y en su redacción deben respetarse los aspectos formales de la escritura: redacción coherente, adecuado uso de los signos de puntuación, orden en la exposición de las ideas, lenguaje claro y directo (MT-E-20)

(180) **Los trabajos escritos.**

Los trabajos escritos son **textos extensos** y desarrollados que exponen los **resultados** o las teorías de una **investigación**.

Presentamos estos textos con contenidos muy precisos que siguen una estructura lógica.

Estructura de un trabajo escrito.

El contenido de los trabajos escritos suele estar estructurado por las siguientes partes:

- **La portada.** Expone el título del trabajo, la materia a la que pertenece, la fecha de entrega, el nombre de la escuela y el del autor.
- **El índice.** Señala la página de cada parte del trabajo o los capítulos en los que se divide.
- **La introducción.** Presenta el tema del trabajo.
- **El cuerpo.** Expone y desarrolla las definiciones, los datos, los ejemplos y el tema en general de la investigación, entre otros elementos.
- **La Conclusión.** Explica los resultados del trabajo

- **La bibliografía.** Presenta la lista de todos los libros que consultamos para hacer el trabajo. (ES-E-46)

Con el fin de dilucidar el propósito comunicativo específico del género discursivo *informe*, encontramos que en (178) el autor señala que con este texto “damos a conocer los datos y los pasos que hemos seguido para llegar a las conclusiones de alguna investigación”, es decir, el foco está puesto en los procedimientos. En (179) se señala que el informe “es el resultado final o el producto escrito de los hallazgos de la investigación”, en este caso el propósito está orientado hacia el producto. Veamos lo que ocurre con el género discursivo *trabajo escrito*. En (180) se señala que “los trabajos escritos son textos extensos y desarrollados que exponen los resultados o las teorías de una investigación”. En este último caso no se observa diferencias en lo planteado en (179). Suponemos que esto ocurre porque el uso de estos géneros discursivos depende de las características del contexto de situación en el cual se empleen, ya que en el ámbito escolar son utilizados fundamentalmente para evaluar un estado de conocimientos. En palabras de Espejo (2006: 39):

En el caso del género informe, éste corresponde al conjunto de textos escritos por los estudiantes en el ámbito académico para dar cuenta de un estado de conocimiento teórico y/o experiencial a un docente. En esta interacción, los participantes son tanto estudiantes como docentes que establecen un tipo de interrelación asimétrica desde un inexperto a un experto, con intenciones bien delimitadas.

La misma situación se presenta si recurrimos a la estructura genérica para establecer las diferencias. En (179) y (180) se presenta la misma estructura a pesar de tratarse aparentemente de dos géneros diferentes. Y en (178) y (179) difiere la estructura a pesar de denominarse de la misma manera ambos géneros. Pudiéramos suponer que se trata del mismo género discursivo al que puede conocerse con distinta designación. Sin

embargo, (178) y (180) son explicaciones tomadas del mismo texto escolar (ES) por lo tanto deducimos que se trata de géneros distintos. De allí que establecimos una comparación entre los *informes escritos* explicado en (178) y *trabajo escrito* señalado en (180). La diferencia estriba en la extensión y la estructura. Por un lado, los informes escritos “son textos breves y directos” y los trabajos escritos “son textos extensos y desarrollados” y, por el otro, los informes se estructuran en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión, a diferencia de los trabajos escritos que contienen portada, índice, introducción, cuerpo, conclusión y bibliografía.

En atención a que la estructura genérica no constituye un elemento diferenciador entre (178) y (179), tomamos la decisión de incluir en el propósito comunicativo específico de ambos géneros la extensión del texto. Así, pudimos inferir que el propósito del género discursivo *informe* es *presentar el resultado final de una investigación de forma breve y directa* y el propósito comunicativo específico del género *trabajo escrito* es *presentar el resultado final de una investigación de forma extensa y desarrollada*.

En relación con este punto es importante señalar que pareciera que la preocupación de los autores de los textos escolares estudiados está dirigida más hacia los aspectos formales de la escritura que hacia el acto de reportar como acción discursiva. En (179) esto se hace explícito cuando el autor señala que “deben respetarse los aspectos formales de la escritura: redacción coherente, adecuado uso de los signos de puntuación, orden en la exposición de las ideas, lenguaje claro y directo”. Observamos, igualmente, que, por un lado, lo que se reporta puede ser cualquier cosa:

datos, pasos que hemos seguido, resultados, las teorías o hallazgos y, por el otro, no se indica a quién se reporta. Suponemos que el destinatario del reporte es el docente.

Luego de analizado el plano intragenérico de los géneros discursivos de investigación tal como se desprende del corpus, podemos derivar varias implicaciones en relación con las prácticas discursivas de la acción de investigar que son configuradas por los autores de los textos escolares estudiados: a) la acción de investigar se concreta en indagar en fuentes bibliográficas y en registrar los hallazgos; b) los textos escritos son depósitos de información; c) lo que está escrito es legítimo; d) el conocimiento es algo estático y acabado y e) presentar una investigación consiste en informar al docente del contenido de las fuentes de información.

En este capítulo presentamos el análisis de los géneros de la investigación en los planos intergenérico e intragenérico. Los resultados mostraron que en los textos escolares, se proyecta una representación de la investigación como producto y no como proceso. En la práctica social natural, la actividad investigativa es un proceso que involucra varias fases que se relacionan entre sí: plantear un problema, recoger, analizar e interpretar datos, sistematizar la información, todo esto bajo los supuestos teóricos y metodológicos del investigador (Shiro y D'Avolio, 2011) que son independientes del texto en el cual se reportará esa actividad investigativa. En otras palabras, las representaciones sociales que subyacen a las prácticas discursivas puestas en escena por los autores, no suponen que la investigación sea una práctica social y que, como tal, se instituye en el discurso. Se favorece una representación de la acción de investigar como algo externo al sujeto y se pone en evidencia la consideración de que el saber construido

en la sociedad se encuentra consolidado en los libros y que no supone cuestionamientos ni cambios.

CAPÍTULO 8

LOS GÉNEROS DE LA LITERATURA

En este capítulo está dedicado a mostrar los resultados del análisis de las explicaciones y aplicaciones de los géneros discursivos de la literatura, según los autores de los textos escolares del corpus. En primer lugar, exponemos los resultados del análisis en el plano intergenérico de los géneros discursivos con los que se realizan las acciones sociales relacionadas con la literatura y, en segundo lugar, se muestran los resultados del examen de esos mismos géneros en el plano intragenérico.

8.1. La red de géneros de la literatura

La práctica social de leer y escribir textos literarios se representa en los textos escolares como una forma de “imaginar y reflexionar con el lenguaje”, probablemente debido a que en el programa de estudio los contenidos relativos al área de literatura se agrupan bajo el título de *El mundo de la imaginación*. En todo caso, la lectura y escritura de textos literarios está orientada hacia la creación de mundos posibles y la valoración de los géneros discursivos propios de este ámbito.

Esta práctica social está articulada en los textos escolares estudiados en tres acciones sociales: (i) expresar sentimientos, (ii) representar una obra teatral y (iii) narrar. Cada una de estas acciones sociales se realizan en la práctica a través de los siguientes géneros discursivos: poesía o poema, guión teatral u obra de teatro, cuento, mito, leyenda, fábula, novela y los relatos orales. En el gráfico 8 que presentamos a continuación, se muestra la red de géneros discursivos de la literatura:

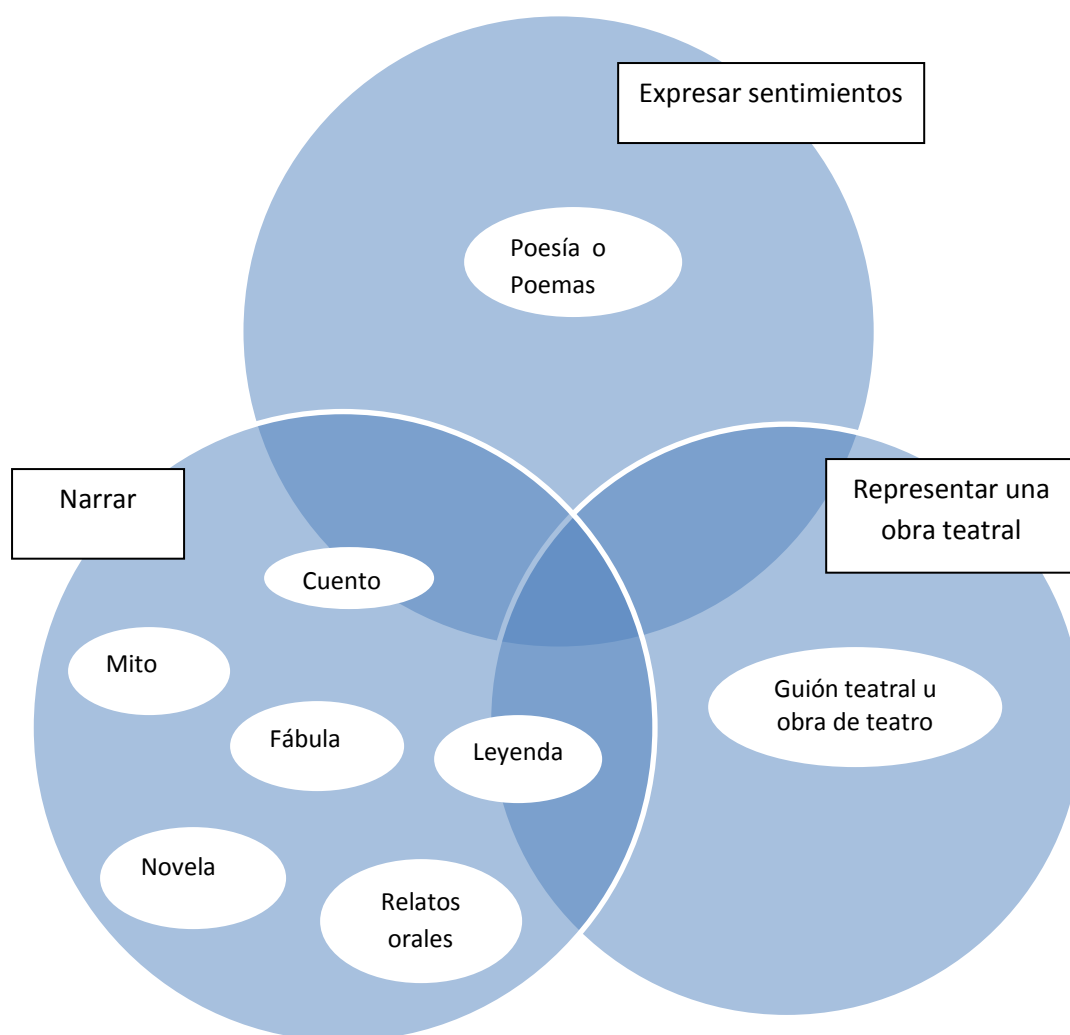


Gráfico 8. Red de géneros discursivos de la literatura

La red de géneros discursivos de la literatura nos revela que la acción de expresar sentimientos se realiza sólo a través de la poesía, la práctica social de narrar está circunscrita al ámbito literario y que el foco en la enseñanza de los géneros teatrales es su representación. En este último aspecto es importante destacar que, si bien el propósito de la obra de teatro es su presentación en escena, la lectura y composición de

los textos teatrales también forman parte de las prácticas sociales relacionadas con la literatura. A continuación presentamos los resultados del análisis de la red de géneros de la literatura a partir de la cada una de las acciones sociales que originan la aparición de cada uno de los géneros discursivos mencionados anteriormente, según los autores de los textos escolares que conforman el corpus de estudio.

8.1.1. Expresar sentimientos.

La expresión de sentimientos en el ámbito literario se concreta, según los autores de los textos escolares analizados, sólo en el género discursivo *poesía*. En el ejemplo siguiente podemos confirmar tal aseveración:

(181) La temática de la poesía varía con el tiempo: de la expresión de los sentimientos más sublimes, los amores inalcanzables y hasta lo más cotidiano. No obstante, lo que es común a estos temas es la expresión de la emotividad, de los más intensos sentimientos de los autores.

A los poetas se les atribuyen dones especiales: el de conmover al lector a través de la simpleza de sus versos; la posibilidad de vivir con intensidad sus sentimientos y traspasarlos a la escritura. (MT-E-30)

En la sección de Actividades de los textos escolares, sólo encontramos 13 ejercicios relativos a este género discursivo, distribuidos de la siguiente forma: una en el texto AE, una en el texto ES, una en el texto EG y 10 en el texto MT. De esto se desprende que no para todos los autores de los textos escolares estudiados es importante la producción o comprensión de textos pertenecientes a este género discursivo. Veamos a continuación algunos ejemplos:

(182) Aplica conceptos y destrezas:

1. ¿Qué diferencias existen entre la poesía popular y la poesía de autor?
 2. ¿La rima es obligatoria en un poema?
- (...)

4. A partir de las siguientes palabras escribe un poema en verso: limón, dulzura, sol, ondina, agua, amor, despedida y paciencia. (AE-A-12)

(183) Actividades para realizar en el cuaderno.

1. Explico con mis propias palabras en qué consiste la clasificación de los poemas.
2. Leo los poemas en forma silenciosa. (Se presentan dos poemas para su lectura): a) clasifico los poemas según los aspectos estudiados y b) explico las diferencias entre ellos.
3. Escojo un tema, una estructura y un estilo, y escribo un poema.
4. Aprendo y recito uno de los poemas estudiados. (ES-A-18)

(184) Te sugerimos...:

Crea un poemario con los poemas de tu agrado. Puedes utilizar un cuaderno mixto pequeño: en las hojas de raya copia los poemas y en las blancas elaboras dibujos (o pegas fotos o recortes de revistas) alusivos al texto. Recuerda anotar el título del poema y, al final, el nombre del autor. De ser posible, registra la fuente (libro, periódico, revista, internet), de donde copiaste el texto. (MT-A-29)

(185) Te sugerimos ...

Organicen un club de poesía. Lean poesía de diferentes autores, escriban ustedes sus poemas y compártanlos con sus compañeros. Permitan que participen compañeros a quienes no les gusta escribir poesía pero que pueden disfrutar de su lectura. Es el momento de dejar fluir la imaginación y los sentimientos. (MT-A-30)

(186) Actividades para realizar en tu cuaderno.

1. Busca dos poemas distintos a los que aparecen en este libro y determina el tipo de rima de cada uno.
 2. Busca un poema tipo moderno o contemporáneo y analiza lo que sucede con la rima (compáralo con los dos poemas analizados en el punto 1).
 3. De los poemas que has seleccionado extrae imágenes sensoriales y clasificalas según su tipo (visuales, auditivas, olfativas, táctiles, gustativas). Compara tu análisis con el que realizaron tus compañeros. (...)
- (MT-A-31)

(187) Inventa una poesía, copla o décima (recuerda la rima). Prepárate para recitarla en el aula. Es importante aprovechar alguna ocasión: semana de la escuela, festividad de la comunidad, Navidad, paradura del niño, día de las Madres ... (EG-A-21)

El análisis de las actividades propuestas por los autores de los textos escolares estudiados, mostró que la acción social de expresar sentimientos por medio de la poesía

se circunscribe a establecer diferencias entre poemas, caracterizar la rima y escribir un poema con palabras dadas por el autor del texto escolar (182); clasificar poemas y escribirlos a partir de un tema, una estructura y un estilo y recitar poemas luego de estudiarlos (183); hacer un poemario con poemas copiados de distintos autores (184); organizar un club de poesía para la lectura conjunta de poemas (185), extraer las imágenes sensoriales (186) y crear una poesía para recitarla en una celebración de carácter escolar (187). La escritura de poemas está ceñida, por un lado a los sentimientos del autor del texto escolar cuando es él quien que escoge las palabras con las cuales construirlo y, por el otro lado, a cánones ya superados en la teoría literaria. La representación social de esta práctica social está relacionada con el fin didáctico de los textos escolares, en el sentido de que lo que es importante enseñar son los rasgos formales establecidos por la academia, no la valoración estética.

8.1.2 Representar una obra teatral.

El número de actividades propuestas por los autores para la representación de una obra de teatro fue de 7, con un índice de ocurrencia entre 1 y 3 por cada texto escolar. A continuación se presentan algunos ejemplos.

(188) Aplica conceptos y destrezas

(...)

6. Reúnete en equipo y prepara, en conjunto, un guión para ser dramatizado como obra teatral. El tema puede estar relacionado, por ejemplo, con la conservación ambiental o eliminar el hábito de fumar. (AE-A-10)

(189) Actividades para realizar en el cuaderno

1. Escribo con mis propias palabras cuáles son los elementos principales del texto teatral.
2. Reflexiono y respondo. ¿Qué elementos necesito para la puesta en escena de una obra teatral?
3. Formo un equipo con mis compañeros, elegimos una de las siguientes situaciones e improvisamos una dramatización.
 - a) Una consulta psiquiátrica.

- b) Una declaración de amor.
 - c) Una conversación familiar por la entrega de boletas.
 - d) Una entrevista a un escritor reconocido.
4. Escribo con mis compañeros y compañeras un gui3n teatral sobre el tema: conservemos el ambiente. (ES-A-16)

(190) Actividades

(...)

4. En equipos de 5 3 6 compa1eros, elaboren un gui3n teatral que incluya un narrador y personajes.
5. Preparen la puesta en escena del gui3n preparado. Para ello:
- Preparen la ambientaci3n; pidan la colaboraci3n de los representantes.
 - Acompa1en de gestos las palabras expresadas en los di3logos.
 - Lleven la secuencia del narrador.
 - Intervengan en el momento oportuno.
 - Usen un vestuario acorde al personaje representado. (EG-A-20)

(191) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

5. En acuerdo con tu docente, lean algunas de las obras de teatro c3micas, escritas en verso, por el escritor venezolano Aquiles Nazoa. Seleccionen aquellas cuya representaci3n pueda realizarse en la escuela. Elaboren invitaciones y rep3rtanlas entre los estudiantes de otros grados y, mu3strenles una velada muy divertida. (MT-A-26)

(192) Te sugerimos ...

Con la ayuda de tu docente y compa1eros puedes construir una obra de teatro con t3teres, en la cual expreses la importancia del trabajo en equipo para alcanzar una meta que beneficie a todos. Luego pres3ntala ante tus compa1eros de otros grados y representantes. Al finalizar preg3ntales cu3l fue la moraleja. (MT-A-27)

Como podemos observar, en las actividades sugeridas por los autores de los textos del corpus, el foco de la acci3n est3 en la representaci3n de una obra teatral. Sin embargo, en (188) y en (180) los autores no hablan de representaci3n o interpretaci3n sino de dramatizaci3n. Este t3rmino es muy utilizado en el 3mbito pedag3gico para representar acciones en un espacio determinado (Barroso y Fontecha, 1999: 108), pero que no necesariamente tienen como base una obra de teatro, muchas veces consiste en la puesta en escena de una situaci3n de car3cter improvisado, como el caso de (189). En

(190) se propone que la representación sea realizada a partir de un guión teatral que incluya un narrador y personajes. Obsérvese que no se hace referencia a los rasgos propiamente literarios de estos textos. La actividad propuesta en (191) es la única en la que se propone la lectura de obras de teatro de un autor conocido y catalogadas como literarias, sin embargo, si bien el foco está puesto en la representación, la escogencia de este autor se debe más al carácter “cómico” de su obra que a los elementos que la convierten en un género literario. Por último, en (192) se propone la elaboración de una obra de teatro con un tema determinado, igual que en los casos anteriores, para ser representada. En este último ejemplo nos llama la atención el hecho de que esa obra de teatro que se propone que los alumnos realicen contenga una moraleja, cuando es por todos conocidos que el género que posee ese elemento dentro de su estructura genérica es la fábula. Esto podría estar indicando que la representación del género teatral tiene más una función pedagógica para enseñar valores que la producción teatral como obra artística.

Este último punto y el hecho de que los temas propuestos para la elaboración de una obra de teatro sean la conservación del ambiente, la eliminación del hábito de fumar, una consulta psiquiátrica, una declaración de amor, una conversación familiar por la entrega de boletas, una entrevista y la importancia del trabajo en equipo, nos permite deducir que la práctica social de escenificar una obra de teatro está representada en los textos escolares estudiados por una práctica discursiva en la que el foco no está en el género discursivo sino en el tema de la obra. La interpretación de una obra teatral se convierte de esta forma en un espacio didáctico para la enseñanza de temas valorados por los autores, más que el disfrute o la reflexión de la obra puesta en escena.

8.1.3. Narrar

La práctica social de narrar está circunscrita en este dominio a los textos literarios. Los títulos y subtítulos que anuncian la narración o el relato son: *Textos Narrativos, el género narrativo, textos narrativos literarios* (AE: 69-70); *La narración literaria. El cuento y la novela* (ES: 86); *Textos literarios* (EG: 72); *Los textos narrativos* (EG: 76); *Los textos literarios. Características del texto narrativo* (MT: 89). La red de géneros que son explicados para concretar discursivamente la práctica social de narrar son el *cuento*, el *mito*, la *leyenda*, la *fábula*, la *novela* y los *relatos orales*.

En el análisis de las actividades de los textos escolares en las que se propone la comprensión o producción de los géneros discursivos mencionados, se encontró que se configuran cuatro prácticas discursivas: (i) los géneros narrativos como meta; (ii) como medio; (iii) como instrumentos y (iv) los géneros discursivos se inventan.

En el primer caso, los géneros narrativos constituyen un objeto de estudio y la meta es el análisis de estos géneros por parte del alumno, en cuanto a sus características constitutivas y los temas que abordan. Aquí el foco está en el texto. Esto puede verse en los siguientes ejemplos:

(193) Selecciona uno de estos cuentos: “Tío Tigre, Tío Conejo y Tío Morrocoy”, “El Hojarasquerito del Monte” o “El estornudo de Tío Tigre”, búscalos, léelos y establece una relación entre la actuación de los personajes y el refrán “Más vale maña que saña”. (AE-A-03)

(194) Actividad para realizar en el cuaderno

(...)

2. Establezco semejanzas y diferencias entre la leyenda y el mito. (ES-A-14)

(195) Aplica conceptos y destrezas

(...)

2. ¿Cuál es la diferencia entre un mito y una leyenda?

(...)

4. Lee con atención la siguiente leyenda y luego responde: (...)

- a. ¿Cuál fue el mensaje que le envió la luna a los humanos?
 - b. ¿Qué mensaje le dio el insecto a la liebre que lo ayudó?
 - c. ¿cuál fue el mensaje que la liebre dio a los humanos?
 - d. ¿Por qué la liebre tiene la nariz pequeña según el relato?
- (...) (AE-A-08)

(196) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

3. Redacto un cuadro comparativo entre las características del cuento y de la novela. (ES-A-07)

(197) Actividades

(1) Elabora el análisis de un cuento o una novela que te asigne tu docente.

Atiende a los siguientes pasos:

- Describe el ambiente donde se desarrollan los hechos.
- Di las características de los personajes principales y secundarios.
- Parafrasea la secuencia, es decir, el inicio, el desarrollo y el final o desenlace del cuento o novela.
- Identifica el punto de vista del narrador.
- Extrae recursos literarios presentes en el texto leído. (EG-A-08)

Las actividades sugeridas en los ejemplos anteriores se reducen a señalar los personajes principales y secundarios, semejanzas y diferencias entre los géneros, establecer los rasgos de la narración, describir el ambiente, identificar el punto de vista del narrador y hasta extraer los recursos literarios presentes en el texto. Como puede verse, es evidente la supremacía del texto sobre el lector.

La segunda práctica discursiva: los géneros como medio, está configurada según la representación de la función didáctica del género narrativo. El foco de la acción está, por un lado, en la enseñanza de valores que los autores consideran importantes en la sociedad y, por otro lado, en los contenidos de las asignaturas. Así, el texto literario y, en este caso, las narraciones, se convierten en un medio para la transmisión de valores y conceptos teóricos. Veamos los siguientes casos:

(198) Actividades para realizar en el cuaderno

(...)

4. Invento un cuento que tenga varios personajes. Luego, escribo varios diálogos con usos lingüísticos diferentes para cada uno de los personajes. (ES-A-08)

(199) Actividades

(...)

2. Completa este cuento sobre los factores que producen el impacto ambiental:

Era el año 2150 y la tierra ya no era la misma que unos años atrás. Sus suelos estaban destruidos, el aire era muy denso y apenas se podía respirar por la cantidad de agentes contaminantes que producían las fábricas y los vegetales escaseaban. Sin embargo, un día (EG-A-09)

(200) Actividades para realizar en tu cuaderno

1. En los mitos, los dioses son los creadores del mundo. Con la orientación de tu docente, investiga sobre la presencia de los dioses en la elaboración de este tipo de textos en las culturas indígenas venezolanas.
2. Recopilen mitos y leyendas de Venezuela. En nuestro país hay muchos libros que recopilan los mitos de culturas indígenas tales como los Wayú, Pemones y Kariñas, entre otros. Compartan la lectura en voz alta de algunos de sus textos y luego coméntenlos.
3. Dramaticen uno de los mitos encontrados o, también, la parte que corresponde a la muerte de los muñecos de palo, según la lectura realizada. (MT-A-23)

(201) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

1. Escucha la lectura de varias fábulas que realizará tu docente. Familiarízate con la estructura, composición y elementos propios de la fábula e inventa una para cada una de las siguientes moralejas:
 - “Sufrimos las desgracias con facilidad cuando las compartimos con quienes las causan”.
 - “Si los grandes hacen causa común con los pequeños, los dos aseguran la vida”: (MT-A-17)

En (198) se pretende que el alumno elabore un cuento incorporando en los diálogos diferentes usos lingüísticos, entendidos estos como “el modo particular de hablar que tienen los habitantes de alguna región o país” (ES: 15); en (199) se le solicita al alumno que elabore el final de un cuento, pero partiendo de un inicio en el que se destaca la contaminación en la tierra; en (200) se propone la indagación de las

características de los mitos en las culturas indígenas venezolanas y la recopilación de este tipo de textos y, en (201) la actividad está orientada hacia la elaboración de una fábula a partir de la moraleja. El interés del autor es más el valor moral a enseñar o la aplicación de algún contenido teórico explicado en la lección, que el género narrativo en sí mismo.

La tercera práctica discursiva: los géneros como instrumento, conforma una representación de que los géneros narrativos son instrumentos de evaluación. En este caso, el foco de la actividad es la comprobación de la lectura. Los autores de los textos escolares, luego de la presentación de un texto como ejemplo típico de alguno de los géneros narrativos, colocan una serie de preguntas relativas a quiénes son los personajes, cuál es el mensaje del texto, el lugar donde se desarrollan los hechos y piden la elaboración de un resumen que siga la secuencia narrativa. Todas estas tareas se basan en el texto presentado para el ejercicio, como se muestra en los siguientes ejemplos:

(202) (Después de presentar un texto con el siguiente título: Un mito: *El vuelo de Ícaro*)
Conversamos

- a. ¿Qué personajes intervienen en el mito?
- b. El hecho que se relata, ¿puede ser real o es imaginario?
- c. Resume con tus palabras el relato, siguiendo la secuencia de los hechos. (EG-A-17)

(203) (Después de presentar un texto con el siguiente título: Una leyenda: *El rey Midas*)
Conversamos

- a. El hecho que relata la leyenda, ¿puede ser real o es imaginario?
- b. ¿Dónde se desarrollan los hechos?
- c. Resume con tus palabras la leyenda, siguiendo la secuencia de los hechos. (EG-A-16)

(204) Actividades para realizar en tu cuaderno

1. Investiga sobre algunas leyendas conocidas en el país. Léelas a tus compañeros y comenten sobre los personajes y otros rasgos de la narración.

2. ¿Te impresionó la leyenda de “La Llorona”? ¿Por qué?
3. ¿Crees que pudo haber sido cierta esta leyenda; es decir, crees que pudo existir esa mujer cuyo llanto y lamentaciones impresionaban a los habitantes de la zona? ¿Por qué? (MT-A-21)

(205) Actividades para realizar en el cuaderno

(Después de presentar un texto con el siguiente título: Una fábula: *El conejo y el campesino*)

Conversamos

- a. ¿De qué trata la fábula?
- b. ¿Qué personajes intervienen y cuáles son sus características?
- c. ¿Los personajes de la fábula reflejan conductas humanas? (EG-A-14)

Por último, la representación de que los géneros narrativos se inventan, en el sentido de que pueden adaptarse a la voluntad del emisor y no de la comunidad discursiva que lo usa de acuerdo a sus propósitos comunicativos, muestra que los autores de los textos escolares favorecen la idea de que se pueden construir textos sin tomar en consideración la estructura genérica establecida socialmente, la cual ha sido explicada previamente en las lecciones correspondientes. En otras palabras, existe una contradicción entre lo que se le solicita hacer a los estudiantes y los criterios utilizados por los autores para explicar cada uno de los géneros narrativos. Veamos los siguientes ejemplos en los que se observa esta situación:

(206) Actividades para realizar en el cuaderno

(...)

1. Escribo una leyenda que explique el porqué (sic) de estas realidades, para ello escojo una de estas opciones. a) ¿Por qué las luciérnagas tienen luz? b) ¿Por qué las hormigas son tan organizadas? (ES-A-15)

En (206) el autor solicita la escritura de una leyenda a partir de la explicación de dos fenómenos de la naturaleza: la luz de las luciérnagas y la organización de las hormigas. En las explicaciones dadas por estos mismos autores, se señalaba al *mito* como “una narración que presenta explicaciones fantásticas de hechos reales o

fenómenos de la naturaleza” (EG:77). En esta actividad se promueve la escritura de un género narrativo, la *leyenda*, con el propósito comunicativo de otro género narrativo, el *mito*. Lo mismo ocurre en la siguiente actividad en la que se pretende que el alumno escriba una leyenda por medio de la invención de un personaje.

(207) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

7. Escribe una leyenda atendiendo a los rasgos propios de este tipo de textos literarios (sic). Puedes utilizar algún personaje de la historia local, regional o nacional; puedes inventar uno; puedes tomar alguna persona de la actualidad (político, educador, actor, músico) e inventarle una leyenda. (MT-A-22)

En las explicaciones dadas por los mismos autores se señala que la leyenda “es una narración anónima, oral o escrita, inspirada en un hecho o personaje real” (ES: 88) o como señala el mismo autor del ejemplo anterior “con la palabra leyenda se designan narraciones de carácter folclórico en las cuales se presentan hechos fabulosos que pueden tener una base histórica” (MT: 92). Dadas las contradicciones parece difícil que el alumno pueda comprender estos géneros discursivos.

En conclusión, el análisis del plano intergenérico de los géneros discursivos de la literatura indica que los autores de los textos escolares estudiados no conciben la lectura y la escritura de textos literarios como una práctica social. Ya vimos cómo se configuraban las prácticas discursivas de los géneros narrativos y que es la misma en los géneros poéticos y teatrales. En los textos escolares, la literatura es un objeto de estudio, tiene un fin didáctico, constituye un instrumento de evaluación y los géneros literarios pueden construirse a la voluntad del escritor, sin tomar en cuenta las convenciones genéricas básicas que se han establecido en las comunidades discursivas que los usan.

La literatura representada socialmente de este modo es despojada de toda su dimensión artística, a pesar de que los autores señalen como propósito global de estos

géneros discursivos la búsqueda de la belleza, la armonía y la pluralidad del significado. Su práctica discursiva en la enseñanza de los géneros literarios apunta hacia un enfoque estructuralista centrado en el texto (Van Dijk, 1987: 175), sin tomar en cuenta a los lectores, el contexto social en que estos textos se producen y los usos que tiene la literatura en la sociedad.

Por último, la narración como práctica social está circunscrita sólo al ámbito literario lo que no permite que el estudiante aprenda la narrativa como una práctica situada dentro de circunstancias sociales e históricas específicas (Wertsch, 1991) en el que el foco es la construcción de significados en la interacción y no simplemente la codificación de textos ejemplares.

8.2. Jerarquía de los géneros de la literatura.

Tal como señalamos al inicio de este capítulo, los géneros que son explicados en el ámbito de la literatura son: el poema o la poesía, el guión teatral u obra de teatro, el cuento, el mito, la leyenda, la fábula, la novela y los relatos orales. El análisis en el plano intergenérico nos permitió mostrar la representación social de la literatura que poseen los autores de los textos escolares del corpus. A continuación presentamos los resultados del análisis de esos géneros en el plano intragenérico para poner en evidencia cómo son percibidos por los autores estos géneros discursivos. En el cuadro 7 se indica la clasificación jerárquica de los géneros de la literatura en el plano intragenérico tal como fueron inferidas de las explicaciones dadas por los autores.

Criterio Identificador	Propósito		Género
Propósito Comunicativo Global	Buscar la belleza, la armonía y la pluralidad en el significado		Géneros literarios
Propósito Comunicativo pragmático	Expresar sentimientos		Géneros poéticos
	Representar una obra teatral		Géneros teatrales
	Narrar		Géneros narrativos
Propósito comunicativo específico	Géneros poéticos	Expresar sentimientos, emociones, sensaciones o pensamientos	Poesía o poemas
	Géneros teatrales	Representar un guión u obra teatral	Guión teatral u obra de teatro
	Géneros narrativos	Narrar, en forma breve y sencilla, eventos, hechos imaginarios y acontecimientos.	Cuento
		Explicar los fenómenos de la naturaleza.	Mito
		Narrar con base en hechos históricos o reales	Leyenda
		Transmitir una enseñanza para la vida.	Fábula
		Relatar más de una acción	Novela
		Contar cuentos, anécdotas y experiencias	Relatos orales

Cuadro 7. Los géneros literarios en el plano intragenérico

Como señalamos en el capítulo 5, al estudiar la ocurrencia de la palabra *género*, encontramos que los autores de textos escolares no conciben los géneros como eventos discursivos que determinan la actividad lingüística de los usuarios de acuerdo con el contexto de situación en el que se encuentren. La referencia a los géneros literarios, en los casos analizados en ese capítulo, no seguían un criterio homogéneo para caracterizarlos ya que se utilizaba género literario y texto literario como sinónimos. En el caso de las lecciones que explican los géneros propios del ámbito literario ocurre lo mismo. En los cuatro textos escolares estudiados la explicación se realiza bajo el título *el texto literario*. Sólo en el texto EG, luego del título, no se presenta ninguna explicación sino varios textos con preguntas al final y destacados los siguientes subtítulos: *Un cuento*, *El mito*, *Una leyenda* y *La fábula*. Veamos, a continuación, los ejemplos de las explicaciones dadas por los autores en relación al texto literario en los tres textos escolares en los que se despliega una secuencia explicativa al respecto.

(208) El texto literario.

- El propósito deliberado del autor es crear una obra literaria.
- La presencia de la función poética del lenguaje, la cual queda evidenciada a través de la polisemia y la connotación. Ambos conceptos están muy relacionados; el primero alude a los diferentes significados de una misma palabra (...). El segundo, la connotación, se refiere a atribuirle a las palabras otros significados distintos a los contenidos en los diccionarios. De alguna manera, depende de cada autor el significado secundario que les otorgan, pues es un proceso bastante personal. (...)
- El verso como discurso literario por excelencia. ¿Qué significa esto? Que el verso es exclusivo de la literatura. Por lo general lo asociamos con el género lírico o poético, pero también sirve de expresión a la fábula, la cual pertenece al género narrativo.
- La subjetividad o interioridad del autor se manifiesta a través de la palabra.
- La multiplicidad de interpretaciones que se le puede dar debido a ese carácter imaginario, creativo y personal de la literatura: una misma obra permite que cada lector la interprete a su manera, según sus propias ideas, criterios y sentimientos. (AE-E-24)

(209) ¿Qué es un texto literario?

Es el que presenta un lenguaje caracterizado por el uso de recursos que invitan a imaginar y reflexionar. En él se recurre a la función poética del lenguaje, es decir, se usan palabras cuidadosamente escogidas y se les da una intención diferente a la habitual. Por ello decimos que el lenguaje de estos textos es connotativo. (ES-E-21)

(210) Textos literarios.

(...)

En los textos literarios, las ideas se suelen exponer de manera indirecta; es decir, que compete al lector el trabajo de construir la interpretación de lo que lee. Estos textos buscan la belleza, la armonía, la pluralidad en el significado. (MT-E-16)

Si consideramos lo señalado en (210) como el propósito de los textos literarios: la búsqueda de “la belleza, la armonía y la pluralidad en el significado”, podemos inferir que los géneros propios de ese ámbito tienen ese propósito global. La pluralidad de significados se infiere en (208) cuando el autor caracteriza el texto literario señalando la multiplicidad de interpretaciones y en (209) se ratifica este hecho con la mención al lenguaje connotativo como característico de estos textos. En síntesis, adoptamos lo señalado en (210): *buscar la belleza, la armonía y la pluralidad en el significado*, como propósito comunicativo global de los géneros propios del dominio literario.

En relación con el propósito comunicativo pragmático, los autores de los textos escolares analizados, utilizan la noción clásica de los géneros literarios para identificarlos. Veamos la caracterización hecha por estos autores:

(211) Los géneros literarios

Ya vistas las características del texto literario pasemos a precisar rasgos más específicos de las obras literarias, los cuales nos permiten clasificar la literatura por géneros:

Género narrativo: se incluyen en éste aquellos textos que se fundamentan en la narración o relatos de sucesos.

Género lírico o poético: está conformado por la poesía, tanto en verso como en prosa.

Género teatral: se refiere a la parte escrita del teatro, es decir al guión. En el guión se encuentran las acotaciones y los diálogos de los personajes. (AE-E-25)

(212) Los géneros literarios

(...)

A la hora de crear un texto literario el autor escoge de qué forma transmitir ese mensaje. Por ello, decimos que la literatura tiene diversos géneros, es decir, estructuras o pautas para escribir el texto.

Dos de los géneros literarios más comunes son la lírica y la narrativa; aunque existen otros como la épica, e incluso hay obras que mezclan los géneros. (ES-E-20)

(213) La estructura de los textos literarios es variable, así como lo es la utilización de recursos expresivos. Dependiendo del género, las obras se organizan en partes: capítulos si se trata de novelas en el género narrativo, actos y escenas en un guión teatral (género dramático); estrofas y versos si es un poema (género lírico). La narración, la descripción, los diálogos, las figuras literarias, etc., se emplean indistintamente en este tipo de obras. (MT-E-17)

Como puede observarse en estas explicaciones, la noción de género que se favorece es la de considerarlos como estructura o pautas de escritura (212). Esta misma idea subyace en (213) en cuyo caso la estructura de los textos literarios depende del género. En (211) también hay una referencia a la forma de los textos cuando se caracteriza a los géneros narrativos por el modo de organización discursiva, al género lírico o poético por el género discursivo en sí mismo (poema) y el género teatral por la materialidad del texto (guión teatral). De allí que no fue posible, en este nivel de análisis, identificar el propósito comunicativo pragmático.

Estudiamos, entonces, las definiciones de los géneros literarios en estos textos escolares con el fin de verificar las similitudes y diferencias. Luego de analizadas las explicaciones dadas por los autores de los géneros literarios, encontramos en el nivel pragmático tres grandes macroactos de habla, los cuales coinciden con las prácticas sociales mostradas en el análisis del plano intergenérico de los géneros de la literatura:

(i) *expresar sentimientos* en el caso de los géneros poéticos, (ii) *representar una obra*

teatral para los géneros teatrales y (iii) *narrar* para los géneros narrativos. Asumimos cada uno de estos macroactos de habla como los propósitos pragmáticos que agrupan los géneros que coinciden con esas acciones discursivas como veremos a continuación.

8.2.1. Géneros poéticos.

El análisis de las explicaciones desplegadas en los textos escolares estudiados, nos dio bases para afirmar que los autores utilizan los términos poema y poesía como sinónimos. Veamos los ejemplos:

(214) **Poesía tradicional y poesía de autor.**

Es idea común pensar que la lírica sólo desarrolla temas como el amor, sin embargo, esto no es así. Si bien es cierto que la poesía constituye un género que se caracteriza por la expresión de sentimientos, de cualquier naturaleza, no es menos cierto que es un género tan amplio que incluyen otras manifestaciones poéticas de carácter tradicional y popular. (AE-E-39)

(215) ¿Qué es la poesía?

La poesía es un género literario en el cual el escritor o escritora expresa **emociones, sensaciones o pensamientos** sobre el mundo que lo rodea. (ES-E-36)

(216) Los poemas

Los poemas son composiciones literarias escritas en verso. El verso es cada una de las líneas que forma el poema. Dos o más versos juntos forman una estrofa. (EG-E-34)

(217) Los textos poéticos o líricos.

Como tantas manifestaciones artísticas occidentales, la poesía nace en la Grecia clásica. Denominada con el término lírica, en sus orígenes la poesía estaba vinculada a la música y el canto. Se trataba de composiciones para ser cantadas con el acompañamiento del instrumento musical conocido como lira. (...) Sin embargo, la consideración que predomina a lo largo de la historia es que la poesía intenta describir la belleza a través de un manejo particular del lenguaje. Para ello, recurre al uso de los recursos y figuras poéticas con las cuales logra no sólo la musicalidad, sino también cautivar la atención y el disfrute del lector. (MT-E-29)

De acuerdo con el propósito comunicativo específico encontramos en (214) que “la poesía constituye un género que se caracteriza por la expresión de sentimientos”; en (215) el propósito comunicativo es también expresar “emociones, sensaciones o

pensamientos” por parte de quien escribe la poesía; en (216) no se especifica ningún propósito, sino que se presenta una definición tautológica que tiene que ver con los elementos que conforman un poema y, en (217) se señala que “la poesía intenta describir la belleza a través de un manejo particular del lenguaje”. En esta última explicación lo que puede considerarse como el propósito comunicativo específico se confunde con el propósito comunicativo global por lo que, en este caso, no se presenta ningún elemento diferenciador con el resto de los géneros literarios, pues como se explicó anteriormente, según los autores de los textos escolares estudiados, el propósito global de estos géneros es la *búsqueda de la belleza, la armonía y la pluralidad del significado*. El propósito comunicativo específico parece encontrarse en (214) y (215). La poesía, entonces, tendría como propósito comunicativo específico *expresar sentimientos, emociones, sensaciones o pensamientos*, lo cual coincide con el propósito comunicativo pragmático.

8.2.2. Géneros teatrales.

Los géneros discursivos teatrales están constituidos por el guión de la obra, el guión teatral, libreto o la obra teatral. Estas distintas denominaciones se refieren a la obra de teatro o guión teatral como vemos en los siguientes ejemplos:

(218) El teatro y sus elementos.

El teatro es un género literario que, a diferencia de la narrativa y la poesía, requiere de la puesta en escena. Así, tenemos por un lado, el guión de la obra y, por el otro, la representación de la misma, pues sólo de esta forma el teatro es el teatro. (AE-E-53)

(219) El teatro

Es un género literario escrito en verso o en prosa, concebido para ser **representado** por unos actores ante un público. La forma expresiva que predomina en este género es el **diálogo**. (ES-E-33)

(220) Los elementos básicos del teatro son: los actores y las actrices; el guión teatral o libreto (texto que indica los diálogos y las acciones de los personajes) el escenario y el público. Otros elementos son el vestuario, las luces, los sonidos ... (sic) (EG-E-32)

(221) El género teatral o dramático

Elementos básicos:

Para que una obra de teatro sea realmente teatro es necesario representarla: requiere actores, trama, escenario y público. Sin embargo, las obras dramáticas en su versión escrita se presentan de una manera particular y distinta a los otros tipos de textos que conocemos. La obra teatral se escribe en forma de guión o libreto (muy parecido al que se elabora para cine, programas de televisión y de radio) (MT-E-26)

En (219) sólo se señala que es escrito, pues en todos los otros casos es recurrente la noción de que debe ser representado, de allí su propósito pragmático. No es posible establecer otro propósito comunicativo específico que no sea el mismo que el propósito comunicativo pragmático, al igual que en la poesía. Esto puede deberse a que sólo se presenta un género discursivo en esta clasificación, de allí que el propósito comunicativo pragmático y el específico sean los mismos: *representar un guión u obra teatral*.

8.2.3. Géneros narrativos.

En este caso si se presenta un mayor número de géneros discursivos que tienen como propósito comunicativo pragmático *narrar*. Los géneros que se mencionan son el cuento, el mito, la leyenda, la fábula, la novela y los relatos orales. Veamos a continuación el examen de cada uno de estos géneros discursivos.

El cuento es un género discursivo caracterizado principalmente por su brevedad y por tener como propósito narrar eventos, historias, hechos imaginarios y acontecimientos. Veamos los ejemplos:

(222) Textos narrativos literarios.

El cuento es el texto narrativo más conocido, oído y contado dentro de la literatura. De hecho en nuestra vida cotidiana vivimos contando historias que, aunque no son literarias, demuestran que tan natural nos resulta narrar.

La palabra *cuento* viene de *computus* que significa **computar**, es decir contar eventos, hechos o acontecimientos en lugar de números. Horacio Quiroga (1878-1937), un cuentista uruguayo de mucha importancia, lo definió como “... relato de una historia bastante interesante y suficientemente breve para que absorba toda nuestra atención”. Y esto es cierto, ya que la brevedad es una de las características fundamentales de este texto narrativo, sobre todo si lo comparamos con la novela. (AE-E-09)

(223) El cuento

Un cuento es una narración literaria que se distingue por su brevedad. Entre sus características está el tener una o pocas acciones que se desarrollan en un ambiente o dos. Además, suele estar ordenado de manera lineal o cronológico (sic). Los personajes son descritos de manera concisa, por la brevedad del texto. (ES-E-04)

(224) El **cuento** es una narración corta y sencilla de un hecho imaginario, que se presenta de modo que parezca verdadero o posible. Los temas de los cuentos son variados y pueden basarse en hechos o experiencias reales o en hechos fantásticos. (EG-E-08)

(225) **Características del texto narrativo:** Por cuento entendemos un texto en el cual se relatan hechos o acciones. Estos hechos pueden ser reales (han ocurrido en la realidad) o ficticios (inventados por el autor). La extensión de la mayoría de los cuentos es breve; es decir, ocupan pocas páginas. Pueden ser más largos que las leyendas, los mitos y otras obras literarias; pero en general, los cuentos abordan una sola acción o, al decir de algunos especialistas, desarrollan un tema principal... (MT-E-06)

De estas secuencias explicativas que nos sirven de ejemplo, inferimos que la práctica social de narrar pareciera asociada a contar cuentos. Las explicaciones que ofrecen estos autores son circulares en el sentido de que vuelven al punto de partida con que se iniciaron, por ejemplo, el cuento significa contar (222), es una narración (223) y (224) cuando en las explicaciones anteriores se ubicó a este género como narrativo. De allí que el propósito comunicativo específico emergente de las explicaciones dadas por los autores, es también el mismo del propósito comunicativo pragmático de los géneros

narrativos, la especificación estaría en lo que se narra y en la brevedad que caracteriza a este género según los autores. En tal sentido, podemos inferir que, para los autores de los textos escolares, el género discursivo *cuento* tiene como propósito comunicativo *narrar, en forma breve y sencilla, eventos, hechos imaginarios y, acontecimientos.*

En el caso del *mito*, todas las explicaciones indican que es una narración, pero también se introduce la noción de explicación como propósito. A continuación se presentan los ejemplos del corpus:

(226) El mito es una historia que explica la procedencia de todo cuanto conocemos. Obviamente, para nosotros un mito es una narración fantástica, pues todos sabemos, gracias a la ciencia, el por qué se produce un relámpago o la razón por la cual existen el día y la noche; sin embargo, para el hombre primitivo estos resultaban fenómenos que escapaban de su entendimiento, por lo cual (y para controlar su temor y el de sus semejantes) se inventaba una historia que explicaba lo que se desconocía. (AE-E-35)

(227) **El mito**

El mito, al igual que la leyenda, es una **narración anónima**, oral o escrita. Pero a diferencia de ésta, el mito es un **relato maravilloso** que usa un lenguaje simbólico para explicar el origen del mundo o las características divinas de un ser o un objeto. (ES-E-30)

(228) **El mito:** es una narración que presenta explicaciones fantásticas de hechos reales o fenómenos de la naturaleza. Suele hablar de dioses, héroes y personajes que hacen cosas imposibles de hacer en realidad. (EG-E-29)

(229) **El mito**

Los primeros contactos del hombre con la realidad debieron ser difíciles. Encontrarse en medio de una tormenta y no saber cómo se producía, debió generar mucha angustia entre los primigenios habitantes del mundo. Igualmente, tratar de entender de dónde viene el hombre, cómo nacen los animales, por qué se produce el color, fueron durante siglos cuestiones asociadas a lo mágico y a lo fantástico. En su intento por explicar el entorno desconocido, el hombre creó, a través de los mitos, una explicación no científica. Por eso, el mito es una narración en la que predominan los elementos fantásticos. Es además un relato que se sitúa en tiempos inmemoriales y cuyos protagonistas tienen tanto más de dioses y de héroes que de personas normales. (MT-E-24)

En (226) el autor indica que el mito “es una historia que explica la procedencia de todo cuanto conocemos”; en (227) se reitera el hecho de que es una narración y además “es un relato maravilloso” que usa el lenguaje “para explicar el origen del mundo o las características divinas de un ser u objeto”; en (228) el mito “presenta explicaciones fantásticas de hechos reales o fenómenos de la naturaleza; y, por último, en (229) también se presenta la “explicación no científica”. Sólo en (226) y en (229) se señala al autor de tal explicación como “el hombre primitivo” o, sencillamente, “el hombre”. De esta forma, derivamos el propósito comunicativo específico de este género discursivo como *explicar los fenómenos de la naturaleza*.

La leyenda, por su parte, es un género discursivo cuyas explicaciones son divergentes en cuanto a su propósito. Veamos los ejemplos a continuación.

(230) El caso de las leyendas es diferente (en comparación al mito). Son historias que, probablemente, sean ciertas, pero a las cuales la gente les agrega detalles provenientes de su imaginación y así pasan de generación en generación sin saberse exactamente qué es lo real y qué es lo ficticio en ellas. (AE-E-33)

(231) **La leyenda**

Es una narración **anónima**, oral o escrita, inspirada en un **hecho** o un **personaje** real que ha sido transformado por la imaginación o la fantasía. La leyenda explica el origen o la razón de algo en particular. Por ejemplo, por qué un río lleva un nombre o por qué un animal tiene un aspecto específico. Estas narraciones han llegado a nosotros de una generación a otra gracias a la tradición oral. Por ello, existen versiones distintas de una misma leyenda. (ES-E-27)

(232) **La leyenda:** es una narración que puede basarse en hechos históricos o situaciones reales, mezclados con la fantasía de su creador, que es anónimo. Los personajes de las leyendas son o fueron reales y sus acciones o conductas son posibles. (EG-E-28)

(233) **Las leyendas:** más adelante en el tiempo, con la palabra leyenda se designan narraciones de carácter folclórico en las cuales se presentan hechos fabulosos que pueden tener una base histórica; es decir, que pueden haber ocurrido realmente y que se transmitían por vía oral o escrita (MT-E-22)

En (230) se describe la leyenda sin mencionar su propósito, sólo se señala que “son historias que, probablemente, sean ciertas”; en (231) se especifica que es una narración anónima que “explica el origen o la razón de algo en particular”. En este caso, se diferencia del mito con respecto al objeto explicado. En (232) ocurre lo mismo que en (230), no se señala ningún propósito específico y es descrita en los mismos términos “una narración que puede basarse en hechos históricos o situaciones reales” y, por último, en (233) el autor manifiesta que en la leyenda “se presentan hechos fabulosos que pueden tener una base histórica”. En síntesis, el elemento común a estas explicaciones es que lo narrado por la leyenda puede tener una base histórica o una situación real, de allí que inferimos que el propósito comunicativo específico de este género discursivo es *narrar con base en hechos históricos o reales*.

En relación con la *fábula*, el foco en las explicaciones está en la moraleja, como se muestra en los siguientes ejemplos:

(234) **La fábula** es otro texto narrativo de carácter literario. Se diferencia de los anteriores (referido al mito y la leyenda) porque tiene un propósito definido: la enseñanza para la vida. (AE-E-20)

(235) **La fábula**

Es una **narración breve** que puede estar escrita en verso o en prosa. Sus personajes son animales u objetos humanizados que representan los defectos de los seres humanos. Las fábulas concluyen con una **moraleja** o enseñanza moral cuya intención es hacer reflexionar al lector sobre la actitud y el comportamiento de las personas. La moraleja se encuentra al final del texto. (ES-E-13)

(236) **La fábula:** es una narración muy breve, en la que se presentan animales que actúan como personas. En general, las fabulas narran historias o situaciones que propician la reflexión sobre las buenas y las malas acciones de las personas, con el fin de transmitir alguna enseñanza o moraleja. (EG-E-18)

En (234) se define claramente el propósito comunicativo específico de este género discursivo “la enseñanza para la vida”; en (235) el autor indica que se trata de

una “narración breve” que “concluye con una moraleja o enseñanza moral cuya intención es hacer reflexionar al lector sobre la actitud y el comportamiento de las personas”; y en (236) se indica también que es “una narración muy breve” y que lo narrado propicia “la reflexión sobre las buenas y las malas acciones de las personas, con el fin de transmitir alguna enseñanza o moraleja”. Ser una “narración breve” es una característica que comparte con el cuento, lo que nos llevó a suponer que el elemento distintivo que la distingue del cuento es la enseñanza moral, de allí entonces que establecimos como propósito comunicativo específico de este género discursivo *transmitir una enseñanza para la vida*.

La *novela* es explicada en los textos escolares en comparación con cuento y la diferencia entre ambos géneros la marca la extensión. Veamos los ejemplos:

(237) En el cuento (...), mientras que la **novela** tiende a incluir un mayor número de personajes, porque desarrolla varias historias que eventualmente se entremezclan. Esta peculiaridad hace que el ritmo de la novela sea bastante lento, a diferencia del cuento, cuya narración es ágil y rápida. (AE-E-37)

(238) **La novela**

Una novela es una narración literaria que tiene mayor extensión y complejidad que el cuento y otras formas de la narrativa. Tradicionalmente, entre sus características está tener varios personajes cuyas cualidades, tanto físicas como psicológicas, están descritas detalladamente. Las novelas relatan más de una acción, cuyo orden puede ser lineal o no lineal. Las acciones pueden desarrollarse en más de dos ambientes. (ES-E-32)

(239) La novela es una narración de cierta extensión y complejidad que se basa en hechos reales o fantásticos. Las novelas presentan numerosas acciones entrelazadas, describen en detalle a los personajes, a los ambientes ..., y pueden incluir textos expositivos y argumentativos. (EG-E-31)

En (237) se especifica que la novela “tiende a incluir un mayor número de personajes, porque desarrolla varias historias”, por lo que suponemos que esta situación la hace más extensa que el cuento. En (238) el autor indica que “tiene mayor extensión

y complejidad que el cuento” y agrega que “relatan más de una acción”. En otras palabras la extensión y complejidad se debe a la cantidad de acciones relatadas. En (239) además de reiterarse el hecho de que es una narración, el autor manifiesta que tiene “cierta extensión y complejidad” y que presenta “numerosas acciones entrelazadas”. Como se observa, sólo en (238) se asoma un posible propósito “relatar más de una acción”, por lo que lo consideramos como propósito comunicativo específico ya que contiene lo expresado en las demás explicaciones.

Por último, los relatos orales sólo son mencionados y explicados en uno de los cuatro textos escolares que fueron analizados. Veamos el ejemplo:

(240) (...) los **relatos orales** son aquellos que se cuentan a través de la palabra hablada y que pasan de generación en generación de la misma forma. No siempre estos relatos son cuentos, también pueden ser anécdotas y experiencias que, dada su peculiaridad, bien vale la pena ser contadas y difundidas, ocupando así un lugar importante en la tradición oral. (AE-E-42)

En ese ejemplo nuevamente encontramos una explicación tautológica ya que se señala que “son aquellos que se cuentan” y “no siempre estos relatos son cuentos, también pueden ser anécdotas y experiencias”. En síntesis, concluimos que el propósito comunicativo específico de los relatos orales es *contar cuentos, anécdotas y experiencias*.

El análisis de los propósitos comunicativos pragmáticos y específicos nos mostró la ausencia de propósitos definidos claramente por los autores de los textos escolares. La tradición literaria ha estudiado ampliamente estos géneros discursivos desde la antigüedad clásica hasta nuestros días (Calsamiglia y Tusón, 1999: 244) y se han establecidos tipologías para clasificarlos. El foco de las explicaciones de los autores de los textos escolares estudiados y los criterios para distinguir estos géneros discursivos

está puesto en los rasgos formales de los textos literarios (Lomas, 1996: 15) y en los detalles cotidianos propios de la experiencia de los autores pero no de los estudiantes, que, en la mayoría de los casos, están alejados de las prácticas discursivas que estimulan la creación literaria.

La representación social que tienen los autores de los textos escolares estudiados en relación con lo que es literatura confirma lo señalado en el análisis del plano intergenérico de los géneros de la literatura de que ésta constituye un objeto de estudio (Colomer, 1996: 126). Todos los textos escolares estudiados presentan ejemplares de textos literarios para ser comprendidos por los estudiantes según las preguntas que hace el autor en torno al contenido de los mismos, lo que los convierte en una colección de textos al estilo de antología con explicaciones comentadas por parte de los autores. En el próximo capítulo presentaremos cómo son representados los géneros de comunicación masiva en los textos escolares del corpus.

CAPÍTULO 9

LOS GÉNEROS DE LA COMUNICACIÓN MASIVA

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de las secuencias explicativas y las Actividades propuestas por los autores de los textos escolares estudiados, referidas a los géneros discursivos de la comunicación masiva. Como se ha hecho en los capítulos anteriores, se describe, en primer lugar, el plano intergenérico de los géneros discursivos con los que se concretan las prácticas sociales de la comunicación de masas según los autores y, en segundo lugar, se detalla el análisis de esos mismos géneros en el plano intragenérico. Los resultados nos permitieron mostrar cómo está representada la comunicación mediática en estos textos y cómo perciben los autores de los textos escolares los géneros de comunicación masiva.

9.1. La red de géneros de la comunicación masiva.

Los géneros discursivos encontrados en las lecciones que conforman el bloque de contenido *Comunicación, individuo y sociedad* fueron la publicidad, la propaganda, el guión de radio, el artículo de opinión, la noticia, la crónica, el reportaje, la editorial, la entrevista, la caricatura, la mancheta y las tiras cómicas. Veamos la red de géneros discursivos de la comunicación masiva en el plano intergenérico en el siguiente gráfico:

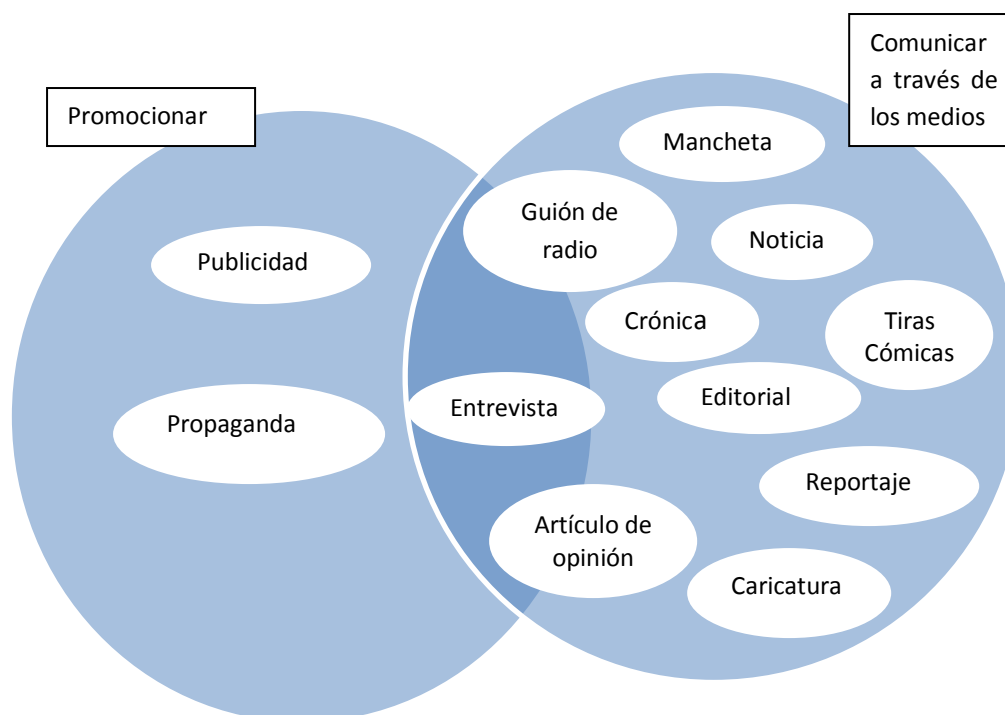


Gráfico 9. Red de géneros discursivos de la comunicación masiva

Esta red de géneros discursivos nos revela que la comunicación mediática está representada en estos textos escolares en dos prácticas sociales: promocionar y comunicar a través de los medios. El punto de encuentro de estas dos prácticas es el hecho de que la acción de comunicar se realiza en forma masiva. En otras palabras, por medio de los géneros persuasivos de la publicidad y propaganda, de los géneros radiales y periodísticos, se establece la comunicación entre el individuo y la sociedad, tal como está identificado el bloque de contenido del programa de estudio y la lección correspondiente en los textos escolares.

En el plano intergenérico, esta red de géneros ya va orientando lo que para los autores de estos textos significa comunicar a través de los medios. El foco está puesto en el número de personas que son receptoras de la publicidad y de la propaganda, de los

programas radiales y de la prensa. A continuación presentamos los resultados del análisis de la red de géneros de la comunicación masiva a partir del examen de la práctica social que genera la manifestación de estos géneros.

9.1.1. Promocionar.

En los textos escolares estudiados, la práctica social de promocionar se realiza a través de los géneros discursivos *publicidad* y *propaganda*. Se encontró que el número de actividades propuestas en los textos escolares estudiados en relación a esos dos géneros discursivos es sólo tres. Estos tres casos se presentan a continuación:

(241) Aplica conceptos y destrezas

1. ¿Para qué sirve la publicidad?
2. Selecciona una publicidad comercial en la prensa y analízala:
 - a. ¿Qué promociona? ¿un producto o un servicio?
 - b. ¿a qué público está dirigido? ¿Qué tipo de técnica utiliza?
 - c. ¿Tiene eslogan? ¿tiene consigna?
3. Selecciona de la televisión una propaganda y haz un comentario sobre ella.
(AE-A-13)

(242) Desarrolla tu imaginación

Reúnete con un compañero o compañera de clase y seleccionen una publicidad comercial de un producto reconocido. Luego investiguen acerca de las distintas publicidades que haya tenido ese producto desde su salida al mercado hasta la fecha. Elaboren un tabloide con toda la información que consigan y compartan con el resto de la clase su trabajo. (ES-A-19)

(243) Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

Observa si en el periódico hay publicidad de productos, objetos o servicios. ¿Cómo se presentan? ¿Cuál es su forma? ¿Hay texto solamente? ¿Hay imágenes solamente? ¿Se combinan textos e imágenes? ¿Son a color o en blanco y en negro? ¿En cuantas páginas del periódico se encuentran? (MT-A-32)

El análisis de las Actividades que se proponen para que sean realizadas por los alumnos, indica que, en relación a la publicidad, lo que se pretende es una descripción de los elementos señalados como característicos de este género discursivo en las lecciones en las que se desarrolló ese tema. En las tres actividades propuestas se indaga

sobre el aprendizaje del concepto y la identificación de sus características (241), la evolución de la publicidad de un producto (242) y las características particulares de diseño (243). En el caso de la propaganda, sólo se menciona en (241) para que el alumno realice un comentario sobre ésta. El foco de estas actividades está puesto en la publicidad y la propaganda en sí mismas, es decir en describir sus características. Aunque son muy pocas las Actividades para poder hacer generalizaciones, se podría decir que esta actitud resulta reduccionista. Al respecto, señala Eguizábal (1998: 14):

Reducir la publicidad a lo meramente comercial contradice una lección de su historia: primero, por la dificultad de deslindar limpiamente lo público y lo privado en la actividad anunciadora; segundo, por el avance de otras clases de publicidad (institucional, social) que, utilizando los mismos medios y soportes, así como las mismas técnicas, constituyen una parte cada vez más importante de la actividad publicitaria total.

En otras palabras, en la práctica social existe una reestructuración entre los límites genéricos y las prácticas discursivas relativas a la promoción de ideas, bienes o servicios (Bathia, 2004: 63), que ha llegado inclusive a la hibridación de géneros (Fairclough, [1993] 2008: 181). Sin embargo, en el ámbito escolar, a través de los textos escolares se siguen estableciendo distinciones tradicionales “que entre ambos términos establecía la teoría de la comunicación: publicidad sería la comunicación persuasiva comercial, y propaganda, la comunicación persuasiva ideológica” (Méndiz, 2008: 56). Entender estos géneros discursivos como géneros de comunicación de masas, implica identificar los cambios sociales y culturales más amplios en las instituciones sociales y, por consiguiente, el cambio que ocurre en las prácticas discursivas. Sin embargo, la práctica discursiva que promulgan los autores de los textos escolares estudiados está orientada a una distinción entre dos géneros discursivos, marcada incluso por evaluaciones de los propios autores en relación con valoraciones positivas y negativas

entre ambos géneros, como veremos más adelante. Esta distinción de los géneros promocionales, vistos inclusive como géneros persuasivos, y el estudio sólo de sus características constitutivas, está distanciado de lo que ocurre en la práctica discursiva natural y de la comprensión del lenguaje como práctica social.

9.1.2. Comunicar a través de los medios.

La red de géneros mediáticos identificada en los textos escolares para configurar la práctica social de comunicar a través de los medios, está constituida por géneros radiales (guión de radio) y géneros periodísticos (artículo de opinión, noticia, crónica, editorial, reportaje, entrevista, caricatura, mancheta y tiras cómicas).

En relación con los géneros que se sirven de la radio como soporte sólo encontramos la propuesta de una Actividad a ser realizada por los estudiantes, como vemos a continuación:

(244) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

7. Con la ayuda de tu docente, prepara un guión radial para un programa que combine distintas temáticas de interés para ti, con la música de los cantantes y grupos de tu gusto. De ser posible, grábalo en un casete y compártelo con los demás compañeros del aula. (MT-A-19)

Aquí nuevamente observamos el foco en el texto y no en el uso. Se orienta al alumno a producir un texto escrito cuyo propósito comunicativo es la planificación de la programación radial. Los participantes de ese evento discursivo no entrarían en la clasificación de *masas*, como se señaló anteriormente, ya que a lo sumo, sólo serían dos, el productor que elabora la programación y el locutor a quien va dirigido el texto. Se observa en ese ejemplo una representación de la interacción que no toma en cuenta las condiciones entre la instancia mediática y el receptor (Charaudeau, 2004) ya que se

utiliza otro dispositivo (un casete) para ser reproducido en otro contexto de situación que no es en el que normalmente ocurren los géneros radiales. En otras palabras, se necesita del soporte *radio* para que el género sea *radial*.

En relación a los géneros periodísticos, la clasificación presentada por los autores de los textos escolares estudiados se basa en el soporte, entendido éste como recipiente: el periódico es un recipiente y lo que está depositado en él es, en este caso, información empacada en géneros periodísticos. Así lo explica uno de los autores de los textos escolares estudiados al señalar que “el periódico es un medio de comunicación de amplia circulación, que contiene información sobre hechos de relevancia local, nacional e internacional.” (MT:109). Veamos a continuación como se presentan cada uno de los géneros periodísticos en la sección de actividades de los textos escolares.

El *artículo de opinión* es un género discursivo que es explicado en la lección referida a los géneros periodísticos, como veremos más adelante, sin embargo, al tratar de ubicar este género en la sección de Actividades de los textos escolares estudiados, no encontramos ninguna Actividad en la que se mencione éste género discursivo con el nombre de *artículo de opinión*, sino con la denominación de *artículo* simplemente. El problema que se presenta es que la denominación de *artículo* podría abarcar cualquiera de los textos que aparezcan en un periódico y no referido al *artículo de opinión* como género discursivo. Veamos los ejemplos a continuación:

(245) Refuerzo lo aprendido para realizar en el cuaderno.

(...)

Recorto dos artículos del periódico. Los pego en hojas sueltas y señalo cuál de ellos tiene una opinión, cuál explica argumentos, cuál presenta sólo una información o cuál es un texto expositivo. Luego, comparto mis respuestas con mis compañeros y compañeras. (ES-A-01)

(246) Actividades

Pide al (a la) bibliotecario (a) que te muestre el fichero o archivo de artículos de prensa. Busca un artículo sobre un hecho ocurrido en tu comunidad. Elabora su ficha hemerográfica. Sintetiza el contenido del texto. (EG-A-01)

(247) Actividades para realizar en tu cuaderno.

Una vez delimitado el tema, prepara un informe de investigación con cada una de sus partes. Elabora dibujos, toma fotos o recorta fotos de revistas, algunas ilustraciones que puedas incorporar como anexos a tu trabajo. También puedes añadir artículos de prensa o cualquier tríptico informativo. (MT-A-02)

(248) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

Escojo un tema de actualidad o de interés para mi comunidad y escribo un artículo propio de las publicaciones periódicas (noticia, entrevista, reportaje, mancheta, etcétera). Luego elaboro junto con mis compañeros y compañeras un periódico mural y elegimos un nombre para nuestra publicación. (ES-A-02)

En (245) se le pide al estudiante que recorte dos artículos del periódico, lo pegue en unas hojas y señale “cuál de ellos tiene una opinión, cuál explica argumentos, cuál presenta sólo una información o cuál es un texto expositivo”. Sin entrar en consideraciones obvias sobre el tratamiento dado en relación a los modos de organización del discurso, encontramos que en las explicaciones dadas por los autores se señaló que el artículo de opinión “es el que expresa el punto de vista o posición personal de algún ciudadano” (ES: 87), por lo que no se entiende cómo el estudiante va a encontrar otra cosa que no sean argumentos para sustentar una opinión. Esto nos lleva a pensar que el término *artículo*, tal como se usa en las Actividades, designa a cualquier texto presente en un periódico, sea noticia, crónica, reportaje, etc.

Lo mismo ocurre en (246) cuando al alumno se le da la instrucción de ubicar un artículo sobre un hecho ocurrido en su comunidad. Lo más probable es que la información solicitada la encuentre en una noticia y no en un artículo de opinión. En (247) de lo que se trata es de ubicar cualquier texto periodístico en el que se presente

información que sirva de anexo a un informe de investigación. Esta situación se ratifica en (248) cuando se le solicita al alumno escribir un “artículo propio de las publicaciones periódicas” y se coloca entre paréntesis la especificación: “noticia, entrevista, reportaje, mancheta, etcétera”, es decir el artículo abarca todos los géneros que aparecen en la prensa. Los datos muestran que no se presenta ninguna actividad que ilustre el uso del artículo de opinión en el contexto exterior al aula.

En relación con la *noticia*, las Actividades propuestas se concentran en recortar, comentar, elaborar conclusiones y realizar un periódico mural compilando noticias elaboradas por otros como lo muestran los siguientes ejemplos:

(249) Actividades

Recorta de un periódico de circulación nacional o regional y comenta en clase:

- a. Un material informativo, uno publicitario y uno de opinión.
- b. Una noticia nacional, una regional y una internacional.
- c. Los titulares de una noticia deportiva, una económica y una sobre salud.
- d. Una mancheta y una caricatura. (EG-A-18)

(250) Actividades

1. Busca en periódicos noticias nacionales e internacionales sobre el petróleo; recórtalas y coméntalas con tus padres y representantes. Luego redacta algunas conclusiones sobre el impacto de la explotación petrolera en los ámbitos social, económico y ambiental del país. (EG-A-19)

(251) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

3. Recorta dos noticias de importancia y coméntalas con tus compañeros. Observa cuál es la estructura de esas noticias.
4. Busca en otro periódico si la noticia que recortaste aparecen también publicadas. De ser así, compáralas en cuanto a aspectos como:
 - Página en que se ubican.
 - Extensión del contenido.
 - Si contienen la misma información (¿qué le falta a una o qué le sobra a la otra?)
 - ¿Están acompañadas de ilustraciones?
5. Luego de la lectura y análisis anteriores, redacta la misma noticia pero completando con la información que les faltaba a una y a otra. (MT-A-24)

(252) Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

2. Realiza un periódico mural con las principales noticias de prensa relacionadas con los precios del petróleo. (MT-A-25)

Vale la pena detenernos en la actividad 4 de (251). Allí se espera que el alumno compare dos noticias y observe si contienen la misma información para determinar, entre otras cosas, “qué le falta a una o qué le sobra a la otra” con el fin de que, en otra actividad (5), redacte una noticia “pero completando con la información que les faltaba a una y a la otra”. Esta Actividad cierra la posibilidad de que el alumno escriba noticias para alguien, tome la decisión en relación a cuánta información aportar, qué evaluaciones hacer y cuándo cerrar un tópico a partir de la determinación de quiénes son sus lectores, qué conocimientos previos considera que tienen y cuáles son los valores que posiblemente aprueben o rechacen esos lectores. Al respecto señala Bolívar (2001: 135) “la interacción escritor-lector entonces se refiere a las elecciones que el escritor hace desde el momento que ella/él comienza el texto y cómo este se desarrolla en oraciones subsecuentes”²⁷. La propuesta de “completar” una noticia muestra una representación social compartida por los autores de los textos escolares del corpus de que los estudiantes no interactúan con otros para producir textos escritos, además de que la pretendida “objetividad” de los géneros periodísticos implica ausencia de evaluaciones por parte de quienes escriben, cuestión esta que no ocurre en la práctica discursiva natural.

En relación con los géneros discursivos *crónica* y *editorial*, no se presenta ninguna Actividad relacionada con estos, a pesar de haber sido explicados en la lección.

²⁷ Original en inglés: “The writer-reader interaction then concerns the choices the writer makes from the moment s/he starts the text and how this develops in subsequent sentences.” (Bolívar, 2001: 135)

Suponemos que, para los autores de los textos escolares examinados, no es relevante que los estudiantes a quienes va dirigido el libro de texto comprendan o produzcan textos pertenecientes a estos géneros discursivos.

En cuanto al género discursivo *reportaje*, se encontró que las Actividades propuestas no contemplan lo señalado en las explicaciones dadas por los autores de los textos escolares estudiados en la lección. En el texto MT se señala que el *reportaje* “(...) suele partir de una noticia que se amplía con información documentada, al incorporar datos como: antecedentes, relaciones o asociaciones con otros hechos, opiniones de especialistas” (MT: 110). Veamos los ejemplos:

(253) Refuerzo lo aprendido. Para realizar en el cuaderno.

1. Escojo una de las siguientes noticias y escribo un reportaje.

Los directores de cada colegio solicitarán a los estudiantes que elaboren su propia lista de útiles.

La basura se acumula cada día más en nuestra comunidad

Efectos de clima en el mundo nos obliga a tomar medidas urgentes.

Científicos descubren que el amor es producto de los efectos que causa una molécula en nuestro organismo.

- Tomo en cuenta los siguientes pasos:
 - a. Investigo sobre el tema.
 - b. Hago un esquema con las ideas principales y secundarias de lo que investigué.
 - c. Estructuro el texto con una introducción, un desarrollo (en el que puedo incluir citas textuales u opiniones de personas a las que haya podido entrevistar) y una conclusión.
 - d. Escribo la versión final del reportaje, cuidando mi escritura y ortografía. (ES-A-20)

(254) Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

4. Indaga sobre el tema que te indicará tu docente y prepara un reportaje. Luego de la investigación y la redacción, muéstralo a tus compañeros y discutan sobre el contenido y la manera en que desarrollaste el tema. (MT-A-33)

Las prácticas discursivas promulgadas en ésta y en todas las Actividades propuestas en los textos escolares relacionadas con los géneros de comunicación masiva, se circunscriben al ámbito del aula por lo que entran en contradicción con el propósito global de estos géneros discursivos extraído de los propios textos escolares. También, en el caso de los géneros mediáticos, la enseñanza del uso del lenguaje en los textos escolares se encuentra desvinculada de su uso habitual en la interacción social. Se puede afirmar que, para los autores de estos textos, enseñar lengua implica convertir el lenguaje en un objeto manipulable que permita su análisis interno y de los aspectos formales, sin tomar en consideración las condiciones sociales de producción y circulación de los textos.

Esto es ratificado cuando observamos la actividad propuesta en el siguiente ejemplo para el caso de la *entrevista*:

(255) Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

5. Haz una entrevista imaginaria a alguno de tus personajes favoritos (músicos, tiras cómicas, deportistas, actores y actrices). Para ello, indaga acerca de quiénes son, cómo comenzaron su carrera, cuáles son sus proyectos a futuro, etc. Una vez que tengas esos datos, puedes formular las preguntas y, tú mismo, elaborar las respuestas que ellos darían. (MT-A-12)

En esta actividad el alumno formula las preguntas e imagina las respuestas. En otras palabras, no se promueve la interacción natural, aunque este género periodístico

fue definido como el resultado de un “diálogo previo entre el entrevistador y uno o varios entrevistados” (ES: 103).

El resto de las Actividades propuestas están dirigidas a considerar la *entrevista* no ya como género periodístico sino como una técnica de investigación. Así en los ejemplos siguientes, se puede observar cómo se realiza una entrevista para presentarla en el salón de clase o en el cuaderno y extraer de allí algunas conclusiones:

(256) Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

1. Conversa con tus vecinos y amigos. ¿Conoces a alguien que haya llegado a Venezuela buscando mejores condiciones de vida? Realiza una entrevista en la que preguntes datos de su llegada, cómo fue su desarrollo en este país y cuál ha sido su contribución. (MT-A-13)

(257) **Actividades**

(...)

2. Realiza una entrevista a diez personas para averiguar las situaciones que le producen estrés en su trabajo o familia. Presenta en el salón de clase aquellas situaciones que causan estrés en mayor proporción y saca tus conclusiones. (EG-A-13)

En el caso de los géneros discursivos *caricatura* y *mancheta* la única Actividad que se propone es la señalada anteriormente en (249), en la que el alumno tiene que recortar una mancheta y una caricatura de un periódico de circulación nacional o regional y comentarla en clase. Estos dos géneros discursivos llevan implícitos la opinión y, por consiguiente, una evaluación por parte de la instancia enunciativa, pero, al igual que los casos del artículo de opinión, la editorial y la crónica, las actividades propuestas por los autores no están dirigidas a la comprensión o producción de estos géneros discursivos por parte de los estudiantes.

Por último, las *tiras cómicas* sólo se presentan en dos actividades y en el texto escolar que las incluyó como géneros periodísticos. Creemos que su inclusión se deba,

como señalamos antes, a la percepción de los autores de que el periódico es un soporte en el que todo texto que aparezca en él será considerado como perteneciente a los géneros periodísticos. Veamos los ejemplos:

(258) Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

10. Realiza una tira cómica donde aparezcan los momentos más importantes del relato. Recuerda que los parlamentos deben ser muy breves y debes emplear los “globitos” donde aparezcan los pensamientos y los diálogos de los personajes.

(MT-A-36)

(259) Actividades para realizar en tu cuaderno

Prepara una historieta sobre alguna situación jocosa que te haya sucedido. Recuerda separar la historia en secuencias y dibujar los personajes en las viñetas.

(...)

1. En tu cuaderno, redacta la historia de lo que sucedió, según los dibujos de la siguiente tira cómica. Compara tu historia con la que redactaron tus compañeros. (MT-A-37)

En (258) y en (259) se trata de recrear un relato o historia en la diagramación propia de este género discursivo. El foco está puesto en los recursos que se utilizan en la elaboración de las tiras cómicas: los recuadros en secuencia, los “globitos”, como señala el autor en (258), para hacer referencia al recuadro en el que se colocan los parlamentos, y las ilustraciones. Es importante destacar aquí, la referencia que se hace en (259) en que la historieta que construya el alumno debe partir de una “situación jocosa”, lo que implica el uso del humor en este género discursivo.

Luego de este análisis, podemos afirmar que la comunicación mediática está representada en los textos escolares del corpus de manera unidireccional, ya que el interlocutor no es presentado como un participante activo. El foco está en los textos y no en las condiciones de la interacción entre la instancia mediática y el receptor.

9.2. Jerarquía de géneros de comunicación masiva.

El análisis de los géneros de la comunicación masiva en el plano intergenérico expuesto en la sección anterior, nos permitió presentar la representación de la comunicación mediática que se proyecta en los textos escolares estudiados. A continuación presentamos los resultados del examen de estos géneros en el plano intragenérico para mostrar cómo los perciben los autores de los textos escolares a partir de las explicaciones que ofrecen para cada uno de ellos. En el cuadro 8 se puede observar la clasificación jerárquica de los géneros de la comunicación masiva en el plano intragenérico, tal como se desprende del corpus:

Criterio Identificador	Propósito		Género
Propósito Comunicativo Global	Comunicar masivamente		Géneros de comunicación masiva.
Propósito Comunicativo pragmático	Influir y modificar las preferencias, ideas y acciones de las personas		Géneros persuasivos
	Utilizar la radio como soporte para la difusión de su programación.		Géneros radiales
	Transmitir información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional.		Géneros periodísticos
Propósito comunicativo específico	Géneros persuasivos	Promocionar productos y servicios con un fin comercial.	Publicidad
		Difundir y promover ideas y cambios en la actitud o conducta ciudadana.	Propaganda
	Géneros radiales	Planificar un programa radial	Guión de radio

Cuadro 8. Los géneros de comunicación masiva en el plano intragenérico

Criterio Identificador	Propósito		Género
Propósito Comunicativo Global	Comunicar masivamente		Géneros de comunicación masiva.
Propósito Comunicativo pragmático	Influir y modificar las preferencias, ideas y acciones de las personas		Géneros persuasivos
	Utilizar la radio como soporte para la difusión de su programación.		Géneros radiales
	Transmitir información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional.		Géneros periodísticos
	(cont.) Géneros periodísticos	Expresar opiniones o reflexiones sobre un tema de actualidad.	Artículo de opinión
		Informar acerca de un hecho importante o un tema de actualidad en forma breve	Noticia
		Informar acerca de un hecho importante o un tema de actualidad en forma breve	Crónica
		Reportar una información de manera documentada.	Reportaje
		Expresar la opinión del periódico sobre un hecho concreto o un tema específico.	Editorial
		Ofrecer información acerca de las opiniones, ideas, sentimientos y acciones de una persona obtenida a través de un diálogo estructurado.	Entrevista

(Continuación) Cuadro 8. Los géneros de comunicación masiva en el plano intragenérico

Criterio Identificador	Propósito		Género
Propósito Comunicativo Global	Comunicar masivamente		Géneros de comunicación masiva.
Propósito Comunicativo pragmático	Influir y modificar las preferencias, ideas y acciones de las personas		Géneros persuasivos
	Utilizar la radio como soporte para la difusión de su programación.		Géneros radiales
	Transmitir información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional.		Géneros periodísticos
	(cont.)	Criticar en forma gráfica un hecho de actualidad	Caricatura
	Géneros periodísticos	Expresar en una frase la opinión del periódico sobre una noticia de interés colectivo.	Mancheta
		Presentar brevemente a través de dibujos y palabras historias y situaciones de unos personajes.	Tiras cómicas

(Continuación) Cuadro 8. Los géneros de comunicación masiva en el plano intragenérico

Con el fin de determinar el propósito comunicativo global de los géneros de este dominio social, indagamos en la presentación de las lecciones con las que se inicia este bloque de contenidos. Sólo en dos de los textos escolares estudiados conseguimos algún título que englobara los contenidos de ese bloque. En el resto, se presentan los títulos de las lecciones por separado.

En el texto AE, los títulos de las unidades de lectura son *el silencio como comunicación, la publicidad y medios de comunicación masivos*. En el texto ES, en una introducción bajo el título de *comunicación y sociedad* aparece la siguiente descripción:

(260) **Comunicación y sociedad**

La comunicación está presente en todos los aspectos de la vida del ser humano. Vivimos en una sociedad en la que los medios de comunicación juegan un papel determinante. En esta unidad aprenderás que estar informado y actualizado es fundamental para tener una actitud crítica ante los mensajes que recibimos cotidianamente. (ES: 98)

Al revisar las lecciones pertenecientes a este bloque de contenidos que, para nosotros, constituye el dominio social de la comunicación de masas, encontramos en el texto ES títulos análogos con los observados en el texto AE: *la comunicación no verbal*, *la publicidad*, *las publicaciones periódicas* y *los medios tecnológicos de comunicación*. En el texto EG el título del bloque de contenidos es *Comunicación y Sociedad* y las lecciones llevan por título *el silencio en la comunicación*, *el lenguaje publicitario* y *los medios de comunicación social*. Por último, en el texto MT, el título que abarca los contenidos a ser explicados es *Medios de comunicación de masas* y las lecciones correspondientes son los *medios de comunicación*, *el periodismo* y *la publicidad*.

De esta organización temática se desprende lo siguiente: en primer lugar, los géneros discursivos de la publicidad no forman parte de los géneros mediáticos (Charaudeau, 2004, llama a los primeros géneros publicitarios) y, en segundo lugar, en dos de los textos escolares estudiados, los géneros periodísticos tampoco formarían parte de los géneros mediáticos. Luego que fue muy difícil encontrar en los textos señales lingüísticas del propósito comunicativo global, revisamos las explicaciones de los géneros discursivos que se agrupaban en este bloque de contenidos.

El análisis de las explicaciones de estos géneros mostró que el punto en común es el dispositivo (Charaudeau, 2004: 135), las condiciones materiales específicas para que se concrete el contrato de comunicación en consonancia con los otros elementos

que componen dicho contrato (la situación de comunicación, que, en este caso, es el soporte, la construcción discursiva y las formas de uso de la lengua). En palabras de Charaudeau (2004: 135)

Por lo tanto, el dispositivo es una manera de pensar la articulación entre varios elementos que forman un conjunto estructurado en virtud de la solidaridad combinatoria que los vincula. Estos elementos son de orden material pero están situados, dispuestos o distribuidos en una red conceptual más o menos compleja. Se trata sin duda de lo que constituye el ambiente, el marco, el soporte físico del mensaje, pero este conjunto no desempeña el papel de un simple vector indiferente a lo que transmite, ni puede transportar cualquier mensaje, sin que éste se vea afectado por las características del soporte.

El dispositivo incluye el material y se constituye en un soporte con la asistencia de una determinada tecnología. El material es la forma en la que se manifiesta el sistema significativo, en el caso que nos ocupa, los géneros mencionados por los autores, se concretan en textos escritos acompañados de dibujos e imágenes. En relación al soporte, constituye el componente material que sirve de canal de transmisión, al observar los géneros explicados por los autores, encontramos distintos soportes, el papel escrito, las ondas sonoras, televisión, cine, entre otros. Y, por último, la tecnología como el conjunto de mecanismos complejos que regula la relación entre los elementos que configuran el material y el soporte. Charaudeau (2004: 137) aplica esta noción de dispositivo a la comunicación mediática, lo que le permite distinguir tres grandes soportes mediáticos: la radio, la televisión y la prensa escrita.

Las ideas de Charaudeau (2004) nos ofrecen un principio organizador para ordenar, en el plano intragenérico, los géneros discursivos explicados en el bloque de contenido *Comunicación, individuo y sociedad*; ya que es del conocimiento común, que los géneros encontrados se concretan en textos cuyos soportes son los mencionados por este autor. Sin embargo, esto ocurre en la práctica social natural y nuestro interés es

observar las representaciones de esas prácticas sociales de los autores de los textos escolares configuradas en su práctica discursiva. De allí que partimos del análisis de las explicaciones de esos géneros discursivos con el fin de establecer el propósito comunicativo específico de cada uno y, así, ir subiendo en la escala de categorización hasta que logramos determinar los propósitos comunicativos pragmáticos y global de estos géneros. A continuación presentamos el análisis de las explicaciones dadas por los autores de los géneros discursivos presentes en el bloque de contenido *Comunicación, individuo y sociedad*.

9.2.1. Géneros persuasivos.

Comenzamos con los géneros discursivos *anuncios o avisos publicitarios*:

(261) **Curioseando**

Todo tiene una historia, la publicidad no es la excepción. Continúa y conoce un poco sobre ella:

El primer anuncio publicitario se remonta a Egipto a casi tres mil años atrás. Se hizo con los tallos de una planta oriental llamada papiro que hacía las veces de papel para escribir. La función de la publicidad era anunciar una recompensa de media pieza de oro por la “captura a un esclavo que se había escapado de la propiedad de un tejedor”. Este primer ejemplar publicitario se encuentra hoy en día en el Museo Británico de Londres. Unos siglos después, en Grecia, aparecieron los primeros soportes publicitarios en los que se escribieron las leyes que regirían a Atenas luego de las guerras de invasión hechas por los persas. Para el momento en Roma también comenzaron a aparecer unos tabloides con carteles fijos para conocimiento de todas las personas. Estos anuncios resultaban difíciles de elaborar por lo que no eran de carácter masivo y sólo llegaba la información a aquellos que los vieran. Sin embargo en el siglo XVII, Gutemberg revolucionó al mundo de las comunicaciones escritas con su gran invento: la imprenta, con la que lograron hacerse en serie muchos carteles y anuncios publicitarios e informativos que recorrían las calles y llegaban de manera masiva a las personas. Este invento fue la base para la consolidación y formación de la publicidad como empresa con los fines que se conocen hoy en día. (AE-E-01)

(262) **Avisos publicitarios**

Todos los días vemos avisos publicitarios en la televisión y en otros , como la prensa, la radio, los carteles, el cine, internet ... (sic)

Estos avisos tienen como finalidad hacer conocer un producto y convencer al consumidor de las ventajas y beneficios que afirman proporcionar. Para convencer al público, la publicidad presenta una serie de razones que muchas veces son ciertas, pero otras veces pueden ser falsas o exageradas. Por ello, debemos aprender a interpretarlos y a no dejarnos engañar por ella. (EG-E-02)

En relación con las explicaciones de (261) y (262) es relevante señalar el contexto en el que son explicados. La ilustración en (261) aparece en un recuadro con el título de *Curioseando* al final de la lección correspondiente al tema *La publicidad*. No forma parte del texto básico sino que corresponde al texto complementario (Zuev, 1988), es decir constituye información de carácter adicional. En el mismo caso se encuentra la explicación desplegada en (262), que también aparece en un recuadro aparte del texto básico, con el fin de ilustrar los aspectos formales de la escritura. Además está ubicada en los contenidos relativos a la producción escrita, tal como lo podemos observar en la siguiente ilustración:

MI	Avisos publicitarios	MD
S	Todos los días vemos avisos publicitarios en la televisión y en otros medios, como la prensa, la radio, los carteles, el cine, internet... Estos avisos tienen como finalidad hacer conocer un producto y convencer al consumidor sobre las ventajas y beneficios que afirman proporcionar.	
S	Para convencer al público, la publicidad presenta una serie de razones que muchas veces son ciertas, pero otras veces pueden ser falsas o exageradas. Por ello, debemos aprender a interpretarlos y a no dejarnos engañar por ella.	

Ilustración 5. Explicación del género discursivo *aviso publicitario* (EG: 33)

Las abreviaturas en los extremos significan: *MI* margen izquierdo, *MD* margen derecho y *S* sangría (MG: 33). Como puede observarse el foco no está en la explicación del género sino en los espacios entre los caracteres gráficos. A pesar de estas dos situaciones, si observamos las secuencias explicativas de ambos ejemplos, encontramos que se refieren a la publicidad. En (261) el género discursivo anuncio publicitario se nombra de distintas maneras dentro del mismo texto: publicidad, ejemplar publicitario, soportes publicitarios, anuncios, carteles y anuncios informativos. Al final del texto, el autor lo resume todo con el término publicidad. Igual ocurre en (262), el autor indica que los avisos publicitarios tienen como finalidad convencer al consumidor y luego agrega “para convencer al público, la publicidad presenta una serie de razones (...)”. Por lo que se puede afirmar que no hay diferencia entre un campo de acción social y un tipo de género específico. En las lecciones referidas al tema de la publicidad encontramos las siguientes explicaciones:

(263) (...) la publicidad es una forma de comunicación masiva, que está destinada a difundir un mensaje impersonal y pagado, a través de diversos medios, con el fin de persuadir a una audiencia, para que consuma un producto o servicio específico. (AE-E-41)

(264) **El propósito de la publicidad**

La publicidad tiene como propósito **promocionar** productos y servicios para **informar** sobre sus características y **lograr su venta** o consumo en un público determinado. La publicidad puede ser gráfica y realizarse con vallas, afiches, catálogos o folletos. Puede ser sonora y difundir mensajes verbales con música y efectos de sonido. También puede ser audiovisual y combinar imágenes en movimiento.

Otras veces, el propósito de la publicidad se concentra en **campañas** que promueven la **prevención** de enfermedades o la sensibilización de los receptores del mensaje para lograr el bienestar social. (ES-E-37) (negritas del autor)

(265) (...) a la publicidad se le critica que promueva la compra de productos innecesarios, de mala calidad o dañinos a la salud y que difunda ideas opuestas al interés colectivo. Sin embargo, la publicidad puede ser muy **beneficiosa** si se emplea para estos fines:

- Promover el respeto, la comprensión, la solidaridad y la paz entre las personas.
- Promover campañas para prevenir el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas; para prevenir enfermedades (dengue, sida, sarampión, cáncer ...), para evitar la contaminación ... (sic)
- Apoyar el buen uso de los recursos naturales, la conservación del ambiente, el respeto a las leyes ... (sic)
- Informar sobre la oferta de bienes y servicios útiles; de buena calidad y buen precio. (EG-E-36) (negritas del autor)

(266) La publicidad es una labor destinada a generar un mayor consumo; es decir su razón de ser está marcada por mensajes que intentan convencer a un grupo de personas, cada vez mayor, para que elija un producto específico, practique una determinada ocupación, asista a un lugar determinado o se vista de tal o cual manera. Para ello, los publicistas recurren a las más sofisticadas campañas en las cuales combinan diversos códigos. Pero la publicidad también implica el conocimiento sobre el público receptor. (MT-E-31)

Observamos en estas explicaciones que, para los autores de los textos escolares estudiados, el género discursivo es *la publicidad*, ya que es al que se le asigna un propósito comunicativo y se concreta en textos, como se señala en (264). Inclusive en el texto MT se mencionan, en el desarrollo de la lección, los anuncios y avisos publicitarios, afiches, carteles, vallas, volantes, etc (MT: 119) sólo que estos no son explicados y en el texto EG se alude al texto publicitario (EG: 90).

En relación con el propósito comunicativo específico se nos presenta una dificultad ya que en cada definición se señalan una serie de propósitos conjuntos. Así en (263) el propósito de la publicidad es difundir un mensaje y persuadir a una audiencia, en (264) la publicidad tiene como propósitos promocionar productos y servicios, informar sobre las características de esos productos y servicios, lograr su venta y promover la prevención de enfermedades o la sensibilización de los receptores. En (265) se promueve la compra de productos innecesarios, de mala calidad o dañinos a la salud, se difunden ideas opuestas al interés colectivo, pero también se promueve el

respeto, la comprensión, la solidaridad, la paz entre las personas, se desarrollan campañas para prevenir el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, para prevenir enfermedades y para evitar la contaminación, apoya el buen uso de los recursos naturales, la conservación del ambiente y el respeto a las leyes y, por último se informa sobre la oferta de bienes y servicios útiles; de buena calidad y buen precio. Por último, en (266) el propósito es convencer a las personas.

Esta diversidad de propósitos se aclaró cuando encontramos en dos de los textos escolares estudiados (AE y EG) una comparación entre la publicidad y la propaganda. Veamos esos ejemplos:

(267) **La propaganda** es de carácter institucional, su idea es difundir ideas políticas, filosóficas, morales, sociales o religiosas, es decir, comunicación ideológica o valores culturales, mientras que la **publicidad comercial** promociona un producto para la venta y por tanto tiene fin de lucro. La propaganda informa a la población, genera conciencia y modifica conductas. A pesar de que, tanto la propaganda como la publicidad comercial pretenden modificar la conducta de la gente, aquélla se diferencia de la publicidad porque no tiene fin comercial. (AE-E-40) (negritas del autor)

(268) **Publicidad y propaganda:** tanto la publicidad como la propaganda pretenden y logran influir en los gustos, preferencias, ideas y acciones de la gente. Sin embargo, entre ellas hay diferencias: la publicidad tiene un fin comercial, intenta vender productos y servicios, mientras que la propaganda intenta difundir y promover ideas y cambios en la actitud o conducta ciudadana. (EG-E-35)

En estos ejemplos advertimos la presencia de otro género discursivo según los autores de los textos estudiados, la *propaganda*. Pudimos incluso inferir un propósito comunicativo pragmático para estos géneros indagando en los aspectos que tienen en común y un propósito comunicativo específico para cada uno basado en las diferencias. Notamos que ambos géneros discursivos coinciden en que pretenden modificar la conducta de la gente como en (267) y en (268) pretenden y logran influir en los gustos,

preferencias, ideas y acciones de las personas. Es decir, se mantiene la idea en ambas explicaciones de que tanto la publicidad como la propaganda tienen como propósito *influir y modificar las preferencias, ideas y acciones de las personas*, lo cual constituiría el propósito comunicativo pragmático de estos géneros que llamamos *géneros persuasivos* ya que ese nombre sintetiza la idea de influir y modificar.²⁸

En relación con el propósito comunicativo específico observamos en (267) que *la propaganda informa a la población, genera conciencia y modifica conductas*. Esto es muy parecido a lo expresado en (268) cuando el autor señala que la propaganda *intenta difundir y promover ideas y cambios en la actitud o conducta ciudadana*. En razón a esta similitud podemos inferir que el propósito comunicativo específico es el señalado en (268) ya que contiene lo expresado por la explicación de (267). En razón a eso, asumimos como propósito comunicativo específico del género propaganda *difundir y promover ideas y cambios en la actitud o conducta ciudadana*.

En las explicaciones del género discursivo publicidad también se observan coincidencias con el mismo propósito comunicativo específico. En (267) se indica que la publicidad *promociona un producto para la venta y por tanto tiene un fin de lucro* y, en (268) se señala que *la publicidad tiene un fin comercial, intenta vender productos y servicios*. Lo que nos llevó a la construcción del propósito comunicativo específico del

²⁸ Bathia (2004) llama a estos géneros discursivos, géneros de promoción, entendidos como una “constelación de varios géneros relacionados con un propósito comunicativo coincidente de promoción de un producto o servicio a un cliente potencial” (Bathia, 2004: 60). No escogimos esta categorización puesto que la propuesta de Bathia (2004) se aplica a la práctica social natural y nuestro objetivo es estudiar las representaciones sociales de los autores de los textos escolares. La representación de estos últimos está más relacionada con la idea de persuasión como mecanismo para influir en la conducta del otro, que en la idea de promoción de un producto o servicio.

género discursivo publicidad como *promocionar productos y servicios con un fin comercial*.

Después de realizada esta clasificación, encontramos sentido a los diversos propósitos encontrados en la caracterización de publicidad inicialmente. Aquellos que tienen relación con difundir, informar, promover y apoyar se enmarcarían en el propósito comunicativo específico de la *propaganda* y, los que se refieren a persuadir, lograr la venta, promocionar, convencer estarían relacionados con el propósito comunicativo de la *publicidad*. Es importante destacar, aunque escapa a los propósitos de este trabajo, que se observa una valoración negativa hacia la publicidad y una valoración positiva hacia la propaganda (Kaplan, 2004). El ejemplo en (265) constituye una clara muestra de esto, cuando critica a la publicidad por promover la “compra de productos innecesarios, de mala calidad o dañinos a la salud y que difunda ideas opuestas al interés colectivo” en contraposición a que puede ser beneficiosa si se emplea con fines de difundir, apoyar o “informar sobre la oferta de bienes y servicios útiles; de buena calidad y buen precio”, es decir los fines que se le atribuyen a la propaganda.

9.2.2. Géneros radiales.

El único género discursivo que es explicado en los textos escolares del corpus es el *guión de radio*. Este género sólo es definido en uno de los textos escolares estudiados y puede constatarse en el siguiente ejemplo:

(269) **El guión de radio:** el guión de de radio es la pauta del plan de trabajo que utilizan los productores, los directores, los locutores y los técnicos para hacer un programa radial. En el guión se indican los momentos de entrada y salida al aire para anunciar productos, realizar entrevistas, dar noticias; o realizar programas, además, la entrada, duración y salida de la música de fondo. (AE-E-31)

Sin embargo, en todos los textos analizados aparece un título o subtítulo referido a la *radio* como medio o canal de comunicación. Al examinar la explicación suponemos que estamos frente a un macrogénero en el sentido de Charaudeau (2002), ya que en la misma secuencia explicativa, el autor señala que en el guión radial se indican los momentos para que ocurra un anuncio de un producto, una entrevista, una noticia o un programa. A pesar de esta mención, tomamos el *guión de radio* como género discursivo, puesto que aparentemente los autores de los textos escolares no consideran a los otros géneros aludidos como géneros discursivos, aunque puedan materializarse en distintos soportes. De hecho, el anuncio publicitario es explicado en el tema relativo a la publicidad y lo propio ocurre con la noticia y la entrevista en el caso de la prensa escrita.

Dado que en (269) se define este género discursivo como aquél que constituye la pauta del plan de trabajo para hacer un programa radial, podemos señalar, entonces, que el propósito comunicativo específico del guión de radio es *planificar un programa radial*. A pesar de que no se explica ningún otro género discursivo en esta lección, es posible distinguirlo de los otros géneros ilustrados en el dominio de la comunicación entre individuo y sociedad, por el soporte, ya que éste constituye el foco de los títulos y subtítulos relativos al tema, por lo que afirmamos que, para los autores de los textos escolares del corpus, el propósito comunicativo pragmático de lo que denominaremos géneros radiales son aquellos que utilizan la radio como soporte para la difusión de su programación.

9.2.3. Géneros periodísticos.

Los otros géneros discursivos explicados dentro del dominio de la comunicación entre el Individuo y la Sociedad, se organizan en los que los mismos autores denominan géneros periodísticos. Como señalamos en el capítulo 7 al estudiar los géneros de la investigación, se mantiene la idea de que estos géneros discursivos son recipientes. En el caso de los géneros periodísticos lo que cambia es el objeto que está depositado en esos recipientes, en este caso, es información empacada en géneros periodísticos. En atención a esto mantenemos el mismo propósito comunicativo específico del *periódico* como género discursivo, determinado en la sección de los géneros de investigación (capítulo 7), el cual es *transmitir información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional*. Este propósito lo consideramos como el propósito comunicativo pragmático de los géneros periodísticos.

En relación con los propósitos comunicativos específicos de los géneros señalados como periodísticos, comenzaremos con la presentación del análisis del *artículo de opinión*. Veamos a continuación los ejemplos de las explicaciones de este género discursivo.

(270) **El artículo de opinión:** es el que expresa el punto de vista o posición personal de algún ciudadano. Lleva firma y puede ser de publicación constante durante la semana en una columna. (AE-E-02)

(271) **El artículo de opinión:** es un escrito en el que se analiza un tema de actualidad y en el que se expone el punto de vista de quien lo escribe. (ES-E-01)

(272) **Los artículos de opinión**

En el terreno periodístico, los artículos de opinión son de fundamental importancia, pues ellos forman e instruyen una parte considerable de la llamada opinión pública. Un artículo de opinión no puede obviar la exposición racional y seria sobre el tema. Y es a partir de esa exposición que el periodista o escritor podrá esgrimir sus puntos de vista y sus apreciaciones personales. Por eso,

podemos definir el artículo de opinión como un texto de información en el cual el autor expresa sus reflexiones sobre un tema de actualidad, y cuyo objetivo se centra en la formación de la opinión de los lectores. (MT-E-01)

En (270) el artículo de opinión “expresa el punto de vista o posición personal del algún ciudadano”. En (271) “analiza un tema de actualidad y se expone el punto de vista de quien lo escribe. En (272) además de establecer de forma deóntica el “deber ser” de un artículo de opinión, se señala que en estos “el autor expresa sus reflexiones sobre un tema de actualidad, y cuyo objetivo se centra en la formación de opiniones de los lectores”. Lo común en estos propósitos es, por un lado, que quien lo escribe expresa su opinión o su reflexión y, por el otro, que esa opinión o reflexión es sobre un tema de actualidad. De allí que consideramos que el propósito comunicativo específico del artículo de opinión es *expresar opiniones o reflexiones sobre un tema de actualidad*.

En relación con la *noticia*, en los textos escolares estudiados se examinaron las siguientes explicaciones:

- (273) **la noticia** es la información de un hecho de interés para la colectividad. Se caracteriza por ser breve y objetiva. (AE-E-36)
- (274) **La noticia:** es el artículo principal de los periódicos. Generalmente informa sobre un hecho reciente y responde a las siguientes preguntas: ¿Qué sucedió?, ¿Dónde, cuándo, cómo y por qué sucedió?, ¿Quiénes participaron? (ES-E-31)
- (275) **La Noticia:** la noticia es el contenido principal de los periódicos y otros medios informativos. Es un mensaje breve y actual sobre algún tema de interés. Las noticias deben ser veraces objetivas y oportunas. Las noticias llevan títulos, pueden ir acompañadas de fotografías y en su redacción se ordenan las respuestas a estas preguntas: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿para qué?, ¿con qué efectos? (EG-E-30)
- (276) **La noticia:** es uno de los tipos de textos periodísticos de mayor importancia. Pueden definirse como un artículo, en general breve, que informa de manera clara y precisa, acerca de algún hecho importante ocurrido recientemente. La noticia no incluye análisis ni apreciación (comentarios personales) del periodista quien debe limitarse, solamente, a exponer lo sucedido de manera coherente. (MT-E-25)

En (273) se puede desempacar la nominalización del verbo *informar* y afirmar que el propósito de este género discursivo es informar “un hecho de interés para la colectividad”. En (274) el autor señala expresamente que la noticia “informa sobre un hecho reciente”. Por su parte, en (275) este género discursivo es definido como “un mensaje breve y actual sobre algún tema de interés” y, por último, en (276) la noticia es definida como “artículo, en general breve, que informa de manera clara y precisa, acerca de algún hecho importante ocurrido recientemente”. Los puntos en común en las explicaciones dadas por los autores de los textos escolares estudiados, apuntan a considerar la noticia como un texto breve y actual y que tiene como propósito comunicativo informar acerca de un hecho importante o un tema de interés. En atención a esto pudimos deducir que el propósito comunicativo de la noticia es *informar acerca de un hecho importante o un tema de actualidad en forma breve*. Es importante destacar que los autores señalan que la “información” contenida en las noticias debe ser objetiva (273), veraz (275), clara, precisa y sin incluir comentarios personales (análisis y apreciación) del periodista (276). Esto excluye la posibilidad de entender los textos escritos como interacción dentro de la dinámica social, en el que los actores sociales, que en este caso son los periodistas que escriben las noticias, establecen un diálogo con los lectores haciendo valer su posicionamiento ante los demás por medio de la evaluación (Bolívar, 2012).

Otro de los géneros discursivos explicados es la *crónica*, el cual sólo es definido en dos de los textos escolares estudiados como vemos en los siguientes ejemplos:

- (277) **La crónica:** es el artículo periodístico que combina aspectos sociales e información objetiva de un suceso con comentarios u opiniones del periodista y de actores del suceso u otros personajes que pueden enriquecer la información ofrecida en el artículo. (AE-E-08)

- (278) **La crónica.** Es un tipo de texto especial: su elaboración requiere de una indagación. Escribir una crónica implica conocer los antecedentes y el desarrollo de los acontecimientos. En la crónica se expone, siguiendo la estructura cronológica, el desarrollo de un hecho, desde su inicio, cómo se desarrollaron los acontecimientos hasta llegar al final. En la crónica se narra y se describe, es decir se informa, pero también se opina. Por eso, en la crónica se observa la combinación de la objetividad informativa con toques de escritura propiamente literaria. En este sentido, la crónica es, de los géneros periodísticos, la que más se acerca a la literatura. (MT-E-05)

Observamos en estos ejemplos, que la preocupación de los autores de estos textos escolares, está en la pretendida “objetividad” de los textos. En (276) el autor señala que “en la crónica se observa la combinación de la objetividad informativa con toques de escritura propiamente literaria”. En otras palabras, la subjetividad y la objetividad se encuentran separadas, el escritor debe primero informarse de los antecedentes y de los acontecimientos para que sea objetivo en su “exposición” y hacer uso de los recursos literarios para *comentar* u *opinar* sobre ese hecho o acontecimiento. Se observa que existe una confusión entre el “acontecimiento bruto” y el “acontecimiento mediático” tal como los define Charaudeau (2004: 187). El acontecimiento bruto es algo que ocurre en el mundo físico y que es perceptible pero sin la atribución de significación. El acontecimiento mediático, por su parte, es el que es construido discursivamente y transforma el acontecimiento bruto en un acontecimiento dispuesto para ser percibido y comprendido por los receptores de la información. En tal sentido, la objetividad sólo puede estar en el acontecimiento bruto, en aquél que no se ha convertido en discurso, sólo es un hecho real. Siempre que se construye un discurso para referir un acontecimiento, estará presente la subjetividad, la intersubjetividad y el sistema de valores de los actores sociales (Bolívar, 2012: 7).

En el análisis de las explicaciones observamos que, tanto en (277) y (278), se indica que en la crónica se informa y se comenta u opina sobre un suceso o acontecimiento, por lo que consideramos como propósito comunicativo específico de este género discursivo *informar y comentar un suceso o acontecimiento*.

El *reportaje* es explicado por los autores de los textos escolares estudiados como se muestra en los siguientes ejemplos:

(279) **El reportaje:** es una información documentada, en el cual se incluyen datos importados por testigos, también especialistas, etc., que tienen que ver con el suceso que se informa. (AE-E-43)

(280) **El reportaje:** es un artículo extenso en el que se presenta el resultado de una investigación. (ES-E-38)

(281) **El reportaje.**

Es un relato de tipo informativo que recurre al uso de la narración, la descripción, las entrevistas, el análisis y la interpretación de los hechos. Como textos periodístico, el reportaje suele partir de una noticia que se amplía con información documentada, al incorporar datos como: antecedentes, relaciones o asociaciones con otros hechos, opiniones de especialistas ... (sic). La extensión del reportaje es variada. Al abarcar aspectos que no pueden ser considerados por la noticia, el reportaje es, en general, mucho más amplio. Su temática también varía: desde temas de la más cercana actualidad hasta temas no tan vigentes. Sin embargo, el tema debe ser elegido tomando en cuenta el interés y utilidad que tenga para la colectividad. (MT-E-32)

En las explicaciones se indica que el reportaje es una “información documentada” (279), “el resultado de una investigación” (280) y como un texto que surge de una noticia y se amplía con “información documentada” (281). Obsérvese además, que en las explicaciones se señala que el reportaje es una información, un artículo extenso, un relato y un texto periodístico. Es otras palabras se mezclan propósitos con géneros y estos últimos con la materialidad del texto. Esto muestra que los autores de los textos escolares no perciben los textos como “el resultado de un acto de comunicación producido por un sujeto en una situación contractual de intercambio

social” (Charaudeau, 2004: 156) y que esos textos, al convencionalizarse por el uso en las comunidades discursivas, conforman los género discursivos. Esta situación confirma lo señalado en el capítulo 6 en relación con la representación que tienen estos autores de lo que significa interacción, pues solamente es concebida como tal cuando se efectúa cara a cara. En síntesis, el propósito comunicativo específico de este género discursivo es *reportar una información de manera documentada*.

Las explicaciones del género discursivo *editorial* la encontramos en dos de los textos escolares estudiados como se muestra en los siguientes ejemplos:

- (282) **El editorial:** expresa la opinión del periódico sobre un tema en específico. No lleva firma, por ser la expresión del periódico como medio de comunicación. Generalmente, la sección de opinión se inicia con este artículo. (AE-E-14)
- (283) **El editorial:** es un escrito sin firma, generalmente hecho por el editor de la publicación. El editorial manifiesta la opinión sobre algún hecho concreto del acontecer diario o algún tema central de la publicación. (ES-E-09)

En estas explicaciones los autores de los textos escolares establecen como propósito de este género discursivo expresar “la opinión del periódico sobre un tema en específico” (282) y manifestar “la opinión sobre algún hecho concreto del acontecer diario o algún tema central de la publicación” (283). En ambos casos también se señala que esa opinión es “la expresión de un periódico” o es elaborada por “el editor de la publicación”. En la construcción del propósito comunicativo específico expresado por los autores, este último punto hay que tomarlo en cuenta puesto que supone la diferencia con el género discursivo artículo de opinión. De allí, entonces, que pudimos deducir el propósito comunicativo específico de este género discursivo como *expresar la opinión del periódico sobre un hecho concreto o un tema específico*.

En el examen de los géneros de investigación ya se había estudiado la *entrevista* como género discursivo. En ese caso se acordó, desde el punto de vista pragmático, que

pertenecía a los géneros discursivos de registro de información y su propósito comunicativo específico era *indagar “cara a cara” sobre algún aspecto o tema determinado*. Veamos los ejemplos del género discursivo *entrevista* como género periodístico en los siguientes ejemplos:

- (284) **La entrevista:** es una especie de conversación en la cual una persona entrevistada ofrece información, datos y opiniones respecto al tema que da origen a la entrevista. Este artículo debe mantener al lector interesado en el tema desde el inicio hasta el final de la misma. (AE-E-18)
- (285) **La entrevista:** es un artículo que reproduce un dialogo previo entre el entrevistador y uno o varios entrevistados. (ES-E-12)
- (286) **La entrevista:** es un dialogo estructurado cuya finalidad es conocer las ideas, sentimientos y formas de actuar de alguna persona. Es un dialogo estructurado porque el entrevistador primero investiga sobre el entrevistado (profesión, gustos, anhelos) y prepara previamente, las preguntas que va a hacer. En periodismo, la entrevista es uno de los géneros más interesantes; a través de ella el lector puede conocer de viva voz lo que piensa, los planes y opiniones de la persona entrevistada. (MT-E-12)

Obsérvese, en estas secuencias explicativas, que el propósito comunicativo específico es el mismo que en el caso de la *entrevista* como género de registro de información. Sin embargo, la noción de ser “una especie conversación” expresado en (284), el diálogo previo a que se hace referencia en (285) y el diálogo estructurado en (286) distingue este género periodístico del mismo género pero presentado como género de registro de información, en que el primero se concreta en un diálogo que pareciera no ser precisamente “cara a cara”. Creemos que esta contradicción se debe al hecho de la entrevista como género periodístico se concreta en un texto escrito y, como hemos mostrado en los análisis, los autores de los textos escolares estudiados no conciben que la interacción se pueda producir también en los textos escritos. Por tal motivo, escogimos como propósito comunicativo específico para la entrevista como género

periodístico *ofrecer información acerca de las opiniones, ideas, sentimientos y acciones de una persona obtenida a través de un diálogo estructurado.*

Los géneros discursivos *caricatura, mancheta y tiras cómicas* sólo fueron explicados en una sola oportunidad cada uno de ellos y en textos escolares distintos. La caricatura sólo se explica en el texto AE, la mancheta en el texto ES y las tiras cómicas en el texto MT. Veamos los ejemplos:

(287) La **caricatura** es una crítica gráfica sobre un hecho de actualidad; generalmente, está expresado (sic) en forma sarcástica. Lleva firma. (AE-E-04)

(288) **La mancheta:** es una frase breve e ingeniosa relacionada con alguna noticia reciente de interés colectivo. La mancheta también sirve para expresar el punto de vista de la publicación; generalmente se usa en los periódicos. (ES-E-29)

(289) **Las tiras cómicas**

Las tiras cómicas o historietas son textos que combinan la imagen con la palabra. Las historias y situaciones se presentan brevemente a través de dibujos (organizados en recuadros o viñetas) en los cuales los personajes se ubican en un contexto. Las palabras de los personajes se escriben dentro de una nube o globo con un rabillo que pareciera salir de sus bocas. Algunos de los personajes de series de dibujos animados que ves en televisión se originaron en las historietas: Popeye, Mafalda, Olafo, etc. La historieta es un género de gran importancia y sus creadores son artistas del dibujo, pues en muchos casos, el cómic es una manera muy particular de transmitir mensajes políticos, sociales y culturales. (MT-E-40)

. La *caricatura* es explicada en (287) como una “crítica gráfica sobre un hecho de actualidad”, de allí que podamos derivar su propósito comunicativo específico como “*criticar en forma gráfica un hecho de actualidad*”. La *mancheta* descrita en (288) tiene el mismo propósito comunicativo que la editorial, explicada antes, puesto que el autor expresa que “también sirve para expresar el punto de vista de la publicación”, creemos que la diferencia está en que en la mancheta este propósito se realiza en “una frase breve e ingeniosa relacionada con alguna noticia reciente de interés colectivo” la cual, inferimos, no es considerada un texto. Recordemos que, como vimos en el capítulo 5,

los textos son concebidos como conjunto de oraciones estructuradas en párrafos, y una “frase” que no llega a oración no puede pensarse como texto. De aquí entonces que tomamos esa noción para la construcción del propósito comunicativo de la mancheta como *expresar en una frase la opinión del periódico sobre una noticia de interés colectivo*. Por último, en las tiras cómicas explicadas en (289) se señala, inicialmente que son “textos que combinan la imagen con la palabra” y en las que se presentan historias y situaciones “a través de dibujos (organizados en recuadros o viñetas) en los cuales los personajes se ubican en un contexto”. Hemos inferido que el propósito comunicativo específico de este género discursivos es *presentar brevemente a través de dibujos y palabras historias y situaciones de unos personajes*.

En este punto, los géneros discursivos que se organizan en el bloque de contenidos *Comunicación, Individuo y Sociedad*, los denominamos géneros de comunicación masiva, puesto que, luego del análisis de las explicaciones, observamos que lo que tienen en común todos estos géneros es con todos se realiza la comunicación en forma masiva. La comunicación no se limita a una interacción cara a cara, sino que abarca ámbitos locales, nacionales e internacionales como los señalado en el propósito pragmático de los géneros periodísticos y el uso de los términos genéricos *masivo, consumidor, público, opinión pública, lectores y colectividad*, nos dio la idea de gran número de personas, por lo que nos basamos en el título que concentra las unidades de lectura de este bloque de contenidos en el texto MT, el cual es *medios de comunicación de masas*, y postulamos la existencia, según los autores de los textos escolares estudiados, de unos *géneros de comunicación masiva* cuyo propósito global es *comunicar masivamente*.

En el análisis de los propósitos comunicativos pragmáticos advertimos que, en la práctica social natural, los géneros publicitarios, por un lado, y los géneros mediáticos, por el otro, no pertenecen al mismo dominio discursivo desde el punto de vista del propósito comunicativo que permite reunirlos en una sola categorización. En el caso de la publicidad, Bathia (2004: 60) relaciona la publicidad con las cartas de promoción y libros promocionales y denomina a este nivel genérico como géneros promocionales o géneros de promoción como señalamos anteriormente. En el caso de los géneros radiales y periodísticos, Charaudeau (2004: 160)) los ubica dentro de los géneros mediáticos caracterizados por su soporte (prensa, radio y televisión). De aquí que podamos afirmar que los criterios utilizados por los autores de los textos escolares para organizar la enseñanza de los géneros discursivos difiere de los principios de organización de las comunidades discursivas que utilizan esos géneros en sus prácticas discursivas y, por ende, en sus prácticas sociales naturales.

El análisis en los planos intergenérico e intragenérico de los géneros de comunicación masiva puso en evidencia lo siguiente: a) los autores consideran la noción de *masa* como número de personas receptoras, no como participantes activos a quienes se dirigen los textos, por lo tanto la representación de comunicación es unidireccional en el sentido de que no toma en cuenta al otro como posible interlocutor; b) los géneros discursivos son estudiados como objetos estáticos en el que la simulación de una situación de comunicación bastará para su comprensión, y c) la enseñanza del uso del lenguaje en los textos escolares se encuentra desvinculada de su uso habitual en la interacción social, la enseñanza de la lengua en estos textos convierte al lenguaje en un

objeto manipulable que, de acuerdo a lo que debe ser enseñado, permita su análisis interno, sin tomar en consideración las condiciones sociales por las cuales éste es usado.

Los últimos cuatro capítulos estuvieron dedicados al análisis de los géneros discursivos explicados y solicitados para su comprensión o producción en la sección de Actividades de los textos escolares del corpus a partir del examen en dos planos: intergenérico e intragenérico. En el próximo capítulo se presentan las conclusiones de esta investigación.

CAPITULO 7

CONCLUSIONES

Estudiar cómo se enseña el lenguaje en los textos escolares constituyó un intento por develar las representaciones sociales que subyacen en la práctica discursiva de esos textos didácticos y así poner en evidencia cuáles son las prácticas sociales que se privilegian con el uso del lenguaje. Nuestro foco de análisis fueron los géneros discursivos que se explican y aplican en la sección de Actividades en esos textos, puesto que partimos del supuesto de que los géneros allí presentes nos ofrecerán una visión de las prácticas discursivas y sociales (Fairclough, 1995, 2003^a) relacionadas con el uso del lenguaje en los contextos sociales. Postulamos que el texto escolar, como instrumento en el que se organiza la enseñanza de la lengua, pone en escena unas prácticas discursivas, sustentadas en prácticas sociales más amplias, que nos dicen mucho acerca de las representaciones sociales de los autores de los libros de texto y de las instituciones educativas, porque reflejan el conjunto de creencias socialmente compartidas (Van Dijk, [2003] 2008) acerca del lenguaje, que favorecen las prácticas sociales allí reproducidas.

Este estudio puso en evidencia los supuestos ideológicos de los autores en relación con el lenguaje y la sociedad que están representados en los textos escolares analizados. En primer lugar, el lenguaje es visto como un sistema abstracto. Es un objeto de enseñanza en sí mismo al que hay que describir, por lo tanto el rol de los autores de estos textos es mostrar las regularidades sistemáticas de la lengua y el rol de los estudiantes es reproducir ese conocimiento en vez de utilizar ese saber en la práctica social natural. Subyace en los textos escolares estudiados la teoría estructuralista de la

lengua y la teoría conductista del aprendizaje. En segundo lugar, en los textos escolares se representa una sociedad estática, inmóvil ante los eventos del mundo social que nada tiene que ver con la vida de los seres humanos. En estos textos se legitima una visión de sociedad que se mantiene invariable ante los cambios sociales y, por lo tanto, el conocimiento es inmutable por lo que puede ser almacenado y distribuido por las instituciones.

Analizar las representaciones de las prácticas sociales y discursivas en los textos escolares nos llevo a proponer un modelo para abordar el examen de los géneros discursivos en los textos escolares del corpus, el cual contempló dos dimensiones de análisis. Una primera dimensión a la que llamamos plano intergenérico, relacionado con las acciones sociales que realizan los actores sociales a través de las prácticas discursivas que le son propias como miembros de un grupo y la otra dimensión o plano intragenérico en el que describimos los géneros en cuanto a sus rasgos definitorios dependiendo del ámbito o dominio social en el cual se materializan.

Los resultados obtenidos confirman que este modelo de análisis propuesto resulta productivo, por cuanto ofrece una perspectiva más amplia para el estudio de los géneros, entendidos como eventos discursivos que se concretan en tipos de textos estables y estructurados, los cuales surgen por las necesidades comunicativas de los usuarios y, por lo tanto, reflejan la relación entre la acción comunicativa que se lleva a cabo y la estructura social que la fundamenta, por lo que constituyen un reflejo de la interacción social que se realiza a través del lenguaje.

El análisis de los géneros discursivos explicados y sugeridos en la sección de Actividades para su ejercitación en los textos escolares en los dos planos propuestos

demostró que las representaciones sociales, que subyacen a la práctica discursiva en estos textos, se orientan hacia la creencia de que la oralidad no se concreta en textos y que la interacción sólo es posible si el interlocutor a quien va dirigido el texto tiene la capacidad de responder. La noción de lenguaje que se enseña a través de los textos escolares separa a la escuela del uso que de éste hacen las personas, lo que convierte al texto escolar en un objeto artificial creado exclusivamente para el interior de la escuela.

Estos hallazgos confirman nuestro supuesto de que en los textos escolares se construye un espacio social que sirve de escenario para la representación de prácticas sociales. En los textos escolares los autores organizan los contenidos que deben ser enseñados y esta misma organización implica realizar una selección. Frente a la diversidad y la complejidad del uso del lenguaje en los contextos sociales, efectúan una elección y ofrecen una visión que privilegia unos usos y desaparecen todos los demás ante un sesgo de realidad que se obvia. Los criterios utilizados por los autores para organizar la enseñanza de los géneros discursivos difieren de los principios de organización de las comunidades discursivas que utilizan esos géneros en sus prácticas discursivas naturales.

Las prácticas sociales y discursivas que se privilegian en estos textos escolares se presentan a continuación en relación con cada uno de los objetivos propuestos:

1.- Las nociones de género discursivo, texto y tipos de texto.

Los autores de textos escolares no toman en cuenta la noción de género como evento discursivo que determina la actividad lingüística de los usuarios de acuerdo al contexto de situación en el que se encuentren. El texto es representado como un producto escrito construido por una sola persona constituido por una sucesión de

oraciones relacionadas sintáctica y semánticamente. Esto indica que los autores de los textos escolares estudiados no parecen percibir la existencia de las prácticas sociales de la oralidad como textos orales. Por último, los autores toman como referencia fundamental para la clasificación de textos los modos de organización y si se trata de textos literarios o no, lo que indica una creencia de que los textos se pueden enseñar aislados del contexto natural en que estos se producen.

2. Los géneros orales y escritos y la representación de la interacción social.

La práctica social de *conversar* que es inherente al ser humano, es representada en los textos escolares como algo que debe modelarse en la escuela, ajustando la interacción social cara a cara a unas normas y patrones impuestos desde la educación para regular el intercambio. Esto revela un menosprecio por la oralidad en la interacción social natural, en la que según los autores estudiados, se cometen errores de pronunciación y de articulación que deben ser subsanados por las instituciones educativas. También queda en evidencia una percepción de la interacción que no toma en cuenta el contexto de situación para la adecuación del registro.

Los hallazgos confirman lo señalado anteriormente de que sólo son considerados textos aquellos cuyo soporte es la materialidad de la escritura y se presentan configurados como conjunto de oraciones estructuradas en párrafos. Esto, por supuesto incide en la representación que estos autores tienen de la interacción. Las prácticas discursivas configuradas en relación con la interacción se orientan a considerar que ésta no se concreta en textos escritos, a menos que el texto sea una carta, lo que pone en evidencia una creencia de que los textos escritos son constructos acabados en los cuales

quienes escriben parecieran no tener relación con el lector en la selección de los tópicos tratados y los propósitos sociales que aspiran llevar a cabo con el texto, sólo se tiene en cuenta al lector en la construcción formal de los párrafos. El foco de la enseñanza está en la explicación del objeto, en este caso los géneros discursivos, desligándolos de todo uso en la práctica social natural.

3.- Los géneros de la investigación y la representación de la investigación.

La práctica social de investigar está representada en los textos escolares en tres grandes acciones: indagar información, utilizar técnicas de investigación y presentar lo investigado. La práctica discursiva que se configura a través de los géneros explicados para realizar esas acciones destaca, en primer lugar, que los textos escritos son depósito de información, de allí la presentación de géneros fundamentalmente escritos y que son caracterizados en los mismos textos escolares como *fuentes de información*; en segundo lugar, se pone en evidencia una representación de la investigación como el reporte de lo dicho por otro, ya que los géneros de registro de información se utilizan sólo con fines epistemológicos: ejercitar una técnica. En tal sentido, los géneros discursivos serían los instrumentos para el *registro y organización de la información* y no el producto discursivo de la acción social de registrar esa información y, por último, los géneros aceptados como géneros de “reporte” en el ámbito académico no son enseñados lo que evidencia que están fuera del alcance de los alumnos. Esto ratifica lo señalado anteriormente, en los textos escolares estudiados no se hace evidente que son las personas las que escriben y leen los textos con propósitos definidos, sino que son los textos por sí mismos los que, en este caso, aclaran y despejan dudas, nos ayudan y definen el significado de las palabras.

La práctica social de investigar se resume, en estos textos escolares, en proporcionar respuestas a interrogantes propuestas por los mismos autores, sin ningún tipo de contextualización teórica ni metodológica, porque subyace la idea de que el conocimiento es un objeto acabado que no admite confrontación. En otras palabras, investigar es indagar información y reproducirla en un texto. De allí que los géneros utilizados para la “presentación” de la investigación tengan tanta similitud en sus estructuras genéricas y en los nombres con el cual se los designa, porque el reporte dependerá de la tarea asignada, no de la investigación entendida como práctica social. Es importante destacar aquí lo señalado por Swales (1990) en que el nombre dado a los géneros por las comunidades discursivas es el origen de su conocimiento, por lo que la competencia de las convenciones genéricas es mayor en los miembros de las comunidades discursivas quienes los usan regularmente en comparación a los aprendices o nuevos miembros. Denominar los géneros discursivos tal y como se hace en la interacción, implica para los estudiantes ir apropiándose de las convenciones establecidas socialmente, más aún cuando se considera que el texto escolar tiene un fin didáctico.

4. Los géneros de la literatura y la representación de la literatura.

En relación con las prácticas discursivas configuradas en la enseñanza de la literatura, se presentan ejemplares de textos literarios para ser comprendidos por los estudiantes según las preguntas que hace el autor en torno al contenido de los mismos. Esto convierte la enseñanza de estos géneros discursivos en una antología de textos con explicaciones comentadas por parte de los autores. La representación social que subyace a esta práctica discursiva es que los autores de los textos escolares estudiados no

conciben la lectura y la escritura de textos literarios como una práctica social. Las prácticas discursivas promulgadas en relación a la literatura se orientan hacia la consideración de que ésta es un objeto de estudio, tiene un fin didáctico, constituye un instrumento de evaluación y que los géneros literarios pueden construirse a la voluntad del escritor, sin tomar en cuenta las convenciones genéricas que se han establecido en las comunidades discursivas que los usan. La literatura representada socialmente de este modo es despojada de toda su dimensión artística. Esta práctica discursiva apunta hacia un enfoque centrado en el texto literario que no toma en cuenta a los lectores, el contexto social en que estos textos se producen y los usos que tiene la literatura en la sociedad.

5. Los géneros de la comunicación masiva.

Por último, el análisis de la red de géneros discursivos que se articulan en los textos escolares estudiados como géneros de comunicación masiva puso en evidencia por un lado, que los autores consideran la noción de *masa* como número de personas receptoras, no como participantes activos a quienes se dirigen los textos, por lo tanto la representación de comunicación es unidireccional en el sentido de que no toma en cuenta al otro como posible interlocutor y, por otro lado, clasificar los géneros de acuerdo al dispositivo (Charaudeau, 2004), como es el caso de los géneros radiales y periodísticos ubicados en los textos escolares del corpus, implica establecer las condiciones de la interacción entre la instancia mediática y el receptor, sin embargo estos géneros son estudiados como objetos estáticos en el que la simulación de una situación de comunicación bastará para su comprensión. Los cambios sociales y

culturales no se toman en cuenta para explicar la evolución de los géneros discursivos por las necesidades comunicativas de los usuarios de la lengua.

Los autores de los textos escolares no prestan atención a los géneros discursivos en los que los que escriben manifiestan su opinión y, por consiguiente, una evaluación por parte de la instancia enunciativa frente a los hechos o situaciones. Pareciera que la “objetividad” tan reiterada en las explicaciones como inherente a los géneros periodísticos no puede ser explicada en los géneros *crónica*, *editorial*, *artículo de opinión*, *caricatura* y *mancheta* y, por lo tanto, se trata como un concepto para ser declarado pero no analizado en profundidad en estos textos. Suponemos que el hecho de no promover un análisis de estos géneros sea porque obliga consecuentemente estudiar la interacción social ya que la elaboración de un texto perteneciente a esos géneros discursivos, implica prestar mayor atención al lector, por cuanto la configuración del texto dependerá de los conocimientos previos que asuma el escritor que tiene el lector a quien va dirigido el texto.

En síntesis, la enseñanza del uso del lenguaje en los textos escolares se encuentra desvinculada de su uso habitual en la interacción social. En consonancia con Bajtin (1982), estudiar los géneros discursivos sólo como estructuras formales implica una representación del lenguaje como un sistema compuesto por formas estables y preestablecidas, tales como las palabras y las oraciones, cuyo uso depende de la voluntad discursiva del hablante, sin tomar en cuenta el contexto social y cultural en el que la enunciación se produce. Se requiere ir más allá de la pura descripción de los textos, interesa más bien indagar los procesos y prácticas con que diferentes comunidades discursivas intercambian y construyen significados e identidades.

REFERENCIAS

- Abric, J. [1994] (2001a). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En J. Abric (Ed.) *Prácticas sociales y Representaciones*. (pp. 11-32). México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. [1994] (2001b). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric (Ed.) *Prácticas sociales y Representaciones*. (pp. 53-74). México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. [1994] (2001c). Prácticas sociales, representaciones sociales. En J. Abric (Ed.) *Prácticas sociales y Representaciones*. (pp. 195-215). México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J (1996) Specific Processes of Social Representations. *Papers on Social Representations*, Vol. 5, pp. 77-80. Recuperado de <http://www.psr.jku.at> [consulta: 5 septiembre 2011]
- Achugar, M., Fernández, A. y N. Morales (2011) (Re)presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso y sociedad*. Vol. 5 (2), 196-229
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan
- Alzate, M. (1999a). ¿Cómo leer un texto escolar". *Revista Ciencias Humanas* 20. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/alzate.htm> [consulta 10 mayo 2010]
- Alzate, M. (1999b). El texto escolar como instrumento pedagógico. Partidarios y detractores. *Revista Ciencias Humanas* 21. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/> [consulta 10 mayo 2010]
- Apple, M. (1989) *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós
- Apple, M. (1993) El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación* N° 301, pp. 109-126.
- Asch, S. (1946) Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 41, 258-290. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0096851X07610573>
- Askehave, I. y J. Swales (2001). Genre identification and communicative purpose: A problem and a possible solution. *Applied linguistics*, 22 (2), 195-212
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad* 1 (4) pp. 543-573

Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010) Identidad Social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Bajtin, M. ([1979] 1982). *Estética de la Creación Verbal*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Banchs, M. (1997). *Corrientes Teóricas en Psicología Social: desde la psicología social experimental hasta el movimiento construccionista*. Monografías de la Coordinación de Postgrados Facultad de Humanidades y Educación, No. 17, UCV, Caracas: Tropykos

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, Vol. 9, 3.1-3.15. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf [consulta 24 septiembre 2011]

Barletta, N. y D. Chamorro (2001). *El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Barroso, C. y M. Fontecha (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase. *ASELE. Actas X. Centro Virtual Cervantes*, 107-113. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf [consulta 12 enero 2012]

Bazerman, Ch. (1988) *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press

Bazerman, Ch (1994a) Systems of genres and the enactment of social intentions. En Freeman, A. & P. Medway (Ed) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.

Bazerman, Ch. (1994b) Where is the classroom? En A. Freedman y P. Medwaly (eds). *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Heinemann. 25-36

Beaugrande, R. y Dressler, W. ([1981] 2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel

Beke, R. y A. Bolívar. (en prensa). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi (Ed.), *Crosslinguistic and cross-cultural perspectives on Academic Discourse*. Finlandia: Universidad de Turki.

- Benwell, B. & E. Stokoe (2006) *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Bergmann, J. R. y Luckmann, Th. (1995). Reconstructive Genres. En Quasthoff, U. (Ed.) *Aspects of Oral Communication*. Berlin: W. de Gruyter, .289-304.
- Berkenkotter, C & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Bhatia, V. K (1993). *Analysing Genre: Language use in professional setting*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2002a). A generic view of Academic Discourse. En John Flowerdew (Ed), *Academic Discourse*, 21-39. London and New York: Longman.
- Bhatia, V. (2002b). Applied Genre Analysis: Analytical Advances and Pedagogical Procedures. In Johns, Ann (edit) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 279-283.
- Bathia, V.K. (2004). *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Bathia, V. K (2008) *Lenguas con propósitos específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos*. *Signos*, 41 (67), 157-176
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata ed.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogota: Edit. Magisterio.
- Bisbe, L. (2007) El amerindio venezolano en los textos escolares: Representación discursiva desde la Gramática Sistémica Funcional. *Aled* 7 (2), 21-48.
- Bloor, M. (1996) Academic writing computer science: A comparison of genres in academic writing. En Ventola, E. y A. Mauraanen (Eds). *Intercultural and textual Issues*. 52-72. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bolívar, A. (1986). Interaction through Written Text. A Discourse Analysis of Newspaper Editorials. Unpublished Ph.D. Thesis: University of Birmingham. U.K.
- Bolívar, A. (1995). Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito, en *Boletín de Lingüística*, N° 9, 1-18
- Bolívar, A. (1997). La toma de turnos en el texto escrito: Implicaciones para la lectura. En Martínez, M.C. (Comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*. 79-93. Cali: Universidad del Valle.

- Bolívar, A. (1998). *Discurso e Interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción*. Año 15, nº 29. 61-68
- Bolívar, A. (2000). La lectura como un modo de interacción social. *Zona Próxima* N° 001, 22-43
- Bolívar, A. (2001a) The negotiation of evaluation in written text. En M. Scott y G. Thompson (Eds.). *Patterns of text. In honour of Michael Hoey*. 129-158. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Bolívar, A. (2001b). *Corpus de textos académicos*. Akademos. CILDIS, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37 (55), 7-18.
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e Interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En Falk, J., Gille J. y Wachtmeister, F. (Eds.) *Discurso, interacción e identidad*. 111- 136. Estocolmo: Stockholms Universitet.
- Bolívar, A. (2007) El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. . En Bolívar, A. (Comp.) *Análisis del discurso. Por qué y para qué*. Caracas: UCV- El Nacional, 247-278
- Bolívar, A. (2008a) El análisis interaccional del discurso: de lo micro a lo macro. En Fonte, I. y L. Villaseñor (Coord.) *La construcción discursiva del significado*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. 15-48
- Bolívar, A. (2008b). El *informe de arbitraje* como género discursivo en la dinámica de la investigación. *Aled*, Vol. 8 nº 1, 41-64
- Bolívar, A. (2009). “¿Por qué no te callas?”. El alcance de una frase en el (des)encuentro de dos mundos. *Discurso y Sociedad*. Vol 3 (2). 224-252
- Bolívar, A. (2012). La construcción dialógica de un macro género: la “crisis diplomática”. En Shiro, M, Charaudeau, P. y L. Granato (eds). *Los géneros desde múltiples perspectivas*. (en prensa).

Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. En Bolívar, A y Beke, R. (Comp). *Lectura y Escritura para la Investigación*: Caracas: UCV. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

Borja, A (2007). Los géneros jurídicos. En E. Alcaraz (ed.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel. Recuperado de [http://www.gentt.uji.es/Publicacions/BorjaLosGenerosLegales\[1\].pdf](http://www.gentt.uji.es/Publicacions/BorjaLosGenerosLegales[1].pdf) [consulta: 18 febrero 2012]

Burke, K. (1969). *Rhetoric of motives*. Berkeley, CA: University of California Press.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel (p. 309)

Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D., Luna, M. y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

Chamorro, D., Mizuno J. y G. Moss. (2003) Tergiversaciones y correspondencias: las metáforas y sus bemoles. En *Aled*, Vol 3 (1). 29-38

Charaudeau, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette

Charaudeau, P. (1995). Análisis del discurso: Lectura y análisis de textos. En *Revista Lengua* N° 22. Cali: Escuela de ciencias del lenguaje y literaturas.

Charaudeau, P. (2003) *El discurso de la información: la construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa

Charaudeau, P. (2004) La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual. En *Signos*. [online]. vol.37, no.56. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005600003&script=sci_arttext [consulta: 13 junio 2006]

Charaudeau, P (2010) Una problemática comunicacional dos géneros discursivos. En *Signos* 43. Número especial monográfico N° 1. 77-90

Chouliaraki, L. y N. Fairclough. 1999. *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Choppin, M (1980) La historia de los manuales escolares. Una aproximación global. *Revista Historia de la Educación*. N° 9, pp. 1-25

Choppin, M. (1992) *Los manuales escolares. Historia y actualidad*. Paris: Hachette.

Chumaceiro, I. (2001) *Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cuatro relatos venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. UCV

Ciaspuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Ciaspuscio, G. (2005). La noción de *género* en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. En *Revista Signos* 2005, 38 (57) Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (versión on-line) (pp. 1-25)

Ciaspuscio, G. (2008). “Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico”. Tucumán, Jornadas de lectura y escritura, F.F. y L, UNT, Cátedra UNESCO, edición en C.D.

Ciaspuscio, G. (2009). La noción de *familia de géneros* en el análisis de la comunicación de la ciencia. En A. Parini y A. Zorrilla (eds.), *Escritura y Comunicación*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano. 28-55.

Ciaspuscio, G., Adelstein, A. y S. Gallardo (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Editorial Planeta. 317-346.

Clark, R. y R. Ivancic (1997). *The politics of writing*. London: Routledge

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona. 123-142

Condor S. y Ch. Antaki. (2000). Cognición social y discurso. En Teun Van Dijk (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Correo del Orinoco (2011, 8 de agosto). Chávez destaca implementación de valores socialistas mediante dotación de textos escolares. *Correo del Orinoco*. Recuperado de <http://www.correodelorinoco.gov.ve/impacto/chavez-destaca-implementacion-valores-socialistas-mediante-dotacion-textos-escolares/> [consulta 13 noviembre 2012]

Desmond A. (1999) Key concepts in ELT. *ELT Journal* Volume 53/2. P. 144

Devitt, A.J. (1991). Intertextuality in tax accounting. En Bazerman, C. y Paradis, J. (Eds.) *Textual dynamics of the professions*. Madison: University of Wisconsin Press, 336-357

Dudley-Evans, T. (2002). The teaching of the Academic Essay: Is a Genre Approach Posible? In Johns, Ann (edit) *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 225- 236

Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.

Eggins, S. (1994). *An Introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers

Eggins, S. y J.R. Martin ([1997] 2000). Géneros y registros del discurso. En Teun Van Dijk (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Eggins, S. y J., Martin (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Signos*, 36 (54), 185-205

Eguizábal, R. (1998). *Historia de la Publicidad*. (2da ed.) Madrid: Eresma & Celeste.

El Nacional (2011, 04 de noviembre). Sólo textos del Gobierno pueden usarse en escuelas. *El Nacional*. Recuperado de <http://www.el-nacional.com/noticia/8162/14/S%C3%B3lo-textos-del-Gobierno-pueden-usarse-en-escuelas.html> [consulta: 13 noviembre 2012]

Escolano, A. (2000) Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. En Tiana Ferrer, A (Ed.). *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Serie Proyecto MANES), 439-449

Espejo, C. (2006). La movida *concluyendo en torno al tema* en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Onomázein* 13, 35-54

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile (2010) Representaciones sociales de Género, Generación e Interculturalidad en Textos Escolares Chilenos. Informe Final. *Textos Escolares*. Recuperado de: http://portal.textosescolares.cl/imagen/File/seminario_genero/Informe_Final_Consolidado_publico-2010.pdf [consulta: 12 octubre 2011]

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press

Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman

Fairclough, N. (2003a) *Analysing Discourse*. Textual analysis for social research. London: Routledge

Fairclough, N. [2001] (2003b) El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. y M. Meyer (Eds) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. 179-204

Fairclough, N. [1993](2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. En *Discurso y Sociedad*. Vol 2 (1). 170-185

Fairclough, N. [2003] 2009. Políticamente correcto: La política de la lengua y la cultura. *Discurso & Sociedad* Vol 3(3), 495- 512

Fairclough, N. (2006) *Language and globalization*. London: Routledge

Fairclough, N. y R. Wodak [1997] (2000) Análisis crítico del discurso. En Van Dijk, T (Comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa. (367-404)

Farías, M.; Fiol, D.; Kit, I. y Melgar, S. (2007) *Propuestas para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires: UNICEF

Fernández Reiris, A. (2005) *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del curriculum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Firth, J.R. (1951). Personality and Language in Society. *Sociological Review*, 42, 37-42.

Firth, J.R. (1957). *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford: Blackwell

Flament, C. [1994] (2001). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J. Abric (Ed.) *Prácticas sociales y Representaciones*. (pp. 33-54). México D.F: Ediciones Coyoacán.

Fowler, A. (1982). *Kinds of literature*. Oxford: Oxford University Press.

Freeman, A. y P. Medway (1994). Locating Genre Studies: Antecedents and prospects. En Freeman, A. y P. Medway (Eds) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis. 1-22

Gee, J.P.(1999). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*. London: Routledge.

Gee, J y J. Green (1998) Discourse Analysis, Learning and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*. Vol 23, 119-169

Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gomis, L. ([1989] 2008). *Teorías de los géneros periodísticos*. Barcelona: Editorial UOC

Grave, W. y R. Kaplan (1996). *Theory & Practice of Writing*. London and New York: Longman.

Grice, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. Morgan (eds.) *Speech Acts*. Nueva York: Academic Press. pp. 41.58

- Guimelli, C. [1994] (2001). La función de enfermera. Prácticas y representaciones sociales. En J. Abric (Ed.) *Prácticas sociales y Representaciones*. (pp. 75-96). México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Gutierrez, R. (2008). El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación. En *Signos*, 41 (67), 177-202
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan (1976). *Cohesión in English*. London: Longman
- Halliday, M.A.K. [1978] (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Halliday, M.A.K (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday; M.A.K. y J. Martin (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. y R, Hasan (1985). *Lenguaje, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Univestisy Press
- Harvey, A.M. (2009). Acerca de la alfabetización académica y sus prácticas discursivas. En Shiro, M.; Bentivoglio, P. y F. Erlich (Comps.) *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*. Caracas: UCV, 627-646
- Harvey, A. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. En *Estudios Filológicos* nº 41, pp 95-114
- Hoey, M. (1986). The discourse colony: A preliminary study of a neglected discourse type. En Coulthard, M. (Ed) *Talking about text*. Birmingham: English Language Research, 1-26
- Hoey, M. (1994) Signalling in discourse: A functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English. En Coulthard, M. (Ed.) *Advances in Written text analysis*, 44-62. London: Routledge
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context and literacy. *Annual review of applied linguistics*, 22: 113-135
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press,

- Ibañez, Th. (1992). Some critical comments about the theory of social representations. *Papers on Social Representations*, 1, p. 21-26. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Ibane.pdf [consulta 24 septiembre 2011]
- Inza, M.; Casanova, M. y D. Peralta. (2003). *El resumen en los textos escolares. Revisión crítica y resignificación de la práctica*. [Documento en línea]. Recuperado de http://www.unq.edu.ar/textos_escolares/ponencias2/38.txt. [consulta 5 diciembre 2005]
- Jodelet, D. [1984] (1985). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici, (Ed.) *Psicología Social, II*. (pp. 469-494) Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: Contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (Coords.) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. (pp. 7-30). México D.F: UNAM
- Johns, A. (2002). Destabilizing and Enriching Novice Students' Genre Theories. In Johns, Ann (edit) *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 237- 246
- Kaplan, N. (2004) Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, vol. 22, 52-78
- Lakoff, G. y M. Johnson. ([1980] 2001) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Llinás, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC)
- Lomas, C. y A. Osorio (1993). Enseñar lengua. En Lomas, C. y A. Osorio (Comps.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. 17-30
- Lomas, C. (1996) La educación lingüística y literaria. En C. Lomas (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE- Universidad de Barcelona. 13-24
- Londoño, O. (2007) Entrevista a Adriana Bolívar. En *Discurso & Sociedad*. 1 (4), 681-700
- López Ferrero, C. (2002). Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales. *Signos*, 51-52, 195-215
- López Ferrero, C. (2006). Marcas de subjetividad y argumentación en tres géneros especializados del español. *Signos*. 39 (61), 205 -229

López García, M. (2010) A rey muerto. Rey puesto. El papel del docente en el manual escolar. *Revista iberoamericana de Educación*. Nº 54, 203-220.

Malinowsky, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. Suplemento a Ogden, C.K. y I.A., Richards (Eds.). *The Meaning of Meaning*, International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method. London: Kegan Paul.

Malinowski, B. (1960). *A scientific theory of culture and other essays*. Segunda edición. New York: Oxford University Press

Mardellat, R. [1994] (2001). Prácticas comerciales y representaciones en el artesanado. En J. Abric (Ed.) *Prácticas sociales y Representaciones*. (pp. 129-158). México D.F: Ediciones Coyoacán.

Markova, I. (2000) Amédée or How to get Rid of it: social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology*. 6 (4) 419-460. Recuperado de http://www.euophd.eu/html/_onda02/04/ss7/pdf/markova.pdf [consulta 24 septiembre 2011]

Martin, J. R. (1984). Types of writing and infant and primary schools. En L. Unsworth (Ed.) *Reading, Writing, Spelling*. 34-55 Sidney: Macarthur Institute of Higher Education.

Martin, J. (1985). Process and text: two aspects of human semiosis. En J. Benson y W. S. Greaves (eds.) *Systemic perspectives on discourse*, Vol. 1. Norwood, NJ: Ablex.

Martin, J. R. (1992) *English Text. System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Martin, J.R.. (1997). Analysing genre: functional parameters. En F., Christie. y J.R., Martin (Eds.) *Social Processes in the Workplace and School*. 3-39. London and Washington: Cassell

Martin, J.R. (2002). A Universe of Meaning- How Many Practices? In Johns, A. (edit) *Genre in the Classroom Multiple Perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 269- 278

Martin, J.R., Chistian Matthiessen y Clare, Painter. (1997). *Working With Functional Grammar*. London: Arnold

Martin, J,R. y D. Rose (2005). Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries. In J. Webster, C. Matthiessen & R. Hassan (eds) *Continuing Discourse on Language*. London: Continuum. 251-280.

Martin, J.R. & D. Rose (2006). *Genre Relations: mapping culture*. London Equinox

Martín Rojo, L. (2001) New Developments in Discourse Analysis: Discourse as Social Practices. *Folia Lingüística*, vol. 35, 41-78

Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. (3ª edic.) Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.

Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata

Méndiz, A. (2008). Diferencias conceptuales entre publicidad y propaganda: una aproximación metodológica. *Questiones Publicitarias*, Vol. 1 N° 12, 43-63. Recuperado de:

http://www.maecei.es/pdf/n12/articulos/Diferencias_conceptuales_entre_publicidad_y_propaganda.pdf [consulta: 16 febrero 2012]

Miller, C. (1984). Genre and social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-176

Miller, C. (1994). Genre as Social Action. En Freeman, A. y P. Medway (Eds) *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis. 23-44

Ministerio de Educación (1998). *Curriculum Básico Nacional. Programa de estudio de educación básica. Segunda etapa. Sexto grado*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información (2008). *Implementación del nuevo diseño curricular arranca con buen pie*. Recuperado de http://www.minci.gob.ve/pagina/1/173730/implementacion_del_nuevo.html [Consulta: 2 septiembre 2003].

Mora, C. y P. Alemán (2007) Representación de la identidad latinoamericana en libros de texto venezolanos de la segunda etapa de Educación Básica. En *Núcleo 27*. pp 9-35

Morales, O. y A. Lischinsky (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto en enseñanza secundaria obligatoria en España. *Discurso y Sociedad* Vol 2 (1), 115-152

Morin, M. [1994] (2001). Entre representaciones y prácticas: el SIDA, la prevención y los jóvenes. En J. Abric (Ed.) *Prácticas sociales y Representaciones*. (pp. 97-128). México D.F: Ediciones Coyoacán.

Moss, G. et all (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Diada Editora.

Moss, G. et all (2003) *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* (2da ed.) Barranquilla: Ediciones Uninorte.

- Moss, G. y D. Chamorro (2011). La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: Análisis del discurso de dos textos escolares. En Barletta, N. y D. Chamorro (ed) *El texto escolar y el aprendizaje. Enredos y desenredos*. Barranquilla: Uninorte.
- Moscovici, S. [1961] (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. y M. Hewstone [1984] (1985). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. (Ed.) *Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós. Pp. 679-710
- Moyano, E. (2001) Una clasificación de géneros científicos. Ponencia presentada en el XIX Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA). Universidad de León. Recuperado de: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/9.pdf> [consulta 12 mayo 2011]
- ONU (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: ONU
- ONU (2011) *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2011*. Nueva York: ONU
- Ossembach, G y A. Somoza (2000). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Un análisis comparativo*. Madrid: UNED
- Oteiza, T. (2009) Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de texto chilenos para la escuela media. *Discurso y Sociedad*, Vol 3 (1), 150-174
- Pardo Abril, N. (2007^a). *Discurso, prensa e impunidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pardo Abril, N. (2007b) Niveles de organización del significado en el discurso. *Discurso y Sociedad*, Vol 1 (1), 85-115
- Pardo Abril, N. (2010). Representaciones de la política de seguridad democrática en el discurso de Álvaro Uribe Vélez: ¿Estado comunitario? *Discurso y Sociedad* Vol 4 n° 1. 52-102
- Parker, I. (1989). *The crisis in modern social psychology*. Londres: Routledge
- Parker, Ian (2002). *Investigación cualitativa*. Documento elaborado para el Seminario de Investigación Cualitativa. Santiago de Chile: Magíster de Psicología Social. ARCIS/Universidad Autónoma de Barcelona.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

- Parodi, G. (2008a) Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi, G. (ed.) *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso. 17-38
- Parodi, G. (2008b) Géneros académicos y Géneros profesionales: Delimitaciones y puntos de encuentro en el Corpus PUCV-2006. En Parodi, G. (ed.) *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso, 75-98.
- Parodi, G. (2009a). El Corpus Académico PUCV-2006: géneros escritos universitarios en cuatro disciplinas científicas.. En Shiro, M.; Bentivoglio, P. y F. Erlich (Comps.) *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*. Caracas: UCV, 661-684
- Parodi, G. (2009b). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, Vol. 51, N° 80. 19-56
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid: Instituto Cervantes- Santillana
- Pearce, D. (1982), *La producción de libros de texto en los países en desarrollo. Problemas de preparación, producción y distribución*. Ginebra: UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Plager, F. (2007). Los diccionarios. Origen y producción. En *Anales de la educación común. Tercer siglo. Educación y lenguajes*. Año 3, n° 6. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 126 a 131. Recuperado de http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/19_plager_st.pdf [consulta: 23 febrero 2011]
- Potter, J [1996] (1998) *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Potter, J. y D. Edwards. (1999). Social Representations and discursive psychology. From cognition to action. *Culture & Psychology*, vol. 5 447-458. Recuperado en <http://www.euophd.eu/html/onda02/04/ss7/pdf/potter.pdf> [consulta: 29 septiembre 2011]
- Ramírez, T. (2001) El género en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Ensayo y Error*. 21: 23-44.
- Ramírez, T. (2002a). El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Investigación y Postgrado*. 17 (1): 47-82.

Ramírez, T. (2002b). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. *Docencia Universitaria*. 2 (3): 101-124.

Ramírez, T. (2002c). Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos venezolanos. *Revista de Pedagogía*. XXIII (66): 41-72.

Ramírez, T. (2003) El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de pedagogía*, Vol, 24 N° 70, 273-292

Ramírez, T. (2007). Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de la segmentación. *Revista de Pedagogía* 82, 225-260

Räty, H. y Snellman, L. (1992). Making the unfamiliar familiar - some notes on the criticism of the theory of social representations. *Papers on Social Representations*, 1, pp. 3-14. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1992/1_1992Raet2.pdf [consulta: 24 septiembre 2011]

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Versión On line en <http://www.rae.es/> [consulta: 18 marzo 2012]

Rogers, R. (2008). Entre contextos: un análisis crítico del discurso de la alfabetización familiar, las prácticas discursivas y las subjetividades de la alfabetización. En *Aled* 8 (2), pp. 81-132

Rosch, E. (1975) Cognitive representations of semantic categories, *Journal of Experimental Psychology (General)*, 104, 192-233.

Rosch, E. (1978) Principles of categorization. En R. E. & B. Lloyd (Eds) *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Rose, D. (2006a). Reading Genre: a new wave of analysis. En *Linguistics and the Human Sciences*. 2: 1

Rose, D. (2006b). A Systemic Functional Approach to Language Evolution. *Cambridge Archaeological Journal* 16 (1), 73-96

Rumelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En Spiro, R; Bruce, B. y W. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. 33-58. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumelhart, D. (1994). Toward an interactive model of reading. En Ruddell, R; Ruddell, M.R. y H. Singer (Eds.) *Theoretical models and processes of reading*. 768-797. Newark, Delaware : IRA

Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50, 696-735

Sánchez-Criado, T. (2008). Introducción: En torno a la genesis técnica de las ecologías humanas. En T. Sánchez-Criado (Ed.) *Tecnogénesis. La construcción técnica de las ecologías humanas*. Madrid: AIBR. 1-39

Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.

Schegloff, E. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiótica* 7, pp. 289-327

Seguin, R. (1989), The elaboration of school textbooks. Methodological Guide. UNESCO.

Shiro, M (2006). ¿Cómo plantear un problema de investigación?. El caso de los géneros discursivos. En *Estudios del Discurso en Venezuela*. Molero, L; Franco, A y Vieira, L. (Ed.) Barquisimeto: FONACIT-FUNDACITE, 299-308

Shiro, M (2007a). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar*. Caracas: UCV-Fondo editorial de Humanidades y Educación.

Shiro, M (2007b) El discurso narrativo oral en la vida cotidiana: géneros y procesos. En A. Bolívar (comp.) *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: UCV- El Nacional, 121-144.

Shiro, M. (2008). Interacción y cortesía en narraciones infantiles. En A. Briz et all (eds). *Cortesía y conversación: De lo escrito a lo oral. III Coloquio internacional. Programa EDICE*. Valencia: Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia y el Programa EDICE.

Shiro, M. y C, D'Avolio (2011) El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.) (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, UCV

Sinclair, J. y R.M. Coulthard. (1975). *Towards An Analysis of Discourse*. Oxford : Oxford University Press.

Singéry, J. [1994] (2001). Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa. En J. Abric (Ed.) *Prácticas sociales y Representaciones*. (pp. 159-194). México D.F: Ediciones Coyoacán.

Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de las representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso y Sociedad*, 2 (3), 642-678

Swales, J. M. (1981). Aspects of article introductions. *Aston ESP Research Project N° 1, Technical Report*. Birmingham, UK: University of Aston, Language Studies Unit.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press

Swales, J. (1996). Occluded Genres in the Academy: The case of the submission letter. En Ventola, E. y Mauranen, A. (Eds.). *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 45-58.

Swales, J. (2004) *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press

Swales, J. y C. Feak (1994) *Academia Writing for Graduate Students*. Michigan: University of Michigan.

Titscher, S., M. Meyer, Wodak, R. and E. Vetter. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: Sage Publications.

Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. London: Arnold.

Todorov, T. (1976). The origin of genres. *New Literary History*, 8, 159-169.

Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins.

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958

Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística* 3 (1), pp. 133-153

Vasilachis, I. (2006) La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 23-64

Van Dijk, T. ([1978] 1983) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós

Van Dijk, T. (1987) La pragmática de la comunicación literaria. En A. Mayoral (Comp.) *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco, 171-194

Van Dijk, T. (1997). Editorial: Discourse Studies in Latin America. En *Discourse & Society*. 8 (2), 163-164

Van Dijk, T. [1998] (1999). *Ideología- Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa

Van Dijk, T. [1997] (2000). El estudio del discurso. En Teun Van Dijk (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. (2001) Algunos principios de la teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1 (1), 69-81

Van Dijk, T. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En Giovanni Parodi (Ed.), *Lingüística e Interdisciplinariedad: Desafíos del Nuevo Milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.

Van Dijk, T. y Atenea Digital (2002) El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Atenea Digital*, 1, 18-24. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf>.

Van Dijk, T. [2001] (2003) La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y M. Meyer (Comps) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa

Van Dijk, T. (2005). Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles. *Potlatch* 2 (2), 15-37.

Van Dijk, T. (2007). *Estructura y funciones del discurso*. (Décimo quinta ed.). México, D.F: Soglo XXI

Van Dijk, T. [2003] (2008) *Ideología y discurso*. (2da ed.) Barcelona: Ariel

Weissberg, R. y S, Buker (1990). *Writing up research*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediate action*. Cambridge: Harvard University Press.

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell

Wodak, R. & C. Ludwig (1999). Introducción. En R. Wodak y C. Ludwig (eds.), *Challenges in a Word. Issues in Critical Discourse Analysis*. Viena: Passagen-verlag, pp 11-19

Zárate, A. (2011) Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias sociales en el Perú. *Discurso y Sociedad*. Vol. 5 (2), 333-375

Zuev, D (1988) *El Libro de texto*. La habana: Pueblo y Educación

ANEXO 1: Programa de 6to. Grado. Educación Primaria Bolivariana.

Área de Aprendizaje Lenguaje, Comunicación y Cultura**Sexto grado**

ÁREA DE APRENDIZAJE: LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULTURA	Finalidad: que los niños y las niñas desarrollen habilidades cognitivas para expresarse a través de la exposición de ideas organizadas, claras y oportunas, adecuando su lenguaje a los interlocutores, escuchando con atención y espíritu crítico para comprender los mensajes diversos en conversaciones, debates, exposiciones, entrevistas emitiendo juicios críticos y valorativos; leer, comprender, analizar y discernir textos de diversos tipos, valorándolos como fuente de disfrute, conocimiento e información; así como lograr la aplicación de modos reflexivos de elementos textuales y lingüísticos, a partir de experiencias y ejecución de actividades de aprendizaje relacionadas con los saberes académicos, populares y las manifestaciones culturales y artísticas. Componente: la comunicación y el lenguaje como eje central del desarrollo de la vida en sociedad. Contenidos: • Análisis del desarrollo de la comunicación: Medios de comunicación de masas. Las comunicaciones satelitales. Medios de comunicación social: la radio comunitaria, televisión, periódico. Elaboración de periódico escolar y mural. La comunicación oral y escrita. • Aplicación de dinámicas de discusión grupal: debate, seminario, foro, discusión, exposición, argumentación. • Desarrollo de procesos de investigación. Proyectos. Las fichas: Bibliográfica, textual, resumen. Técnicas de investigación documental y de registro de la información. Técnicas para elaborar trabajos escritos. • Valoración de las bibliotecas públicas y escolares. La hemeroteca como un centro de recopilación de información. Archivo vertical.
---	---

	• Elaboración de textos utilizando todos los aspectos formales requeridos por la lengua escrita. • Análisis e interpretación de textos escritos. Extracción de ideas principales y secundarias de textos. • Relaciones estructurales de las palabras: Las oraciones. • Estudio de la estructura de textos informativos, narrativos, instruccionales, legales. • Ejercitación de identificación y aplicación de sustantivos, verbos, adjetivos, conectivos, pronombres. Diptongos, hiatos, triptongos. • Dominio de la lectura y la escritura: Lectura interpretativa. Comprensión lectora. • Análisis crítico de la literatura venezolana, indígena y universal: el género literario y no literario. • Dominio de la producción de cuento, novela, poesía. • Redacción de informes, ensayo. • Análisis métrico de los versos. Clasificación. • Aplicación de los recursos literarios en diversos tipos de textos: la poesía, la fábula, las retahílas, la moraleja. • Reproducción de versos en un idioma indígena. • Construcción de oraciones sencillas en inglés. Verbo "to be" (pasado). • Pronunciación de diálogos sencillos en idioma inglés. • El uso de Internet en el aula. Ventajas y peligros en el uso del correo electrónico, los foros y el chat. Las listas de distribución. Actividades Asistidas por el Computador. Métodos de búsqueda en Internet. Dispositivos multimedia. Dispositivos de almacenamiento. Sistemas operativos: Windows y Linux. Utilidad y manejo. Diferencia entre programa comercial y libre. Procesadores de textos: Windows y Linux. Apoyo a los procesos de investigación. Herramientas ofimáticas con fines educativos. Aplicaciones de Internet: en procesos de búsquedas, selección y análisis de informaciones. Habilidades para la investigación a través de la Web. • Construcción de gráficos de frecuencia a través del uso de la computadora: diagramas de barras, de
--	--

	líneas, de sectores con datos de la vida cotidiana. Componente: el lenguaje artístico como medio de expresión individual y comunicación con el mundo exterior.
	Contenidos • Aplicación y desarrollo de técnicas de la propaganda y la publicidad como mecanismos para impulsar el consumismo. Efectos negativos y positivos. Impacto en el ser humano. • Comprensión y diferenciación del lenguaje artístico en los distintos escenarios de las manifestaciones culturales: artes escénicas, la dramatización, teatro, baile y danza. • Desarrollo de composiciones a través del diseño Gráfico. • Estudio de la fotografía. Composiciones artísticas a través de la fotografía. • Análisis del arte indígena como medio de expresión cultural. • Creación de objetos en arcilla y masa flexible. • Utilización de la línea, los trazos, el pincelado, la textura para la producción artística. • Comparación y relación de las formas artísticas. • • Afianzamiento de la expresión musical: diferenciación de los instrumentos musicales según su origen, el timbre, los sonidos, la contaminación sónica, ritmos regionales. Himno Nacional. Himno del estado. Himno de la escuela. • Ejecución y análisis de producciones teatrales. • Ejecución y análisis de las manifestaciones artísticas tradicionales. Significado histórico. • Importancia y significado de las canciones folklóricas y tradicionales venezolanas. • Estudio de la vida y obra de autores de composiciones musicales folklóricas venezolanas.

Fuente: Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: Autor. 88-90

ANEXO 2: Géneros discursivos presentes en los textos escolares del corpus.

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO EN LA LECCIÓN		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Acta de Bautizo			EG	345		
Acta de Matrimonio			ES	29		
			EG	345		
			MT	69		
Adivinanza			AE	59	AE	61
	EG	80				
			MT	63	MT	73
Afiche					AE	243
					ES	301- 409
			EG	41- 90-384	EG	93
			MT	27- 72-119	MT	28-62-79-121-298-305-323-407-411
Almanaque			EG	41- 185		
			MT	63	MT	25-73
Anécdota					AE	366
			ES	325		
			MT	53		
Anuncio/Aviso publicitario	AE	83 ²⁹			AE	90-327-425
	EG	33	EG	90-431	EG	405
	MT	118-119		118- 119		
Artículo de opinión	AE	87	AE	87		
	ES	103	ES	47	ES	39-352
			EG	22	C	27-45
	MT	113	MT	66-71-75-111	MT	73-76-275-311-353

²⁹ El autor presenta un recuento histórico sobre el anuncio publicitario en un recuadro que denomina “Curioseando”. . No forma parte del texto en el cual se explica *La Publicidad*. (Texto AE: 83)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Atlas	AE	42				
	ES	43				
	EG	38	EG	38		
			MT	63-347		
Autobiografía					AE	20
Biografía					AE	41-47-100- 421-472
					MT	341
Boletín Informativo					EG	225
					MT	50
Breve escrito					ES	285
Breve Informe					AE	65
					EG	220
Caricatura	AE	87				
					EG	93
			MT	254		
Carta			AE	365		
			ES	324- 325	ES	71
	EG	34	EG	22-23-19b ³⁰	EG	329
			MT	274-277	MT	221-224 247-253 256-271
Cartel			AE	425		
					C	257-431
			MT	119		
Catálogo			ES	100		
			EG	38- 39		
					MT	73
Código	EG	269				
	MT	69	MT	326	MT	70
Coloquio	AE	11				
	ES	13			ES	13
	EG	11				
	MT	29			MT	31

³⁰ El subíndice *b* se utiliza para diferenciar el número de página con otra de igual número, ya que al final del libro hay una separata con numeración independiente denominada *Computación*. (Texto EG)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Composición ³¹					AE	392-418
					MT	407
Conferencia			AE	307		
			MT	30-72 - 279	MT	347
Contrato de Trabajo			ES	29		
Conversación	AE	8-9			AE	355-341
	ES	9	ES	105 ³² - 266- 405	ES	9-16
	EG	10	EG	15- 88- 22d	EG	13- 93- 359-431
	MT	20			MT	22- 31- 37-44- 50- 65- 84-221 235-326 347-372
Correo Electrónico			ES	105		
			EG	92- 274- 275-427- 22-b	EG	35- 93
					MT	68
Cuento	AE	71- 89			AE	17- 75
	ES	87	ES	325	ES	15- 87
	EG	31-77	EG	18- 22- 38- 82- 396	EG	19- 63- 84- 244- 431
	MT	89-101	MT	20- 46- 63-73-371		73-91 103-217 219-224 232-235 238-244 247-250 256-259 284
Cuestionario	AE	46				
			EG	42-45		
			MT	197-415		

³¹ En este trabajo se asume como género discursivo, ya que las indicaciones que hacen los autores para la realización de la actividad indican la elaboración de un texto escrito: “Escribe una composición sobre los accidentes viales y las causas de los mismos.” (Texto MT: 407)

³² En este caso, la *conversación* se ubica en el ámbito electrónico, es decir, a través de Internet. (Texto ES: 105)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Crónica	AE	87				
			ES	344		
			EG	91		
	MT	111	MT	66-107		
Charla			MT	72-75	MT	411
Chat			ES	45- 105		
			EG	22b		
Chistes			ES	325		
			EG	18		
			MT	254		
Debate	AE	11			AE	12- 349
	ES	12	ES	422	ES	301
	EG	11	EG	17- 88	EG	359
	MT	29	MT	72	MT	31-65-76
Decretos			AE	25- 313		
	MT	69	MT	416	MT	229
Diccionario	AE	42				
	ES	43-44				
	EG	38	EG	26- 38	EG	27- 93
	MT	61	MT	33- 63- 86	MT	44-73-91- 103 235-253 259-280
Díptico			MT	119	MT	121
Discurso ³³			AE	382		
			EG	314		
Discusión	AE	10- 89				
	ES	9			ES	9
	EG	10	EG	17-24	EG	240-253 257-294 332-399
					MT	68- 70-97- 108 115-250 256-347 365-372
Editorial	AE	87				
	ES	103				

³³El género *discurso* está referido a intervenciones públicas de carácter político: “Los estudiantes prepararon una serie de actos, entre ellos, elección de la reina Beatriz I; se realizaron desfiles, ofrendas al libertador, discursos y proclamas (...)” (Texto AE: 382); “(...) Simón Bolívar pronunció su célebre discurso ante el Congreso de Angostura.” (Texto EG: 314)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Enciclopedias	AE	43				
	ES	47	ES	27-271		
	MG	38	EG	22- 38	EG	220
			MT	46-63-77-347	MT	25-47-73- 79
Encuesta	AE	46-203 ³⁴			AE	224-300
			ES	48		
	EG	42	EG	42- 45		
	MT	67	MT	60-75-197	MT	53- 68-202-347
Ensayo					MT	229-235 241-244 247-250 253-259 284
Ensayo Persuasivo					MT	214-238
Entrevista	AE	46-87 ³⁵				
			ES	48-103	ES	49-107
			EG	42- 45	EG	45-253 261
	MT	67-114	MT	60-66-75-109-197	MT	68- 115 121-235-259
Escrito			ES	325	ES	333-347
					MT	238
Escrito Personal					AE	33
Experiencias			ES ³⁶	325		
Examen			MT	39-45-54		
Exposición	AE	10				
	ES	10	ES	11- 50	ES	11- 16-50- 237-257-281
	EG	10	EG	17- 42-88- 21b	EG	13- 15-340-364
	MT	27	MT	72	MT	25-28-34-76-105-108 250-278 280-305

³⁴ Este género discursivo aparece definido también en un glosario que se encuentra ubicado al final del área de matemáticas (Texto AE: 203)

³⁵ En la página 46 se explica como técnica de registro de información y en la página 87 como género periodístico. (Texto AE)

³⁶ Se asume como género discursivo, por cuanto el autor señala que se concreta en la oralización: “**Fuentes Orales:** Están conformadas por testimonios contados de manera verbal. Generalmente son canciones, anécdotas, chistes, cuentos o experiencias” (Texto ES: 325)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Fábula	AE	72- 89				
	ES	88			ES	89
	EG	77	EG	22- 82- 396	EG	21- 76
	MT	98			MT	100
Ficha Bibliográfica	AE	46- 89				
	ES	52			ES	53
			EG	44	EG	45
	MT	71			MT	73
Folleto			ES	100	ES	269
			EG	38- 39- 41- 90- 384-385	EG	27
			MT	75		
Foro ³⁷	AE	12	AE	307	AE	12
	ES	12	ES	105 ³⁸	ES	13
	EG	12			EG	13
	MT	30			MT	31- 70
Glosario	AE	44	AE	89- 203- 301- 397- 426- 451- 465- 478		
					ES	343
Guión de Radio / Guión Radial	AE	84				
					MT	108
Guión Teatral/ Obra de Teatro/ Texto Teatral	AE	65	AE	410	AE	412
	ES	94- 364	ES	363	ES	95
	EG	83	EG	425	EG	85-405- 431
	MT	104	MT	20- 30- 63- 77	MT	105-275
Historieta / Tira Cómica			ES	18		
			EG	35		
	MT	116			MT	44- 68- 117
Informe					AE	355
			ES	22- 19c		
	MT	74	MT	72	MT	76

³⁷ Este género es explicado como aquel que se concreta en una situación estructurada de comunicación. “**Qué es un foro?** Es una **dinámica** que se realiza con grupos numerosos, en la que **todos los integrantes** tienen la oportunidad de **expresar** sus opiniones.” (Texto ES: 12)

³⁸ En este caso, el género discursivo *Foro* está referido a aquel que se realiza a través de Internet: “Internet ofrece varios servicios, como páginas web (...) y grupos de conversación o chat, en los que participamos en conversaciones, foros o discusiones sobre temas diversos” (Texto ES: 105)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Informe escrito	ES	54			ES	55
			EG	42		
					MT	265
Informe de Investigación	MT	74	MT	72	MT	76
Instrucciones	AE	89 ³⁹				
			ES	265- 270		
			EG	18	EG	19
	MT	39			MT	365
Inventario					ES	457
Leyenda	AE	71			AE	75
	ES	88	ES	68	ES	89
	EG	77	EG	22-422	EG	76
	MT	92- 212	MT	89	MT	93-94- 97
Leyes	AE	465 ⁴⁰	AE	25- 307- 313- 317- 454		
			ES	29- 257- 291- 454		
			EG	289-293- 296-297- 299-300- 303- 11 ^a ₄₁	EG	294
	MT	69	MT	69-213- 236-272- 399-403- 412-416	MT	70
Libros de Texto / Libros escolares	AE	43				
	ES	42				
			EG	22		
	MT	63			MT	73
Mancheta	AE	87				
	ES	103				
					EG	93

³⁹ Este género discursivo aparece definido en un glosario que se encuentra ubicado al final del área de lengua (Texto AE: 89)

⁴⁰ Este género discursivo aparece definido en un glosario que se encuentra ubicado al final del área de Educación Vial (Texto AE: 465)

⁴¹ El subíndice *a* se utiliza para diferenciar el número de página con otra de igual número, ya que al final del libro hay una separata con numeración independiente denominada *Educación y Seguridad Vial*. (Texto EG)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Manual			AE	19		
			ES	27		
			EG	22		
					MT	40
Mensaje de texto			ES	105		
Minibiografía					AE	127
Mito	AE	71	AE	64		
	ES	89	ES	68	ES	89-96
	EG	46- 77	EG	422	EG	75
	MT	95- 212	MT	89	MT	28- 97
Monografía			MT	72		
Monólogo					ES	365-367
Normas			AE	307- 329-342	AE	331
			ES	29- 297-435- 436-468-	ES	408
			EG	12- 11a-15a-16a-23a-32 ^a	EG	13
			MT	27-39-69-399-400- 403-413		
Nota de Prensa			MT	66		
Noticia	AE	87				
	ES	103				103
	EG	31-91	EG	18- 22-38- 29b	EG	35- 93-329-340
	MT	109-110	MT	66-111	MT	68- 112-280-329
Novela	AE	103	AE	27		
	ES	87	ES	18-27-306	ES	87
	EG	77	EG	38	EG	84
			MT	20- 46-63- 73-254		
Ordenanzas Municipales			ES	297		

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Página Web					AE	⁴²
			ES	105- 379	ES	256- 438
			EG	22b		
					MT	335
Pancarta					MT	305
Partida de nacimiento	AE	364				
			EG	345		
Poema/ Poesía	AE	57	AE	382	AE	61
	ES	92	ES	93	ES	93
	EG	78	EG	38- 396		
	MT	78- 83- 85	MT	77- 80- 86 87-362- 371	MT	73- 79 88- 81- 82- 84- 88- 91- 372
Presentación ⁴³			EG	21b		
Problema ⁴⁴	AE	113			AE	118- 127
	ES	144 – 152			ES	115-123 141-145
			EG	107- 119- 134- 140- 149- 187	EG	108- 121- 135-141 145-153 159-169 187-197
			MT	127- 129- 140- 160- 162-167- 168	MT	166-190
Programa de Estudio	MT	69				
Propaganda	AE	82			AE	83
	ES	294				
	EG	90				
Propuesta					AE	238-296
					ES	323
Publicidad	AE	82-326			AE	83
	ES	294	ES	294- 379		
	EG	90				
	MT	118			MT	112

⁴² Este género discursivo es mencionado al final de todas las unidades de lectura, con el fin de que los alumnos ubiquen páginas web específicas para ampliar los contenidos tratados en la unidad. (Texto AE)

⁴³ Referido a *Presentación* de Powerpoint: “Powerpoint es un programa para hacer presentaciones en diapositivas” (Texto EG: 21b)

⁴⁴ Este género discursivo se refiere a los *Problemas matemáticos*, el cual es explicado a partir de una analogía y un ejemplo. (Texto AE: 113)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA	TEXTO	PÁGINA
Recetario de Cocina / Receta de cocina			ES	27		
			EG	22	EG	19
					MT	34-40
Recomendaciones					ES	391- 469
Referencia Electrónica					MT	76
Reglamentos	AE	465 ⁴⁵	AE	454		
			ES	29	ES	39
Relato			AE	18	AE	368
			ES	86	ES	325-362
			EG	346	EG	73
			MT	95	MT	37-43-44- 103
Relatos Históricos			EG	22		
Relatos Orales	AE	74				
			ES	325		
Reportaje	AE	87				
	ES	103			ES	106
			EG	91		
	MT	110	MT	66-109	MT	112
Reseña Bibliográfica	AE	44			AE	44
Reseña Noticiosa					ES	263- 267
Resoluciones			AE	25		
Resumen	AE	46-89				
	ES	24 ⁴⁶ - 51			ES	51-345
	EG	43 ⁴⁷	EG	25	EG	310
	MT	28	MT	30- 72	MT	28-75-44- 73-335-341
Revista	ES	102			ES	103
	MT	67			MT	68
Simposio			MT	75		
Solicitud			EG	22		
Telegrama			ES	325		

⁴⁵ Este género discursivo aparece definido en un glosario que se encuentra ubicado al final del área de Educación Vial (Texto AE: 465)

⁴⁶ En la página 24, se explica el *Resumen* como *Clave del Contexto* (Texto ES: 24)

⁴⁷ El *resumen* en este caso, es considerado como una Técnica de registro de información: “**Técnicas de registro de información:** Las principales técnicas de registro y organización de la información son el subrayado, la toma de notas, el resumen, el esquema, la elaboración de fichas, papeles de encuestas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales ...” (Texto EG: 43)

GÉNERO DISCURSIVO	EXPLICADO		MENCIONADO		INDICADO PARA SU ELABORACIÓN EN LA SECCIÓN DE ACTIVIDADES	
	TEXTOS	PÁGINA	TEXTOS	PÁGINA	TEXTOS	PÁGINA
Tesis de Grado			ES	27		
Trabajo de Campo					MT	298
Trabajo de Investigación			AE	35		
	ES	54			ES	55
			EG	91		
					MT	280
Trabajo Escrito	AE	51			AE	53
	ES	36- 37- 55			ES	37-55
			EG	19b-21b	EG	45- 240
Tríptico Informativo/ Tríptico					AE	283-290
					ES	435
					EG	261
	MT	119			MT	76- 121
Videoconferencia					MT	347
Volante			EG	384		
	MT	119			MT	121

ANEXO 3: Secuencias explicativas examinadas

Código	Secuencia Explicativa
EG-E-01	En la calle encontramos numerosos avisos o mensajes publicitarios y propagandísticos en vallas, afiches, folletos, en los medios de comunicación, en Internet, y hasta en el teléfono ... (sic) En estos mensajes dirigidos al público se usa el lenguaje publicitario. (p. 90)
AE-E-01	Curioseando Todo tiene una historia, la publicidad no es la excepción. Continúa y conoce un poco sobre ella: <i>El primer anuncio publicitario se remonta a Egipto a casi tres mil años atrás. Se hizo con los tallos de una planta oriental llamada papiro que hacía las veces de papel para escribir. La función de la publicidad era anunciar una recompensa de media pieza de oro por la “captura a un esclavo que se había escapado de la propiedad de un tejedor”. Este primer ejemplar publicitario se encuentra hoy en día en el Museo Británico de Londres. Unos siglos después, en Grecia, aparecieron los primeros soportes publicitarios en los que se escribieron las leyes que regirían a Atenas luego de las guerras de invasión hechas por los persas. Para el momento en Roma también comenzaron a aparecer unos tabloides con carteles fijos para conocimiento de todas las personas. Estos anuncios resultaban difíciles de elaborar por lo que no eran de carácter masivo y sólo llegaba la información a aquellos que los vieran. Sin embargo en el siglo XVII, Gutemberg revolucionó al mundo de las comunicaciones escritas con su gran invento: la imprenta, con la que lograron hacerse en serie muchos carteles y anuncios publicitarios e informativos que recorrían las calles y llegaban de manera masiva a las personas. Este invento fue la base para la consolidación y formación de la publicidad como empresa con los fines que se conocen hoy en día. (p. 83)</i>
EG-E-02	Avisos publicitarios Todos los días vemos avisos publicitarios en la televisión y en otros , como la prensa, la radio, los carteles, el cine, internet ... (sic) Estos avisos tienen como finalidad hacer conocer un producto y convencer al consumidor de las ventajas y beneficios que afirman proporcionar. Para convencer al público, la publicidad presenta una serie de razones que muchas veces son ciertas, pero otras veces pueden ser falsas o exageradas. Por ello, debemos aprender a interpretarlos y a no dejarnos engañar por ella. (p. 33)
AE-E-02	El artículo de opinión: es el que expresa el punto de vista o posición personal de algún ciudadano. Lleva firma y puede ser de publicación constante durante la semana en una columna. (p. 87)
ES-E-01	El artículo de opinión: es un escrito en el que se analiza un tema de actualidad y en el que se expone el punto de vista de quien lo escribe. (p. 103)

Código**Secuencia Explicativa****Los artículos de opinión**

MT-E-01 En el terreno periodístico, los artículos de opinión son de fundamental importancia, pues ellos forman e instruyen una parte considerable de la llamada opinión pública. Un artículo de opinión no puede obviar la exposición racional y seria sobre el tema. Y es a partir de esa exposición que el periodista o escritor podrá esgrimir sus puntos de vista y sus apreciaciones personales. Por eso, podemos definir el artículo de opinión como un texto de información en el cual el autor expresa sus reflexiones sobre un tema de actualidad, y cuyo objetivo se centra en la formación de la opinión de los lectores. (p.113)

AE-E-03 **Atlas:** Son aquellos que contienen información de carácter geográfico, además de otros aspectos, como datos estadísticos de población, actividades económicas y características topográficas de una zona determinada. Además, ofrecen mapas físicos, políticos, hidrológicos y de relieve. Un atlas puede ser muy específico cuando desarrolla su contenido en torno a un país, o general cuando abarca los cinco continentes. (p. 43)

ES-E-02 **Los atlas:** Son libros que contienen mapas geográficos o históricos, entre otros. (p. 43)

EG-E-03 • Son libros de consulta: (...)
Los **atlas**, que ofrecen una colección de mapas, planos, gráficos y datos geográficos del mundo, de un continente o región, o de un país ... (sic) (p. 38)

EG-E-04 En la actualidad también disponemos de modernas fuentes de información, como la red *Internet*, los videos casetes y los discos compactos, en los cuales encontramos textos informativos o educativos, como noticias, cursos, diccionarios, enciclopedias, atlas, etc. (p. 38)

MT-E-02 Libros de referencia: ofrecen información general o panorámica. Los temas se organizan alfabéticamente. Representan el punto de partida para realizar una investigación. Los diccionarios, enciclopedias, almanaques y atlas son ejemplos de libros de referencia. (p. 63)

AE-E-04 La **caricatura** es una crítica gráfica sobre un hecho de actualidad; generalmente, está expresado (sic) en forma sarcástica. Lleva firma. (p. 87)

EG-E-05 La carta es una forma de comunicación escrita entre personas que se encuentran distantes. Puede ser familiar, comercial, institucional ... (sic)
En las cartas debemos expresarnos con claridad y amenidad, con letra legible y sin errores ortográficos, sin borrones ni tachaduras.
En las cartas comerciales se emplea un lenguaje más formal y se procura tratar un solo asunto en cada carta. (p. 34)

AE-E-05 **El coloquio.** Es una charla informal entre un grupo de personas que discute sobre un tema determinado, pero cuya intención es reflexionar y ampliar conocimientos sin seguir reglas formales de conversación. La normativa que rige esta técnica es el respeto a las normas del buen hablante y del buen oyente y el sentido común. (p. 11)

Código**Secuencia Explicativa**

- EG-E-06 El coloquio es una técnica similar al debate, en la cual se discute y se reflexiona sobre un tema o problema para profundizar en su conocimiento, aunque no siempre se alcancen acuerdos o soluciones. (p. 11)
- MT-E-03 **Las anotaciones o toma de apuntes**
 Cuando asistimos a una charla, conferencia, debate o cuando leemos fuentes impresas, encontramos datos conocidos, informaciones nuevas, detalles y pormenores e, incluso, ideas con las cuales no estamos de acuerdo. Para no perder esos elementos de importancia, podemos hacer uso de una de las técnicas de registro de información: la toma de notas; es decir, copiarlos en un cuaderno, block o en una ficha de contenido. (p.72)
- AE-E-06 La conversación es una forma de comunicación oral que consiste en el intercambio de ideas y opiniones entre dos o más personas. (p.8)
- AE-E-07 Para que el intercambio oral sea efectivo, es importante respetar los turnos de conversación. Estos no son otra cosa que el momento en que cada interlocutor tiene la posibilidad de hablar y expresar sus ideas. De esta manera, las personas tienen la oportunidad de intercambiar los roles de emisor o receptor durante el desarrollo del diálogo. (p. 9)
- ES-E-03 La conversación o el diálogo es una forma de comunicación que consiste en el intercambio de ideas entre dos o más personas. (p. 9)
- EG-E-07 La forma más natural y espontánea de comunicación entre las personas es la **conversación**. Sin embargo, existen técnicas de comunicación grupal que nos permiten relacionarnos con los miembros de la familia, de la escuela y de la comunidad, para reflexionar sobre un tema, ampliar conocimientos, resolver problemas, tomar decisiones ... (sic) (p. 10)
- MT-E-04 La conversación es un intercambio de información entre dos o más personas. (p. 20)
- AE-E-08 **La crónica:** es el artículo periodístico que combina aspectos sociales e información objetiva de un suceso con comentarios u opiniones del periodista y de actores del suceso u otros personajes que pueden enriquecer la información ofrecida en el artículo. (p. 87)
- MT-E-05 **La crónica.** Es un tipo de texto especial: su elaboración requiere de una indagación. Escribir una crónica implica conocer los antecedentes y el desarrollo de los acontecimientos. En la crónica se expone, siguiendo la estructura cronológica, el desarrollo de un hecho, desde su inicio, cómo se desarrollaron los acontecimientos hasta llegar al final. En la crónica se narra y se describe, es decir se informa, pero también se opina. Por eso, en la crónica se observa la combinación de la objetividad informativa con toques de escritura propiamente literaria. En este sentido, la crónica es, de los géneros periodísticos, la que más se acerca a la literatura. (p. 111)

Código**Secuencia Explicativa****Textos narrativos literarios.**

- El cuento es el texto narrativo más conocido, oído y contado dentro de la literatura. De hecho en nuestra vida cotidiana vivimos contando historias que, aunque no son literarias, demuestran que tan natural nos resulta narrar.
- AE-E-09 La palabra *cuento* viene de *computus* que significa **computar**, es decir contar eventos, hechos o acontecimientos en lugar de números. Horacio Quiroga (1878-1937), un cuentista uruguayo de mucha importancia, lo definió como "... relato de una historia bastante interesante y suficientemente breve para que absorba toda nuestra atención". Y esto es cierto, ya que la brevedad es una de las características fundamentales de este texto narrativo, sobre todo si lo comparamos con la novela. (p. 71)
- ES-E-04 El cuento
Un cuento es una narración literaria que se distingue por su brevedad. Entre sus características está el tener una o pocas acciones que se desarrollan en un ambiente o dos. Además, suele estar ordenado de manera lineal o cronológico (sic). Los personajes son descritos de manera concisa, por la brevedad del texto. (p. 87)
- EG-E-08 El **cuento** es una narración corta y sencilla de un hecho imaginario, que se presenta de modo que parezca verdadero o posible. Los temas de los cuentos son variados y pueden basarse en hechos o experiencias reales o en hechos fantásticos. (p. 77)
- MT-E-06 **Características del texto narrativo:** Por cuento entendemos un texto en el cual se relatan hechos o acciones. Estos hechos pueden ser reales (han ocurrido en la realidad) o ficticios (inventados por el autor). La extensión de la mayoría de los cuentos es breve; es decir, ocupan pocas páginas. Pueden ser más largos que las leyendas, los mitos y otras obras literarias; pero en general, los cuentos abordan una sola acción o, al decir de algunos especialistas, desarrollan un tema principal... (p. 89)
- EG-E-09 **Las preguntas**
Las preguntas son el punto de partida de la investigación, pues ésta consiste en buscar datos, la información y los conocimientos necesarios para responderlas. Las preguntas guían la realización de investigaciones, cuestionarios, encuestas y entrevistas que nos permitan hallar las respuestas que necesitamos para satisfacer nuestras necesidades de información, para contrastar opiniones, para obtener soluciones a muy variados problemas, para comprobar nuestros aprendizajes, etc. (p.45)
- MT-E-07 El conocimiento científico se caracteriza por ser comunicable; es decir, debe transmitirse a la gente a través de programas educativos, charlas, simposios, redacción de informes, libros o artículos de periódicos y revistas. Para que pueda ser comprendido y mejorado, el conocimiento científico debe transitar la vía de la difusión pública. Encerrado, no sirve para nada. (p.75)
- ES-E-05 En ocasiones nos podemos topar con palabras que no aparecen en los diccionarios. Esto sucede porque la lengua es un instrumento vivo que cambia y se transforma. Por ejemplo, los nuevos términos tecnológicos como Internet o chat, no se encuentran en un diccionario de hace 40 años. (p. 45).

Código	Secuencia Explicativa
EG-E-10	¿Qué podemos hacer en Internet? (...) Chatear con nuestros amigos sin importar donde se encuentran y mantener una conversación a través del teclado y un programa para Chat. (p. 22b)
AE-E-10	El debate. Consiste en discutir un tema determinado en pequeños grupos, preguntando, exponiendo ideas y opinando respecto del mismo, hasta llegar a una conclusión final que sea común a todos los participantes. (p.11)
AE-E-11	En el diccionario, el significado de la palabra debate alude al combate, a la contienda, a la lucha; sin embargo, el debate no debe convertirse en una “pelea” que termine enemistando a la gente, al contrario, debe ser un espacio para el ejercicio de la tolerancia y la aceptación del otro. (p. 11)
ES-E-06	El debate también es una dinámica de grupo que permite intercambiar información entre dos o más personas, sobre algún tema en específico. Este tipo de dinámica es guiada por un moderador que indica el comienzo y el fin de la actividad. Él es el encargado de resumir las ideas expuestas en la discusión y de dar las conclusiones. (p. 12)
EG-E-11	El debate es una técnica de comunicación grupal, en la cual se discute un tema mediante la defensa, con argumentos, de puntos de vista diferentes u opuestos, con el fin de encontrar puntos de coincidencia y llegar a conclusiones o acuerdos que satisfagan a la mayoría. (p.11)
AE-E-12	Diccionarios: son muy útiles, pues nos permiten despejar dudas con respecto al concepto expresado por las palabras y también nos aclaran dudas relacionadas con la ortografía y nos ayudan a adquirir conocimiento y ampliar nuestro vocabulario. (p. 42)
ES-E-07	Los diccionarios. Son libros que definen el significado de las palabras de una lengua. Comúnmente se organizan en orden alfabético. (p. 43)
EG-E-12	Son libros de consulta: • Los diccionarios, que contienen un conjunto ordenado de palabras con sus significados (p. 38)
EG-E-13	Las claves del contexto y el diccionario (...) Si aún así no logramos descubrir el significado de la palabra, debemos buscarla en el diccionario, leer de nuevo la oración y proseguir la lectura. (p. 26)
MT-E-08	El diccionario Es el libro de referencia más importante. Con su ayuda podemos realizar muchos trabajos en distintos momentos de nuestras vidas, pues los diccionarios contienen, justamente, el significado de las palabras, su origen y algunos de sus usos. (p. 61)

Código	Secuencia Explicativa
	Usos locales
MT-E-09	Entre los hablantes de una misma lengua se observan diferencias significativas que dependen de las zonas geográficas donde habitan. Estas variaciones no siempre están registradas en los diccionarios; pero, el uso de los hablantes garantiza su estatus. (p. 33)
	Los recursos expresivos
MT-E-10	Si observas aisladamente cada una de las palabras de cualquiera de los poemas que te hemos presentado, te darás cuenta de que todas las palabras son de uso común en nuestro idioma. Puede ser que desconozcas algún vocablo o término, pero no es nada que no puedas solucionar con un diccionario; simplemente es una palabra cuyo significado tú desconocías. (p. 86)
AE-E-13	La discusión es una forma de expresión que permite expresar e intercambiar ideas bien argumentadas con la finalidad de resolver algún problema. (p. 10)
ES-E-08	La discusión es otra forma de comunicación oral que consiste en el intercambio de opiniones sobre un tema específico. Generalmente las discusiones son formales y las hacemos en grupo. (p. 9)
AE-E-14	El editorial: expresa la opinión del periódico sobre un tema en específico. No lleva firma, por ser la expresión del periódico como medio de comunicación. Generalmente, la sección de opinión se inicia con este artículo. (p. 87)
ES-E-09	El editorial: es un escrito sin firma, generalmente hecho por el editor de la publicación. El editorial manifiesta la opinión sobre algún hecho concreto del acontecer diario o algún tema central de la publicación. (p. 103)
AE-E-15	Enciclopedias: son libros que abarcan, de forma organizada y concisa, información de las diferentes áreas del conocimiento humano. (p. 43)
ES-E-10	Las enciclopedias: Son libros que contienen definiciones de palabras, enriquecidas con diferentes datos, además de información sobre personajes, lugares o países. (p. 43)
ES-E-11	Textos expositivos: ofrecen información precisa, detallada y ordenada sobre un tema. Por ejemplo: los textos de las enciclopedias. (p. 27)
EG-E-14	Son libros de consulta: (...) Las enciclopedias , que contienen información organizada de diversas áreas del conocimiento. Las hay generales y especializadas en un solo tema. (p. 38)
EG-E-15	Los textos expositivos ofrecen conocimientos y explicaciones sobre las ciencias, los deportes, las artes, las ideas, etc. Encontramos textos expositivos en enciclopedias, libros escolares, artículos de opinión ... (sic) (p.22)
AE-E-16	La encuesta: es un material impreso en el cual, a través de una serie de preguntas, se pretende indagar sobre algún aspecto o tema determinado. A diferencia de las entrevistas, las encuestas pueden responderse por escrito e ir o no identificadas con los datos del encuestado . (p. 46)

Código**Secuencia Explicativa**

- EG-E-16 La **encuesta** es un recurso de investigación que permite pedir, obtener y procesar datos y la información que puede ofrecer un grupo de personas que se considera representativa de un grupo mayor. (p. 42)
- MT-E-11 **La encuesta y la entrevista**
La encuesta y la entrevista son técnicas de registro e información imprescindibles cuando se realizan investigaciones de campo. Esto no quiere decir que para la elaboración de otro tipo de investigaciones o de informes no se recurra a la consulta programada a través de preguntas.
El objetivo fundamental de las encuestas y entrevistas es el de conocer, de viva voz, qué piensan los interlocutores sobre determinados aspectos y situaciones, así como también cuáles son sus apreciaciones y perspectivas sobre los acontecimientos en los cuales están involucrados.
Mientras en las encuestas se proponen preguntas tipificadas cuyo objetivo es conocer la opinión de un grupo de gente; la entrevista es un acto más personalizado en el cual se formulan preguntas concretas a determinadas personas, con la finalidad de informar directamente al público. (p. 67)
- AE-E-17 La entrevista es una conversación por lo general “cara a cara”, que tiene un propósito definido con antelación por el entrevistador. Sin embargo, es posible que la misma sea de **carácter informal** o **espontánea**, o que sea **formal** y **estructurada**. En el primer caso, las respuestas del entrevistado son más libres y abiertas; en el segundo las respuestas suelen ceñirse a las preguntas realizadas sin entrar en detalles. (p. 46)
- AE-E-18 **La entrevista:** es una especie de conversación en la cual una persona entrevistada ofrece información, datos y opiniones respecto al tema que da origen a la entrevista. Este artículo debe mantener al lector interesado en el tema desde el inicio hasta el final de la misma. (p. 87)
- ES-E-12 **La entrevista:** es un artículo que reproduce un dialogo previo entre el entrevistador y uno o varios entrevistados. (p. 103)
- MT-E-12 **La entrevista:** es un dialogo estructurado cuya finalidad es conocer las ideas, sentimientos y formas de actuar de alguna persona. Es un dialogo estructurado porque el entrevistador primero investiga sobre el entrevistado (profesión, gustos, anhelos) y prepara previamente, las preguntas que va a hacer. En periodismo, la entrevista es uno de los géneros más interesantes; a través de ella el lector puede conocer de viva voz lo que piensa, los planes y opiniones de la persona entrevistada. (p. 114)
- EG-E-17 **La escritura**
La escritura es la representación gráfica del lenguaje hablado y nos permite expresar ideas, sentimientos (sic) (p. 31)
- AE-E-19 La exposición. Es otra forma de expresión oral que consiste en presentar ante una audiencia un tema que se ha preparado con anticipación. (p. 10)

Código**Secuencia Explicativa**

- MT-E-13 La exposición es un intercambio oral o escrito en el cual ofrecemos información producto de una investigación. Preparar una exposición oral supone un entrenamiento en las técnicas de investigación (recolección de datos), en la lectura y ordenamiento (análisis) de elementos (datos y conocimientos), que también facilita el aumento de nuestro vocabulario y el manejo adecuado de nuestras expresiones oral, gestual y corporal; nos da seguridad en nosotros mismos y alimenta nuestra autoestima. (p. 27)
- AE-E-20 **La fábula** es otro texto narrativo de carácter literario. Se diferencia de los anteriores (referido al mito y la leyenda) porque tiene un propósito definido: la enseñanza para la vida. (p. 72)
- ES-E-13 **La fábula**
Es una **narración breve** que puede estar escrita en verso o en prosa. Sus personajes son animales u objetos humanizados que representan los defectos de los seres humanos. Las fábulas concluyen con una **moraleja** o enseñanza moral cuya intención es hacer reflexionar al lector sobre la actitud y el comportamiento de las personas. La moraleja se encuentra al final del texto. (p. 88)
- EG-E-18 **La fábula:** es una narración muy breve, en la que se presentan animales que actúan como personas. En general, las fábulas narran historias o situaciones que propician la reflexión sobre las buenas y las malas acciones de las personas, con el fin de transmitir alguna enseñanza o moraleja. (p. 77)
- ES-E-14 ¿Qué es un foro? Es una dinámica que se realiza con grupos numerosos, en la que todos los integrantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones. Para que los foros se desarrollen con orden, es conveniente que una persona funcione como moderador, para que dirija la dinámica y establezca los turnos de palabra para cada participante. (p. 12)
- EG-E-19 El foro es una reunión en la que un grupo de personas reflexionan, comentan o discuten sobre un tema, un problema o un hecho de interés actual. (p. 12)
- AE-E-21 **La ficha:** nos referimos particularmente a la **ficha bibliográfica** que es la empleada para registrar los datos fundamentales de una obra que, por lo general, son apellidos(s) y nombre(s) del autor, año de su publicación, título de la obra (en negrillas), lugar donde fue editada la obra, editorial. (p. 46)
- ES-E-15 **La ficha bibliográfica:**
Es una técnica que nos permite ordenar los datos más importantes de un libro para, entre otras utilidades, ir organizando la información de la bibliografía de nuestras investigaciones. (p. 52)
- EG-E-20 **Las fichas y sus clases.**
La ficha es una tarjeta en la cual se registra o anota alguna información y los datos de la fuente (libro, periódico, etc) donde se obtuvo la información. Las fichas son útiles para elaborar trabajos escritos y para estudiar. Permiten recopilar información, ordenar las ideas, hacer consultas, repasar y elaborar la bibliografía de un trabajo. (p. 44)

Código**Secuencia Explicativa****Comunicación y sociedad**

- ES-E-16 La comunicación está presente en todos los aspectos de la vida del ser humano. Vivimos en una sociedad en la que los medios de comunicación juegan un papel determinante. En esta unidad aprenderás que estar informado y actualizado es fundamental para tener una actitud crítica ante los mensajes que recibimos cotidianamente. (p. 98)

Sobre libros

- AE-E-22 Libros hay para todos los gustos y necesidades. Si tuviéramos que clasificarlos. Podríamos diferenciar dos grandes grupos: a) libros cuyos textos poseen la estructura de un texto no literario (también llamados libros de no ficción) y b) libros que contienen un texto de carácter literario (libros de ficción). Nos interesan particularmente los pertenecientes al primer grupo, pues son los que solemos emplear cuando necesitamos obtener información. (p. 42)

Las fuentes de información.

- ES-E-17 En los libros podemos encontrar casi todos los temas sobre el mundo que nos rodea, así como las respuestas y las dudas de incontables pensadores y escritores y escritoras.
En esta unidad valorarás a los libros como un recurso inestimable de conocimiento. También aprenderás a reconocerlos y a buscar en cada uno la información que necesites. (p. 40)

El libro y otras fuentes de información.

- EG-E-21 El libro, junto con los periódicos, las revistas, los catálogos, los folletos y otros materiales impresos, son las principales y más accesibles fuentes de información y conocimiento para miles de millones de personas en el mundo. En la actualidad también disponemos de modernas fuentes de información, como la red *Internet*, los videocasetes y los discos compactos, en los cuales encontramos textos informativos o educativos, así como noticias, cursos, diccionarios, enciclopedias, atlas, etc. (Texto p. 38)

La biblioteca: casa de los libros y lugar para la investigación.

- MT-E-14 Para realizar cualquier investigación hay que indagar en los libros. En ellos se encuentra gran parte de la información que nos sirve de sustento en la materia que tratamos. Al consultar libros sabemos cuál es el estado actual del conocimiento respecto al tema que nos interesa. (p. 60)

¿Qué es la investigación?

- AE-E-23 La investigación abarca todas aquellas acciones realizadas por el ser humano para satisfacer su curiosidad, o bien, para resolver alguna situación que lo afecta. Vale decir que el término investigación no alude únicamente al campo de las ciencias, sino que también es empleada en las áreas humanísticas. (p. 34)

Qué es una investigación

- ES-E-18 Es un proceso que consiste en **recopilar datos** sobre un tema para **analizarlos, compararlos** y llegar a alguna **conclusión**. (p. 48)

Código**Secuencia Explicativa****La investigación.**

Investigar es buscar la información necesaria para descubrir o conocer algún aspecto de la realidad. En la práctica, todos necesitamos aprender y la investigación nos permite hacerlo.

- EG-E-22 Investigamos sobre cualquier tema que nos guste, que nos interese, o que nos permita resolver algún problema. Investigamos para hacer un trabajo escrito, para conocer la historia del país, para solucionar un problema comunitario, para proteger nuestra salud(sic) (p. 42)

Investigar.

- MT-E-15 La investigación es una búsqueda organizada de información. Para investigar es necesario elaborar un plan que facilite el logro que aspiramos: datos, conocimientos, saber. El motivo fundamental que conduce al hombre hacia la investigación es la curiosidad; pero una curiosidad orientada a través de un método y de unas estrategias cuya estructura debe seguirse paso a paso. (p. 60)

El texto literario.

- El propósito deliberado del autor es crear una obra literaria.
 - La presencia de la función poética del lenguaje, la cual queda evidenciada a través de la polisemia y la connotación. Ambos conceptos están muy relacionados; el primero alude a los diferentes significados de una misma palabra (...). El segundo, la connotación, se refiere a atribuirle a las palabras otros significados distintos a los contenidos en los diccionarios. De alguna manera, depende de cada autor el significado secundario que les otorgan, pues es un proceso bastante personal. (...)
- AE-E-24
- El verso como discurso literario por excelencia. ¿Qué significa esto? Que el verso es exclusivo de la literatura. Por lo general lo asociamos con el género lírico o poético, pero también sirve de expresión a la fábula, la cual pertenece al género narrativo.
 - La subjetividad o interioridad del autor se manifiesta a través de la palabra.
 - La multiplicidad de interpretaciones que se le puede dar debido a ese carácter imaginario, creativo y personal de la literatura: una misma obra permite que cada lector la interprete a su manera, según sus propias ideas, criterios y sentimientos. (p. 55)

Los géneros literarios

Ya vistas las características del texto literario pasemos a precisar rasgos más específicos de las obras literarias, los cuales nos permiten clasificar la literatura por géneros:

- AE-E-25 *Género narrativo*: se incluyen en éste aquellos textos que se fundamentan en la narración o relatos de sucesos.
- Género lírico o poético*: está conformado por la poesía, tanto en verso como en prosa.
- Género teatral*: se refiere a la parte escrita del teatro, es decir al guión. En el guión se encuentran las acotaciones y los diálogos de los personajes. (p. 56)

Código**Secuencia Explicativa**

- Los géneros literarios.**
 Los textos literarios se crean a partir de la imaginación y la creatividad de un escritor, por ello decimos que son **ficción**, aunque se hayan inspirado o no en la realidad. Los temas de los textos literarios son muy variados. Pueden recrear hechos históricos, imaginar el futuro y hasta mostrarnos el presente como nunca lo imaginamos. (p. 83)
- ES-E-19
- Los géneros literarios (...)
 A la hora de crear un texto literario el autor escoge de qué forma transmitir ese mensaje. Por ello, decimos que la literatura tiene diversos géneros, es decir, estructuras o pautas para escribir el texto.
 Dos de los géneros literarios más comunes son la lírica y la narrativa; aunque existen otros como la épica, e incluso hay obras que mezclan los géneros. (p. 83)
- ES-E-20
- Qué es un texto literario?
 Es el que presenta un lenguaje caracterizado por el uso de recursos que invitan a imaginar y reflexionar. En él se recurre a la función poética del lenguaje, es decir, se usan palabras cuidadosamente escogidas y se les da una intención diferente a la habitual. Por ello decimos que el lenguaje de estos textos es connotativo. (p. 82)
- ES-E-21
- Textos literarios.
 (...)
 En los textos literarios, las ideas se suelen exponer de manera indirecta; es decir, que compete al lector el trabajo de construir la interpretación de lo que lee. Estos textos buscan la belleza, la armonía, la pluralidad en el significado. (p. 77)
- MT-E-16
- La estructura de los textos literarios es variable, así como lo es la utilización de recursos expresivos. Dependiendo del género, las obras se organizan en partes: capítulos si se trata de novelas en el género narrativo; actos y escenas en un guión teatral (género dramático); estrofas y versos si es un poema (género lírico). La narración, la descripción, los diálogos, las figuras literarias, etc., se emplean indistintamente en este tipo de obras. (p. 77)
- MT-E-17
- La comunicación. Los seres humanos, a diferencia del resto de los seres vivos, tienen la facultad de hablar para comunicar sus ideas, sentimientos y opiniones. (p. 8)
- AE-E-26
- La conversación que el hombre lleva a cabo puede ser espontánea y dirigida. La primera es aquella que ocurre si un plan determinado, la utilizamos a diario en nuestra casa, con nuestros maestros, vecinos y amigos. La otra, la dirigida, es aquella en la que seleccionamos un tema previo al acto comunicativo y la llevamos a cabo de acuerdo con normas preestablecidas ante un grupo de personas. (p. 8)
- AE-E-27
- La comunicación. Comunicarnos es una necesidad del ser humano, y una de las actividades que más realizamos a lo largo del día. La conversación es sólo una forma de mantener ese lazo vital entre las personas. En esta unidad aprenderás a emplear de manera eficiente diferentes formas de comunicación oral, las cuales te servirán para expresarte mejor en tu vida cotidiana. (p. 8)
- ES-E-22

Código**Secuencia Explicativa**

EG-E-23 La forma más natural y espontánea de comunicación entre las personas es la conversación. Sin embargo, existen técnicas de comunicación grupal que nos permiten relacionarnos con los miembros de la familia, de la escuela y de la comunidad, para reflexionar sobre un tema, ampliar conocimientos, resolver problemas, tomar decisiones ... (sic) (p. 10)

Géneros periodísticos

Los géneros periodísticos se dividen en:

- **Informativo:** que incluye la noticia, el reportaje y la entrevista.
 - **De opinión:** abarca el editorial, la mancheta y la caricatura.
- Mixto:** que combina la información y comentarios de su autor, como la crónica. (p. 87)

Pasos generales para la realización de una investigación

- Selección del tema y/o formulación de la hipótesis, si así lo amerita la investigación.
- Revisión de las diferentes fuentes de información disponible y/o planificación de los experimentos a llevar a cabo.
- Selección de la información útil para efectos del desarrollo de la investigación y/o realización del experimento.
- Registro de la información según las técnicas destinadas para tal fin.
- Análisis de la información y/o datos obtenidos.
- **Elaboración del trabajo de investigación o informe escrito.** (p. 35)

Fases o etapas de la investigación.

EG-E-24 Las fases o etapas que generalmente se siguen para hacer una investigación son: (...)

- **Presentación y evaluación:** Se estudia la forma de presentar el trabajo, y se prepara el informe escrito o la exposición oral. (p. 42)

- **Fases o etapas de la investigación**

Las fases o etapas que generalmente se siguen para hacer una investigación son:

- Selección del tema. Lo primero es definir el tema que vamos a investigar, a partir de una discursión sobre las necesidades de información.
- Planificación: Se determinan los materiales, recursos y acciones necesarios: libros que se deben consultar, visitas a bibliotecas y otras instituciones que puedan apoyar la investigación, entrevistas a expertos, preparación de cuestionarios y encuestas, conformación del equipo de trabajo, distribución de las actividades, tiempo de realización de cada tarea...
- EG-E-25 • Ejecución: Una vez que se tiene la planificación, se lleva a cabo la ejecución: consulta o uso de revistas, mapas, libros; se realizan las entrevistas, encuestas
- Toma de notas y fichaje. La información útil para la investigación se registra en notas y en fichas, especificando de dónde se obtuvo.
- Organización de la información. Se analizan y ordenan los datos y la información obtenida.
- **Presentación y evaluación. Se estudia la forma de presentar el trabajo, y se prepara el informe escrito o la exposición oral.**
- Evaluación: Se evalúa o critica en equipo el trabajo realizado, tomando nota de los aciertos y de los aspectos mejorables. (p. 42)

Código**Secuencia Explicativa**

- Redacción del informe**
 MT-E-18 El informe de investigación es el resultado final o el producto escrito de los hallazgos de la investigación. (p. 74)
- Organizando la información.**
 AE-E-30 La investigación es una labor que implica un proceso que se inicia desde que se selecciona el tema hasta que se presenta y/o expone el trabajo escrito, producto de esta actividad.
 Una de las fases más importantes de la investigación la constituye la búsqueda, recolección y registro de la información que nos va a servir para fundamentar teóricamente el tema que estamos desarrollando. ¿Por qué es tan necesario registrar la información? Porque además de que nos permite organizarnos, nos brinda la posibilidad de revisarla sin dejar nada por cuenta de la memoria. (p. 45)
- Qué es el registro de la información**
 ES-E-24 Es una técnica de investigación que consiste en **organizar** y **clasificar** las ideas más importantes de las fuentes que consultamos para realizar un trabajo. (p. 50)
- **Técnicas de registro de información.**
 EG-E-26 Las principales técnicas de registro y organización de la información son el subrayado, la toma de notas, el resumen, el esquema, la elaboración de fichas, papeles de encuestas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales ... (sic) (p. 43)
- Análisis y organización de los datos**
 (...)

 MT-E-19 Para registrar los datos podemos recurrir a algunas de las técnicas de registro de información: toma de apuntes o notas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, citas textuales. La selección de las técnicas de registro depende tanto del tipo de material que estamos revisando como del uso que, posteriormente, vamos a hacer de la información recogida. (p. 72)
- El guión de radio:** el guión de de radio es la pauta del plan de trabajo que utilizan los productores, los directores, los locutores y los técnicos para hacer un programa radial. En el guión se indican los momentos de entrada y salida al aire para anunciar productos, realizar entrevistas, dar noticias; o realizar programas, además, la entrada, duración y salida de la música de fondo. (p. 84)
 AE-E-31
- Redacción del informe**
 MT-E-20 El informe de investigación es el resultado final o el producto escrito de los hallazgos de la investigación. El informe se organiza en diferentes partes, cada una de las cuales cumple una función propia y permite agrupar los conocimientos. Las partes que componen el informe de investigación son: índice, introducción, cuerpo o desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos. Cada una de ellas tiene su formato de presentación específico, y en su redacción deben respetarse los aspectos formales de la escritura: redacción coherente, adecuado uso de los signos de puntuación, orden en la exposición de las ideas, lenguaje claro y directo (p. 74)

Código

Secuencia Explicativa

Los informes escritos

Los informes escritos son **textos breves** y **directos** en los cuales damos a conocer los datos y los pasos que hemos seguido para llegar a las conclusiones de alguna investigación. La presentación de un informe escrito debe ser ordenada y debe manejar un lenguaje objetivo y claro. El contenido de los informes suele estar estructurado en tres partes:

ES-E-25

- **La introducción.** Espacio donde se presenta el tema del informe y se explica qué métodos se usaron para recopilar los datos del trabajo.
- **El desarrollo.** Es la parte más extensa del informe. Aquí se exponen todas las teorías y las actividades que se utilizaron y realizaron durante la investigación.
- **Conclusión.** Exponemos un resumen de los resultados finales de la investigación. Podemos presentar comentarios, sugerencias o (sic) (p. 54)

El teatro y sus elementos.

AE-E-32

El teatro es un género literario que, a diferencia de la narrativa y la poesía, requiere de la puesta en escena. Así, tenemos por un lado, el guión de la obra y, por el otro, la representación de la misma, pues sólo de esta forma el teatro es el teatro. (p. 64)

El teatro

ES-E-26

Es un género literario escrito en verso o en prosa, concebido para ser **representado** por unos actores ante un público. La forma expresiva que predomina en este género es el **diálogo**. (p. 94)

Los elementos básicos del teatro son: los actores y las actrices; el guión teatral o libreto (texto que indica los diálogos y las acciones de los personajes) el escenario y el público. Otros elementos son el vestuario, las luces, los sonidos ... (sic) (p. 83)

EG-E-27

El género teatral o dramático

Elementos básicos:

Para que una obra de teatro sea realmente teatro es necesario representarla: requiere actores, trama, escenario y público. Sin embargo, las obras dramáticas en su versión escrita se presentan de una manera particular y distinta a los otros tipos de textos que conocemos. La obra teatral se escribe en forma de guión o libreto (muy parecido al que se elabora para cine, programas de televisión y de radio) (p. 104)

MT-E-21

El caso de las leyendas es diferente (en comparación al mito). Son historias que, probablemente, sean ciertas, pero a las cuales la gente les agrega detalles provenientes de su imaginación y así pasan de generación en generación sin saberse exactamente qué es lo real y qué es lo ficticio en ellas. (p. 72)

AE-E-33

La leyenda

Es una narración **anónima**, oral o escrita, inspirada en un **hecho** o un **personaje** real que ha sido transformado por la imaginación o la fantasía. La leyenda explica el origen o la razón de algo en particular. Por ejemplo, por qué un río lleva un nombre o por qué un animal tiene un aspecto específico. Estas narraciones han llegado a nosotros de una generación a otra gracias a la tradición oral. Por ello, existen versiones distintas de una misma leyenda. (p.88)

ES-E-27

Código**Secuencia Explicativa**

- EG-E-28 **La leyenda:** es una narración que puede basarse en hechos históricos o situaciones reales, mezclados con la con la fantasía de su creador, que es anónimo. Los personajes de las leyendas son o fueron reales y sus acciones o conductas son posibles. (p. 77)
- MT-E-22 **Las leyendas:** más adelante en el tiempo, con la palabra leyenda se designan narraciones de carácter folclórico en las cuales se presentan hechos fabulosos que pueden tener una base histórica; es decir, que pueden haber ocurrido realmente y que se transmitían por vía oral o escrita (p. 92)
- AE-E-34 **Libros de texto:** son los que desarrollan temas y contenidos vinculados con los objetivos correspondientes a los programas académicos de los diferentes grados y niveles de la educación. Algunos libros de texto son tipo enciclopedia, pues contienen información de las diferentes áreas de estudio; otros sólo se dedican a un área específica (castellano y literatura, ciencias sociales, matemática, educación artística...) (p. 43)
- ES-E-28 **Libros de texto**
Son aquellos que se utilizan durante un curso para estudiar una o varias asignaturas específicas. Por ejemplo: lengua y literatura o ciencias de la naturaleza y tecnología. En estos libros los contenidos y las actividades responden a los programas oficiales de estudio de cada grado. (p. 42)
- MT-E-23 **Libros de texto:** son libros escritos y diseñados especialmente para los estudiantes. La información se organiza de acuerdo con las necesidades y capacidades según la edad y el grado de estudio. En cada país existe un Ministerio de Educación, organismo gubernamental encargado de velar por los programas de estudio, los contenidos y las actividades que deben realizar los estudiantes. El libro que tienes en tus manos es un libro de texto. (p. 63)
- ES-E-29 **La mancheta:** es una frase breve e ingeniosa relacionada con alguna noticia reciente de interés colectivo. La mancheta también sirve para expresar el punto de vista de la publicación; generalmente se usa en los periódicos. (p. 103)
- AE-E-35 El mito es una historia que explica la procedencia de todo cuanto conocemos. Obviamente, para nosotros un mito es una narración fantástica, pues todos sabemos, gracias a la ciencia, el por qué se produce un relámpago o la razón por la cual existen el día y la noche; sin embargo, para el hombre primitivo estos resultaban fenómenos que escapaban de su entendimiento, por lo cual (y para controlar su temor y el de sus semejantes) se inventaba una historia que explicaba lo que se desconocía. (p. 71)
- ES-E-30 **El mito**
El mito, al igual que la leyenda, es una **narración anónima**, oral o escrita. Pero a diferencia de ésta, el mito es un **relato maravilloso** que usa un lenguaje simbólico para explicar el origen del mundo o las características divinas de un ser o un objeto. (p.: 89)
- EG-E-29 **El mito:** es una narración que presenta explicaciones fantásticas de hechos reales o fenómenos de la naturaleza. Suele hablar de dioses, héroes y personajes que hacen cosas imposibles de hacer en realidad. (p. 77)

Código**Secuencia Explicativa****El mito**

Los primeros contactos del hombre con la realidad debieron ser difíciles. Encontrarse en medio de una tormenta y no saber cómo se producía, debió generar mucha angustia entre los primigenios habitantes del mundo. Igualmente, tratar de entender de dónde viene el hombre, cómo nacen los animales, por qué se produce el color, fueron durante siglos cuestiones asociadas a lo mágico y a lo fantástico. En su intento por explicar el entorno desconocido, el hombre creó, a través de los mitos, una explicación no científica. Por eso, el mito es una narración en la que predominan los elementos fantásticos. Es además un relato que se sitúa en tiempos inmemoriales y cuyos protagonistas tienen tanto más de dioses y de héroes que de personas normales. (p. 95)

MT-E-24

La noticia es la información de un hecho de interés para la colectividad. Se caracteriza por ser breve y objetiva. (p. 87)

AE-E-36

La noticia: es el artículo principal de los periódicos. Generalmente informa sobre un hecho reciente y responde a las siguientes preguntas: ¿Qué sucedió?, ¿Dónde, cuándo, cómo y por qué sucedió?, ¿Quiénes participaron? (p. 103)

ES-E-31

La Noticia: la noticia es el contenido principal de los periódicos y otros medios informativos. Es un mensaje breve y actual sobre algún tema de interés. Las noticias deben ser veraces objetivas y oportunas. Las noticias llevan títulos, pueden ir acompañadas de fotografías y en su redacción se ordenan las respuestas a estas preguntas: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿para qué?, ¿con qué efectos? (p. 91)

EG-E-30

La noticia: es uno de los tipos de textos periodísticos de mayor importancia. Pueden definirse como un artículo, en general breve, que informa de manera clara y precisa, acerca de algún hecho importante ocurrido recientemente. La noticia no incluye análisis ni apreciación (comentarios personales) del periodista quien debe limitarse, solamente, a exponer lo sucedido de manera coherente. (p. 109)

MT-E-25

En el cuento (...), mientras que la **novela** tiende a incluir un mayor número de personajes, porque desarrolla varias historias que eventualmente se entremezclan. Esta peculiaridad hace que el ritmo de la novela sea bastante lento, a diferencia del cuento, cuya narración es ágil y rápida. (p. 71)

AE-E-37

La novela

Una novela es una narración literaria que tiene mayor extensión y complejidad que el cuento y otras formas de la narrativa. Tradicionalmente, entre sus características está tener varios personajes cuyas cualidades, tanto físicas como psicológicas, están descritas detalladamente. Las novelas relatan más de una acción, cuyo orden puede ser lineal o no lineal. Las acciones pueden desarrollarse en más de dos ambientes. (p. 87)

ES-E-32

La novela es una narración de cierta extensión y complejidad que se basa en hechos reales o fantásticos. Las novelas presentan numerosas acciones entrelazadas, describen en detalle a los personajes, a los ambientes ..., y pueden incluir textos expositivos y argumentativos. (p. 77)

EG-E-31

Código**Secuencia Explicativa**

- El teatro
 ES-E-33 Es un género literario escrito en verso o en prosa, concebido para ser **representado** por unos actores ante un público. La forma expresiva que predomina en este género es el **diálogo**. (p. 94)
- Los elementos básicos del teatro son: los actores y las actrices; el guión teatral o libreto (texto que indica los diálogos y las acciones de los personajes) el escenario y el público. Otros elementos son el vestuario, las luces, los sonidos ... (sic) (p. 83)
 EG-E-32
- El género teatral o dramático
 Elementos básicos:
 Para que una obra de teatro sea realmente teatro es necesario representarla: requiere actores, trama, escenario y público. Sin embargo, las obras dramáticas en su versión escrita se presentan de una manera particular y distinta a los otros tipos de textos que conocemos. La obra teatral se escribe en forma de guión o libreto (muy parecido al que se elabora para cine, programas de televisión y de radio) (p. 104)
 MT-E-26
- (...) pudiéramos definir el párrafo como “una estructura lingüística que desarrolla una idea principal y que está formado por varias oraciones que complementan dicha idea, respetando siempre los aspectos formales de la escritura como la sangría, el uso de mayúsculas y la culminación del texto con punto y aparte.” (p. 27) (Comillas en el original)
 AE-E-38
- Qué es un párrafo**
 Es un **conjunto de oraciones** que tratan sobre un mismo tema. Con los párrafos organizamos las ideas principales y secundarias de un texto, con el objetivo de facilitar su comprensión. (p. 22)
 ES-E-34
- El párrafo.**
 Todo texto escrito en prosa se organiza en párrafos. A su vez, cada párrafo está formado por una o varias oraciones, se inicia con letra mayúscula y finaliza con un punto y aparte. Los párrafos se pueden identificar visualmente por el uso de la sangría, o por un espacio en blanco mayor entre ellos. (p. 26)
 EG-E-33
- El periódico.
 El periódico es uno de los medios de comunicación de carácter masivo más antiguo de la humanidad. Su principal objetivo es informar a una colectividad sobre el acontecer diario de una localidad o un país.
 AE-E-39 El periódico además de informar, también entretiene, educa, anuncia y permite la opinión del lector. Este importante medio de comunicación no es de carácter inmediato, sin embargo la información que ofrece, por ser de publicación diaria, es muy actualizada. (p. 86)
- Los periódicos.
 Son publicaciones que circulan diaria o semanalmente. Su función es informar a los lectores sobre acontecimientos recientes, de forma objetiva y veraz. Además es un medio de comunicación que entretiene, anuncia productos o servicios y muestra puntos de vista sobre temas muy diversos. (p. 102)
 ES-E-35

Código**Secuencia Explicativa****Publicaciones periódicas**

(...)

- MT-E-27 A diferencia de los libros, los periódicos transmiten información actualizada del acontecer diario local, nacional e internacional. Los datos se organizan en función de los géneros propiamente periodísticos: noticias, notas de prensa, reportajes, crónicas, entrevistas, artículos. (p. 66)

El periodismo.

- MT-E-28 Como hemos estudiado, el periódico es un medio de comunicación de amplia circulación, que contiene información sobre hechos de relevancia local, nacional e internacional. Los periódicos son importantes para la colectividad en general, pues ellos difunden además de noticias, distintos tipos de información relacionada con muchos aspectos de la vida ciudadana a través de los reportajes, entrevistas, crónicas. (p. 109)

Poesía tradicional y poesía de autor.

- AE-E-39 Es idea común pensar que la lírica sólo desarrolla temas como el amor, sin embargo, esto no es así. Si bien es cierto que la poesía constituye un género que se caracteriza por la expresión de sentimientos, de cualquier naturaleza, no es menos cierto que es un género tan amplio que incluyen otras manifestaciones poéticas de carácter tradicional y popular. (p. 59)

¿Qué es la poesía?

- ES-E-36 La poesía es un género literario en el cual el escritor o escritora expresa **emociones, sensaciones o pensamientos** sobre el mundo que lo rodea. (p. 90)

Los poemas

- EG-E-34 Los poemas son composiciones literarias escritas en verso. El verso es cada una de las líneas que forma el poema. Dos o más versos juntos forman una estrofa. (p. 78)

Los textos poéticos o líricos.

- MT-E-29 Como tantas manifestaciones artísticas occidentales, la poesía nace en la Grecia clásica. Denominada con el término lírica, en sus orígenes la poesía estaba vinculada a la música y el canto. Se trataba de composiciones para ser cantadas con el acompañamiento del instrumento musical conocido como lira. (...) Sin embargo, la consideración que predomina a lo largo de la historia es que la poesía intenta describir la belleza a través de un manejo particular del lenguaje. Para ello, recurre al uso de los recursos y figuras poéticas con las cuales logra no sólo la musicalidad, sino también cautivar la atención y el disfrute del lector. (p. 78)

La temática de la poesía varía con el tiempo: de la expresión de los sentimientos más sublimes, los amores inalcanzables y hasta lo más cotidiano. No obstante, lo que es común a estos temas es la expresión de la emotividad, de los más intensos sentimientos de los autores.

- MT-E-30 A los poetas se les atribuyen dones especiales: el de conmover al lector a través de la simpleza de sus versos; la posibilidad de vivir con intensidad sus sentimientos y traspasarlos a la escritura. (p. 78)

Código

Secuencia Explicativa

- AE-E-40 **La propaganda** es de carácter institucional, su idea es difundir ideas políticas, filosóficas, morales, sociales o religiosas, es decir, comunicación ideológica o valores culturales, mientras que la **publicidad comercial** promociona un producto para la venta y por tanto tiene fin de lucro. La propaganda informa a la población, genera conciencia y modifica conductas. A pesar de que, tanto la propaganda como la publicidad comercial pretenden modificar la conducta de la gente, aquélla se diferencia de la publicidad porque no tiene fin comercial. (p. 82) (negritas del autor)
- EG-E-35 **Publicidad y propaganda:** tanto la publicidad como la propaganda pretenden y logran influir en los gustos, preferencias, ideas y acciones de la gente. Sin embargo, entre ellas hay diferencias: la publicidad tiene un fin comercial, intenta vender productos y servicios, mientras que la propaganda intenta difundir y promover ideas y cambios en la actitud o conducta ciudadana. (p. 90)
- AE-E-41 (...) la publicidad es una forma de comunicación masiva, que está destinada a difundir un mensaje impersonal y pagado, a través de diversos medios, con el fin de persuadir a una audiencia, para que consuma un producto o servicio específico. (p. 79)
- ES-E-37 **El propósito de la publicidad**
La publicidad tiene como propósito **promocionar** productos y servicios para **informar** sobre sus características y **lograr su venta** o consumo en un público determinado. La publicidad puede ser gráfica y realizarse con vallas, afiches, catálogos o folletos. Puede ser sonora y difundir mensajes verbales con música y efectos de sonido. También puede ser audiovisual y combinar imágenes en movimiento.
Otras veces, el propósito de la publicidad se concentra en **campañas** que promueven la **prevención** de enfermedades o la sensibilización de los receptores del mensaje para lograr el bienestar social. (p. 100) (negritas del autor)
- EG-E-36 (...) a la publicidad se le critica que promueva la compra de productos innecesarios, de mala calidad o dañinos a la salud y que difunda ideas opuestas al interés colectivo. Sin embargo, la publicidad puede ser muy **beneficiosa** si se emplea para estos fines:
- Promover el respeto, la comprensión, la solidaridad y la paz entre las personas.
 - Promover campañas para prevenir el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas; para prevenir enfermedades (dengue, sida, sarampión, cáncer), para evitar la contaminación ... (sic)
 - Apoyar el buen uso de los recursos naturales, la conservación del ambiente, el respeto a las leyes ... (sic)
- Informar sobre la oferta de bienes y servicios útiles; de buena calidad y buen precio. (p. 90)

Código**Secuencia Explicativa**

- MT-E-31 La publicidad es una labor destinada a generar un mayor consumo; es decir su razón de ser está marcada por mensajes que intentan convencer a un grupo de personas, cada vez mayor, para que elija un producto específico, practique una determinada ocupación, asista a un lugar determinado o se vista de tal o cual manera. Para ello, los publicistas recurren a las más sofisticadas campañas en las cuales combinan diversos códigos. Pero la publicidad también implica el conocimiento sobre el público receptor. (p. 118)
- AE-E-42 (...) los **relatos orales** son aquellos que se cuentan a través de la palabra hablada y que pasan de generación en generación de la misma forma. No siempre estos relatos son cuentos, también pueden ser anécdotas y experiencias que, dada su peculiaridad, bien vale la pena ser contadas y difundidas, ocupando así un lugar importante en la tradición oral. (p. 74)
- AE-E-43 **El reportaje:** es una información documentada, en el cual se incluyen datos importados por testigos, también especialistas, etc., que tienen que ver con el suceso que se informa. (p. 87)
- ES-E-38 **El reportaje:** es un artículo extenso en el que se presenta el resultado de una investigación. (p. 103)
El reportaje.
Es un relato de tipo informativo que recurre al uso de la narración, la descripción, las entrevistas, el análisis y la interpretación de los hechos. Como textos periodístico, el reportaje suele partir de una noticia que se amplía con información documentada, al incorporar datos como: antecedentes, relaciones o asociaciones con otros hechos, opiniones de especialistas ... (sic) La extensión del reportaje es variada. Al abarcar aspectos que no pueden ser considerados por la noticia, el reportaje es, en general, mucho más amplio. Su temática también varía: desde temas de la más cercana actualidad hasta temas no tan vigentes. Sin embargo, el tema debe ser elegido tomando en cuenta el interés y utilidad que tenga para la colectividad. (p. 101)
- MT-E-32
- AE-E-44 • **La reseña bibliográfica**
Una reseña bibliográfica es la presentación, por escrito, de un libro cualquiera. ¿para qué la presentación? Para dar a conocer a otros su contenido e, incluso, las opiniones que su lectura ha suscitado en quien redacta la reseña. Estas son algunas recomendaciones para elaborar una buena reseña: (...) (p. 44)
- AE-E-45
- Estas son algunas recomendaciones para elaborar una buena reseña:
 - El libro debe leerse las veces que sea necesario, ya que solamente así es posible familiarizarnos lo suficiente como para referirnos a él.
 - Es preferible utilizar la forma impersonal para redactar la reseña, por ejemplo: “La novela **Gata blanca** presenta una estructura peculiar que permite a los lectores formar parte de la historia ...”
 - Podemos usar los adjetivos que consideremos necesarios, eso sí, nuestra elección debe ser la más acertada posible, pues siempre habrá un adjetivo que expresa lo que queremos decir.
 - La reseña debe ser breve, por lo que debemos evitar repetir datos como autor, título y/o editorial, entre otros.
 - Cada afirmación (u opinión) que realicemos debe estar fundamentada, es decir, sustentarse en argumentos sólidos. (p. 44)

Código**Secuencia Explicativa**

- AE-E-46 El **resumen**: consiste en sintetizar la información de un texto escrito u oral. Sintetizar implica determinar qué es lo esencial o más importante del mismo. Si se trata de un texto escrito, es recomendable subrayar las ideas principales y a partir de ellas reconstruirlo, pero usando palabras propias. (p. 46)
- ES-E-39 **El resumen**
Es una técnica de registro de información que consiste en escribir un texto breve y conciso, a partir del contenido más importante de un texto más extenso. El propósito del resumen es ayudarnos a recordar el contenido del tema. (p. 51)
- EG-E-37 El resumen consiste en reducir o sintetizar el contenido de una lectura, de un texto, o de una exposición oral. El resumen puede hacerse a partir de las ideas principales subrayadas de un texto o de las notas tomadas en una exposición. En el resumen se usan palabras propias sin alterar las ideas ni el sentido del texto. Si de incluyen trozos textuales, estos deben ir entre comillas. (p. 43)
- ES-E-40 Las revistas:
Las revistas, por su parte, son publicadas con una periodicidad menor que la de los periódicos. Pueden ser de variedades o estar especializadas en un tema como música, medicina, literatura o diseño. Al igual que los periódicos, tienen secciones destinadas a entrevistas, artículos especializados, recomendaciones de libros o películas, pasatiempos, entre otros temas. (p. 102)
- MT-E-33 **Otras fuentes de información**
Las revistas
Como publicaciones periódicas, las revistas ofrecen información actualizada. El contenido de las revistas está en estrecha relación con los lectores a quienes están destinadas. A diferencia de los periódicos, existe gran variedad de revistas: para niños, para adolescentes, para adultos.
En cuanto a la temática, las revistas cubren un amplio campo: entretenimiento, variedades (espectáculo, moda, cocina, música) y, también, las hay especializadas (literatura, medicina, mecánica, etc.) (p. 67)
- AE-E-47 La finalidad de todo texto, sea este oral o escrito, es comunicar un mensaje. Sin embargo los canales que se emplean y la manera de captar y procesar el mensaje es diferente. (sic) (Texto p. 48)
- AE-E-48 Los textos descriptivos son aquellos que tienen como propósito transmitir cómo son los objetos, personas espacios, situaciones, animales, emociones y sentimientos. (Texto p. 18)
- AE-E-49 Así como el escritor utiliza la palabra de “forma especial”, quien lee una obra asume una actitud particular, pues acude a un texto literario con la intención de obtener disfrute. Un texto literario presenta características muy definidas a las cuales se suman los rasgos propios del género al cual pertenece. Comencemos explicando las diferencias entre un texto literario y un texto no literario. (p. 54)
- AE-E-50 Los **textos narrativos** relatan hechos que les suceden a unos personajes en un lugar y tiempo determinados. (p. 17)

Código**Secuencia Explicativa**

- AE-E-51 Un caso especial lo constituye la lectura de los **textos legales**, decretos, resoluciones, artículos y, en general, toda clase de leyes, pues además de ser un asunto muy delicado que requiere de conocimiento y dominio de la materia, exigen una lectura y una interpretación ajustada estrictamente a la literalidad del texto. (p. 25)
- ES-E-41 **Qué es un texto**
Es un **conjunto** de **enunciados** que conforman una obra manuscrita o impresa, para formar un tema con **sentido completo**. Los textos pueden diferenciarse según su estructura y propósitos. (p. 26)
- ES-E-42 **Qué es un texto expositivo**
Es un escrito que tiene el propósito de **transmitir información** de una forma **objetiva**, es decir, no pretende influir en las opiniones de quien lee, ni ofrece los juicios personales del autor o autora. (p. 30)
- ES-E-43 **Qué es un texto argumentativo**
Es un escrito que expone los **puntos de vista** y la **opinión** de un **autor** o **autora** sobre un determinado tema. Con estos textos podemos expresar nuestros acuerdos o desacuerdos en relación con un tema, lo que supone realizar una buena investigación para presentar argumentos. (p. 31)
- ES-E-44 **Estructura de un texto argumentativo**
Los textos argumentativos tienen la siguiente estructura:
 - **Presentación de la tesis.** Se expone el tema o idea que el autor va a desarrollar y justificar con sus argumentos.
 - **Argumentación.** Es el conjunto de argumentos que expone el autor para desarrollar su tema.
 - **Conclusión.** Es un resumen de los argumentos expuestos; se justifica la opinión del autor sobre el tema estudiado. (p. 31)
- EG-E-38 El texto es una serie de enunciados, orales o escritos, que guardan relación entre sí. (p. 22)
- EG-E-39 La estructura de un texto depende de la intención o propósito de quien lo escribe. (p. 31)
- EG-E-40 Los textos expositivos ofrecen conocimientos y explicaciones sobre las ciencias, los deportes, las artes, las ideas, etc. Encontramos textos expositivos en enciclopedias, libros escolares, artículos de opinión (sic) (p. 22)
- EG-E-41 Los elementos básicos del teatro son: los actores y actrices; el guión teatral o libreto (texto que indica los diálogos y las acciones de los personajes) el escenario y el público. Otros elementos son el vestuario, las luces, los sonidos ... (sic) (p. 83)
- MT-E-34 Un **conjunto de párrafos** da origen a un texto, siempre que las ideas de las oraciones y los subsiguientes párrafos giren al desarrollo de una idea concreta y específica. (...)” (p. 49)

Código**Secuencia Explicativa**

- Textos informativos**
- MT-E-35 El propósito esencial de un texto informativo es la transmisión de conocimientos. Esto quiere decir que los datos y las informaciones son lo fundamental; por ello, el mensaje debe ser claro y directo, así como el lenguaje que se utilice. (p. 51)
- MT-E-36 Cuando redactes un texto argumentativo utiliza un lenguaje técnico. Las ideas deben formularse con precisión y coherencia, estableciendo entre ellas los vínculos necesarios a través de los conectivos (pero, sin embargo, porque, puesto que, aunque, por tanto, etc.) (p. 52)
- MT-E-37 (...) podemos definir el artículo de opinión como un texto de información en el cual el autor expresa sus reflexiones sobre un tema de actualidad, y cuyo objetivo se centra en la formación de la opinión de los lectores. (p. 113)
- MT-E-38 Para ser comprendido, un texto escrito requiere ser presentado de acuerdo con ciertas características. A diferencia de la oralidad que se produce cara a cara; es decir, los interlocutores están presentes, frente a frente y pueden interrumpirse o aclarar las dudas, preguntar o pedir una explicación, los textos escritos andan sueltos de las manos del autor. Cuando el autor escribe piensa en el lector, aunque nunca lo pueda conocer. El lector, cuando lee un texto, puede no saber quién es el autor y es posible que ni siquiera tenga la oportunidad de conocerlo. Y es esa soledad que acompaña tanto a autores como lectores la que obliga a tener en cuenta la presentación de los textos escritos: la redacción clara, el uso adecuado de los signos de puntuación, la coherencia en la exposición de las ideas y la precisión en el propósito del texto, así como también el empleo apropiado de las palabras y la construcción de las oraciones y los párrafos. (p. 54)
- El texto no literario**
- AE-E-52 • El autor también tiene un propósito específico, ya sea que pretenda informar o exponer, elegirá la estructura adecuada para transmitir su mensaje. (p. 55)
- Qué son los recursos literarios**
- ES-E-45 Son los elementos que **dotan de expresividad y contribuyen a personalizar el estilo** de un texto literario. Algunos de los recursos literarios más comunes son el símil, la metáfora, la hipérbole, la humanización, la anáfora y la onomatopeya. (p. 84)
- MT-E-39 Hemos estudiado varias fuentes de información escrita, como son las enciclopedias, los textos científicos, revistas y periódicos, libros de historia (sic) En estas obras se maneja un nivel de lenguaje formal, incluso técnico. Su misión es brindar una información objetiva, no hay posibilidad de "dobles sentidos" ni de libres interpretaciones. Aunque se busca corrección en el uso de la lengua no se juega con ésta; es decir no se emplean recursos literarios y, mucho menos, se escriben en verso. A estos textos se los conoce, entonces, como "no literarios". (p. 77)

Código**Secuencia Explicativa****Las tiras cómicas**

MT-E-40 Las tiras cómicas o historietas son textos que combinan la imagen con la palabra. Las historias y situaciones se presentan brevemente a través de dibujos (organizados en recuadros o viñetas) en los cuales los personajes se ubican en un contexto. Las palabras de los personajes se escriben dentro de una nube o globo con un rabillo que pareciera salir de sus bocas. Algunos de los personajes de series de dibujos animados que ves en televisión se originaron en las historietas: Popeye, Mafalda, Olafo, etc. La historieta es un género de gran importancia y sus creadores son artistas del dibujo, pues en muchos casos, el cómic es una manera muy particular de transmitir mensajes políticos, sociales y culturales. (p. 116)

Los trabajos escritos.

Los trabajos escritos son **textos extensos** y desarrollados que exponen los **resultados** o las teorías de una **investigación**.

Presentamos estos textos con contenidos muy precisos que siguen una estructura lógica.

Estructura de un trabajo escrito.

El contenido de los trabajos escritos suele estar estructurado por las siguientes partes:

- ES-E-46
- **La portada.** Expone el título del trabajo, la materia a la que pertenece, la fecha de entrega, el nombre de la escuela y el del autor.
 - **El índice.** Señala la página de cada parte del trabajo o los capítulos en los que se divide.
 - **La introducción.** Presenta el tema del trabajo.
 - **El cuerpo.** Expone y desarrolla las definiciones, los datos, los ejemplos y el tema en general de la investigación, entre otros elementos.
 - **La Conclusión.** Explica los resultados del trabajo
 - **La bibliografía.** Presenta la lista de todos los libros que consultamos para hacer el trabajo. (p. 55)

El teatro y sus elementos.

AE-E-53 El teatro es un género literario que, a diferencia de la narrativa y la poesía, requiere de la puesta en escena. Así, tenemos por un lado, el guión de la obra y, por el otro, la representación de la misma, pues sólo de esta forma el teatro es teatro.

ANEXO 4: Actividades examinadas.

Código	Actividades
MT-A-01	Cuando vayas de paseo, observa con cuidado las distintas vallas y carteles (anuncios, avisos, publicidades) que encuentras en las calles de tu ciudad. (...). (p. 34)
	Refuerzo lo aprendido para realizar en el cuaderno. (...)
ES-A-01	Recorto dos artículos del periódico. Los pego en hojas sueltas y señalo cuál de ellos tiene una opinión, cuál explica argumentos, cuál presenta sólo una información o cuál es un texto expositivo. Luego, comparto mis respuestas con mis compañeros y compañeras. (p. 39)
	Actividades para realizar en tu cuaderno (...)
ES-A-02	Escojo un tema de actualidad o de interés para mi comunidad y escribo un artículo propio de las publicaciones periódicas (noticia, entrevista, reportaje, mancheta, etcétera). Luego elaboro junto con mis compañeros y compañeras un periódico mural y elegimos un nombre para nuestra publicación. (p. 103)
	Actividades
EG-A-01	Pide al (a la) bibliotecario (a) que te muestre el fichero o archivo de artículos de prensa. Busca una artículo sobre un hecho ocurrido en tu comunidad. Elabora su ficha hemerográfica. Sintetiza el contenido del texto. (p. 45)
	Actividades para realizar en tu cuaderno.
MT-A-02	Una vez delimitado el tema, prepara un informe de investigación con cada una de sus partes. Elabora dibujos, toma fotos o recorta fotos de revistas, algunas ilustraciones que puedas incorporar como anexos a tu trabajo. También puedes añadir artículos de prensa o cualquier tríptico informativo. (p. 76)
	Actividades
EG-A-02	4.- Investiga y elabora un breve informe acerca de cuál es la diferencia entre una estrella, un planeta y un satélite. (p. 220)
	Actividades
EG-A-03	Recorta de un periódico de circulación nacional o regional y comenta en clase: (...) d) Una mancheta y una caricatura. (p. 93)
ES-A-03	Redacto una carta a un amigo o amiga, uso los signos de puntuación. (p. 71)
EG-A-04	Imagina que un estudiante de un país hermano latinoamericano te pide información sobre los cambios acontecidos en Venezuela a raíz de la aparición del petróleo. Cuéntaselo, resumido en una carta. (p. 329)
MT-A-03	Redacta una carta en la que te dirijas a tus vecinos, para solicitarles que paguen sus impuestos para poder construir un centro cultural. Para ello, utiliza el siguiente esquema: (aparece un esquema del Ensayo Persuasivo). (p. 221)

Código	Actividades
ES-A-04	Organizo un coloquio junto a mis compañeros y compañeras. Para ello escojo uno de los siguientes temas: a) El uso inadecuado de Internet. b) el uso inapropiado de los mensajes de texto del celular. Al culminar el coloquio escribo las conclusiones a las que llegué luego de escuchar los argumentos de mis compañeros y compañeras. (p. 13)
	Aplica conceptos y destrezas (...)
AE-A-01	4.- Discute con tus compañeros y después redacta una composición acerca de las diferencias entre vivir en una democracia y en una dictadura. (p. 392)
AE-A-02	Participa en conversaciones con tus compañeros acerca de las enfermedades que en los últimos años se han manifestados en los núcleos rurales del país. ¿Cuáles han sido sus causas y las consecuencias que se han derivado de ellas? (p. 341)
ES-A-05	Escribo una breve conversación entre dos personas. Luego, indico los elementos de la comunicación. (p. 9)
ES-A-06	Recuerdo y escribo dos conversaciones en las que haya participado recientemente. Una en mi casa y otra en la escuela. Luego, completo el siguiente cuadro. (p. 16)
	Para practicar la conversación y el uso de las normas del buen oyente y del buen hablante, practiquen en parejas lo siguiente:
EG-A-05	• Dialoguen sobre sus metas para el año escolar que acaban de iniciar. • Recuerden argumentar durante la conversación. • Luego, cada estudiante evaluará la actitud como oyente y como hablante de su compañero. • Comenten con todo el grupo lo ocurrido. (p. 13)
EG-A-06	Conversa en clase y anota las conclusiones en tu cuaderno: a) ¿Qué es el diseño de comunicación visual? ¿Cuál es su utilidad?. Cita ejemplos. b) ¿Qué es el diseño industrial? ¿Por qué es importante? ¿Cuáles son los principios fundamentales. Cita ejemplos. (p. 431)
EG-A-07	Conversa en clase sobre la importancia de los derechos a la información veraz, objetiva y oportuna, y a la libertad de expresión. (p. 93)
MT-A-04	Durante el recreo, escucha con atención lo que conversan los compañeros. Anota si pronuncian las palabras completa (sic) (lentitud o lentitú; Caracas o Caraca), o si las pronuncian correctamente (pepsi o pecsi; texto o testo). Junto a tus compañeros revisen las anotaciones y practiquen la buena pronunciación. (p. 37)
MT-A-05	Investiga en tu casa, con tus padres, cuáles eran los temas sobre los que conversaban con sus amigos de la infancia. (...) (p. 22)
AE-A-03	Selecciona uno de estos cuentos: “Tío Tigre, Tío Conejo y Tío Morrocroy”, “El Hojarasquerito del Monte” o “El estornudo de Tío Tigre”, búscalo, léelo y establece una relación entre la actuación de los personajes y el refrán “Más vale maña que saña”. (p. 75)

Código	Actividades
ES-A-07	Actividades para realizar en tu cuaderno (...) Redacta un cuadro comparativo entre las características del cuento y de la novela. (p. 87) Actividades para realizar en el cuaderno (...)
ES-A-08	4. Invento un cuento que tenga varios personajes. Luego, escribo varios diálogos con usos lingüísticos diferentes para cada uno de los personajes. (p. 15)
EG-A-08	Actividades (1) Elabora el análisis de un cuento o una novela que te asigne tu docente. Atiende a los siguientes pasos: • Describe el ambiente donde se desarrollan los hechos. • Di las características de los personajes principales y secundarios. • Parafrasea la secuencia, es decir, el inicio, el desarrollo y el final o desenlace del cuento o novela. • Identifica el punto de vista del narrador. Extrae recursos literarios presentes en el texto leído. (p. 84)
EG-A-09	Actividades (...) 2. Completa este cuento sobre los factores que producen el impacto ambiental: <i>Era el año 2150 y la tierra ya no era la misma que unos años atrás. Sus suelos estaban destruidos, el aire era muy denso y apenas se podía respirar por la cantidad de agentes contaminantes que producían las fábricas y los vegetales escaseaban. Sin embargo, un día (p. 244)</i>
AE-A-04	Organiza un debate en tu salón de clases. La mitad del curso defenderá la siguiente proposición: “La televisión tiene derecho a la libertad de opinión y expresión”. La otra mitad defenderá lo contrario. (p. 12)
EG-A-10	Investiga sobre los cambios que introdujo la economía petrolera sobre las manifestaciones culturales y la estructura de clases de la Venezuela agropecuaria. Luego, con la orientación del docente, realiza un debate sobre el tema con tus compañeros y compañeras, y anota las conclusiones. (p. 359)
EG-A-11	Actividades: (...) 4. Elabora un pequeño diccionario con las palabras desconocidas que encontraste en cada uno de los textos. (p. 27)
MT-A-06	Actividades para realizar en tu cuaderno: (...) 2. Ubica en el diccionario las palabras cuyos significados desconozcas. Para confirmar que las comprendiste, redacta dos oraciones con cada una de ellas. (p. 44)
MT-A-07	Actividades para realizar en tu cuaderno: (...) 6. Consulta en un diccionario las palabras que desconoces del texto. Realiza un mapa conceptual con ellas. (p. 235)

Código	Actividades
MT-A-08	Actividades para realizar en tu cuaderno: (...) 3. Con las palabras que desconoces y luego de haberlas consultados en un diccionario, construye un pequeño ensayo. (p. 253) Actividades para realizar en tu cuaderno: (...)
MT-A-09	5. Consulta las palabras que desconoces en el diccionario y redacta con ellas un pequeño cuento. (p. 259)
ES-A-09	Formo un grupo con algunos de mis compañeros y compañeras, y realizamos lo siguiente: a) elegimos a un moderador y a un secretario; b) Discutimos sobre el siguiente tema: la comunicación por chat en Internet; c) Escuchamos las conclusiones del secretario del grupo. (p. 9)
EG-A-12	Actividades: 1. Investiga en una enciclopedia u otros libros acerca del sol y de los planetas que conforman el sistema solar. Luego, anota en tu cuaderno los datos más interesantes. (p. 220)
MT-A-10	Actividades para realizar en tu cuaderno: Siguiendo las instrucciones de tu docente, elabora una ficha bibliográfica de los siguientes textos: uno de referencia (diccionario, enciclopedia, almanaque mundial, catálogo), uno de consulta (sobre cualquier disciplina: historia, matemática, geografía, medicina); uno recreativo (libro de cuentos, poemas, adivinanzas, retahílas) y un libro de texto (de cualquier área de estudio). Trata de utilizar las fichas adecuadas para este tipo de registro y pégalas en tu cuaderno para poder consultarlas cuando las necesites. (p. 73)
AE-A-05	Desarrolla tu investigación. Realiza una encuesta entre tus compañeros y amigos acerca de sus proyectos de vida. Si no los tienen, háblales acerca de lo que es y para lo que sirve e invítalos a hacer uno. (p. 300)
ES-A-10	Refuerzo lo aprendido. Para realizar en el cuaderno: (...) 8. Entrevisto a director o directora de mi escuela acerca de la fundación de la institución o sobre otros aspectos que quiera dar a conocer. d) Busco toda la información relacionada con la escuela (año de fundación, primer director o directora, razones para fundar la escuela) e) Hago la lista de preguntas que le haré al director o directora. f) Después de la entrevista, hago un borrador con las preguntas y respuestas más importantes. Luego, escribo la versión final y la leo a mis compañeros y compañeras. (p. 107)
EG-A-13	Actividades (...) Realiza una entrevista a diez personas para averiguar las situaciones que le producen estrés en su trabajo o familia. Presenta en el salón de clase aquellas situaciones que causan estrés en mayor proporción y saca tus conclusiones. (p. 261)

Código**Actividades**

Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

- MT-A-11 Realiza una entrevista imaginaria a alguno de los siguientes personajes históricos: Simón Bolívar, Andrés Bello, Simón Rodríguez. Recuerda que primero debes investigar quiénes son, dónde y cuándo vivieron, qué hicieron y por qué son figuras importantes en la historia nacional. (p. 115)

Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

- MT-A-12 Haz una entrevista imaginaria a alguno de tus personajes favoritos (músicos, tiras cómicas, deportistas, actores y actrices). Para ello, indaga acerca de quiénes son, cómo comenzaron su carrera, cuáles son sus proyectos a futuro, etc. Una vez que tengas esos datos, puedes formular las preguntas y, tú mismo, elaborar las respuestas que ellos darían. (p. 68)

Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

- MT-A-13 1. Conversa con tus vecinos y amigos. ¿Conoces a alguien que haya llegado a Venezuela buscando mejores condiciones de vida? Realiza una entrevista en la que preguntes datos de su llegada, cómo fue su desarrollo en este país y cuál ha sido su contribución. (p. 235)

Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

- MT-A-14 3.- Consulta las palabras que desconoces del texto y redacta con ellas un ensayo.
4.- Redacta un ensayo en el que valores las consecuencias de incendiar un pozo de petróleo.
(...)
6.- Redacta un ensayo sobre la paz mundial. (p. 244)

Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

- MT-A-15 2.- Redacta un escrito en el que intentes convencer a Juan Vicente Gómez sobre la conveniencia de que el gobierno sea democrático. Para ello, primero realiza una comparación entre los dos sistemas de gobierno y, luego, escribe un ensayo persuasivo, siguiendo los ejemplos que se te presentan a continuación:
(El esquema contiene: Introducción, enumeración de los hechos, puntos más importantes del argumento, explicación del por qué es razonable, exposición de los argumentos contrarios, resumen del argumento) (p. 238)

Actividades para realizar en el cuaderno.

(...)

- ES-A-11 3.- Realizo un escrito que refleje mi opinión sobre la importancia de la Organización de Países Exportadores de Petróleo para la economía nacional. (p. 333)
- MT-A-16 Prepara una exposición oral como producto de tu investigación, Recuerda elaborar material de soporte visual (mapas, fotos, incluso libros de arquitectura para que los compañeros puedan observar cómo eran los primeros teatros. (p. 105)

Código	Actividades								
	Actividades para realizar en el cuaderno (Después de presentar un texto con el siguiente título: Una fábula: <i>El conejo y el campesino</i>). Conversamos								
EG-A-14	d. ¿De qué trata la fábula? e. ¿Qué personajes intervienen y cuáles son sus características? ¿Los personajes de la fábula reflejan conductas humanas? (p. 76)								
	Actividades para realizar en tu cuaderno (...)								
MT-A-17	3. Escucha la lectura de varias fábulas que realizará tu docente. Familiarízate con la estructura, composición y elementos propios de la fábula e inventa una para cada una de las siguientes moralejas: • “Sufrimos las desgracias con facilidad cuando las compartimos con quienes las causan”. • “Si los grandes hacen causa común con los pequeños, los dos aseguran la vida”: (p. 100)								
AE-A-06	Organiza un foro sobre un tema de actualidad que sea de interés para los niños y niñas de tu clase. (p. 12)								
	Actividades para realizar en tu cuaderno: (...)								
ES-A-12	2. Elabora una ficha bibliográfica con los siguientes datos: <table border="0"> <tr> <td>(1996)</td> <td>Caracas: Alfaragua</td> </tr> <tr> <td>Buenos Aires: Alfaragua.</td> <td>Pescetti, L.M.</td> </tr> <tr> <td><i>Corazonadas. El libro II de los chicos enamorados</i> (1era edición)</td> <td><i>Frin</i> (1era. edición) (2006)</td> </tr> <tr> <td>Bornemann, E.</td> <td>(p. 53)</td> </tr> </table>	(1996)	Caracas: Alfaragua	Buenos Aires: Alfaragua.	Pescetti, L.M.	<i>Corazonadas. El libro II de los chicos enamorados</i> (1era edición)	<i>Frin</i> (1era. edición) (2006)	Bornemann, E.	(p. 53)
(1996)	Caracas: Alfaragua								
Buenos Aires: Alfaragua.	Pescetti, L.M.								
<i>Corazonadas. El libro II de los chicos enamorados</i> (1era edición)	<i>Frin</i> (1era. edición) (2006)								
Bornemann, E.	(p. 53)								
EG-A-15	Actividades: 1. En la biblioteca de tu plantel o en la de tu comunidad realiza estas actividades: a) Busca un libro de temas históricos. Haz su ficha bibliográfica. (p. 45)								
	Actividades para realizar en tu cuaderno:								
MT-A-18	1. Siguiendo las instrucciones de tu docente, elabora una ficha bibliográfica de los siguientes textos: uno de referencia (diccionario, enciclopedia, almanaque mundial, catálogo), uno de consulta (sobre cualquier disciplina: historia, matemática, geografía, medicina); uno recreativo (libro de cuentos, poemas, adivinanzas, retahílas) y un libro de texto (de cualquier área de estudio). Trata de utilizar las fichas adecuadas para este tipo de registro y pégalas en tu cuaderno para poder consultarlas cuando las necesites. (p. 73)								
	Actividades para realizar en tu cuaderno (...)								
MT-A-19	1. Con la ayuda de tu docente, prepara un guión radial para un programa que combine distintas temáticas de interés para ti, con la música de los cantantes y grupos de tu gusto. De ser posible, grábalo en un casete y compártelo con los demás compañeros del aula. (p. 108)								

Código	Actividades
	Aplica conceptos y destrezas (...)
AE-A-07	8.- Indaga y elabora un informe sobre la situación fronteriza que posee Venezuela con la Guayana Esequiba (p. 355)
	Realizo las siguientes actividades:
ES-A-13	a) Un informe escrito sobre la conservación del agua. b) Un trabajo escrito sobre la diversidad cultural venezolana (p. 55)
	Actividades para realizar en tu cuaderno (...)
MT-A-20	3.- Una vez delimitado el tema, prepara un informe de investigación con cada una de sus partes. Elabora dibujos, toma fotos o recorta fotos de revistas, algunas ilustraciones que puedas incorporar como anexos a tu trabajo. También puedes añadir artículos de prensa o algún tríptico informativo.(p. 76)
	Aplica conceptos y destrezas (...)
	2. ¿Cuál es la diferencia entre un mito y una leyenda? (...)
AE-A-08	4. Lee con atención la siguiente leyenda y luego responde: (...) a. ¿Cuál fue el mensaje que le envió la luna a los humanos? b. ¿Qué mensaje le dio el insecto a la liebre que lo ayudó? c. ¿cuál fue el mensaje que la liebre dio a los humanos? ¿Por qué la liebre tiene la nariz pequeña según el relato? (...) (p. 74-75)
	Actividad para realizar en el cuaderno (...)
ES-A-14	1. Establezco semejanzas y diferencias entre la leyenda y el mito. (p. 89)
	Actividades para realizar en el cuaderno (...)
ES-A-15	1. Escribo una leyenda que explique el porqué (sic) de estas realidades, para ello escojo una de estas opciones. a)¿Por qué las luciérnagas tienen luz? b) ¿Por qué las hormigas son tan organizadas? (p. 89)
	Después de presentar un texto con el siguiente título: Una leyenda: <i>El rey Midas</i> Conversamos
EG-A-16	d. El hecho que relata la leyenda, ¿puede ser real o es imaginario? e. ¿Dónde se desarrollan los hechos? Resume con tus palabras la leyenda, siguiendo la secuencia de los hechos. (p. 76)
	Actividades para realizar en tu cuaderno
	1. Investiga sobre algunas leyendas conocidas en el país. Léelas a tus compañeros y comenten sobre los personajes y otros rasgos de la narración.
MT-A-21	2. ¿Te impresionó la leyenda de “La Llorona”? ¿Por qué? 3. ¿Crees que pudo haber sido cierta esta leyenda; es decir, crees que pudo existir esa mujer cuyo llanto y lamentaciones impresionaban a los habitantes de la zona? ¿Por qué? (p. 94)

Código	Actividades
	Actividades para realizar en tu cuaderno (...) 7. Escribe una leyenda atendiendo a los rasgos propios de este tipo de textos literarios (sic). Puedes utilizar algún personaje de la historia local, regional o nacional; puedes inventar uno; puedes tomar alguna persona de la actualidad (político, educador, actor, músico) e inventarle una leyenda. (p. 94)
MT-A-22	
AE-A-09	Aplica conceptos y destrezas (...) 2. ¿Cuál es la diferencia entre un mito y una leyenda? (p.74).
	(Después de presentar un texto con el siguiente título: Un mito: <i>El vuelo de Ícaro</i>) Conversamos
EG-A-17	d. ¿Qué personajes intervienen en el mito? e. El hecho que se relata, ¿puede ser real o es imaginario? Resume con tus palabras el relato, siguiendo la secuencia de los hechos. (p. 75)
	Actividades para realizar en tu cuaderno 1. En los mitos, los dioses son los creadores del mundo. Con la orientación de tu docente, investiga sobre la presencia de los dioses en la elaboración de este tipo de textos en las culturas indígenas venezolanas. 2. Recopilen mitos y leyendas de Venezuela. En nuestro país hay muchos libros que recopilan los mitos de culturas indígenas tales como los Wayú, Pemones y Kariñas, entre otros. Compartan la lectura en voz alta de algunos de sus textos y luego coméntenlos. 3. Dramaticen uno de los mitos encontrados o, también, la parte que corresponde a la muerte de los muñecos de palo, según la lectura realizada. (p. 97)
MT-A-23	
	Actividades Recorta de un periódico de circulación nacional o regional y comenta en clase:
EG-A-18	e. Un material informativo, uno publicitario y uno de opinión. f. Una noticia nacional, una regional y una internacional. g. Los titulares de una noticia deportiva, una económica y una sobre salud. h. Una mancheta y una caricatura. (p. 93)
	Actividades 1. Busca en periódicos noticias nacionales e internacionales sobre el petróleo; recórtalas y coméntalas con tus padres y representantes. Luego redacta algunas conclusiones sobre el impacto de la explotación petrolera en los ámbitos social, económico y ambiental del país. (p. 329)
EG-A-19	

Código	Actividades
	Actividades para realizar en tu cuaderno (...) 3. Recorta dos noticias de importancia y coméntalas con tus compañeros. Observa cuál es la estructura de esas noticias. 4. Busca en otro periódico si la noticia que recortaste aparecen también publicadas. De ser así, compáralas en cuanto a aspectos como: • Página en que se ubican. • Extensión del contenido. • Si contienen la misma información (¿qué le falta a una o qué le sobra a la otra?) • ¿Están acompañadas de ilustraciones? 5. Luego de la lectura y análisis anteriores, redacta la misma noticia pero completando con la información que les faltaba a una y a otra. (p. 112)
MT-A-24	
	Actividades para realizar en tu cuaderno. (...) 4. Realiza un periódico mural con las principales noticias de prensa relacionadas con los precios del petróleo. (p. 280)
MT-A-25	
	Aplica conceptos y destrezas (...) Reúnete en equipo y prepara, en conjunto, un guión para ser dramatizado como obra teatral. El tema puede estar relacionado, por ejemplo, con la conservación ambiental o eliminar el hábito de fumar. (p. 412)
AE-A-10	
	Actividades para realizar en el cuaderno 1. Escribo con mis propias palabras cuáles son los elementos principales del texto teatral. 2. Reflexiono y respondo. ¿Qué elementos necesito para la puesta en escena de una obra teatral? 3. Formo un equipo con mis compañeros, elegimos una de las siguientes situaciones e improvisamos una dramatización. a) Una consulta psiquiátrica. b) Una declaración de amor. c) Una conversación familiar por la entrega de boletas. d) Una entrevista a un escritor reconocido. 4. Escribo con mis compañeros y compañeras un guión teatral sobre el tema: conservemos el ambiente. (p. 95)
ES-A-16	
	Actividades (...) 4. En equipos de 5 ó 6 compañeros, elaboren un guión teatral que incluya un narrador y personajes. 5. Preparen la puesta en escena del guión preparado. Para ello: • Preparen la ambientación; pidan la colaboración de los representantes. • Acompañen de gestos las palabras expresadas en los diálogos. • Lleven la secuencia del narrador. • Intervengan en el momento oportuno. Usen un vestuario acorde al personaje representado. (p. 85)
EG-A-20	

Código	Actividades
	Actividades para realizar en tu cuaderno (...)
MT-A-26	5. En acuerdo con tu docente, lean algunas de las obras de teatro cómicas, escritas en verso, por el escritor venezolano Aquiles Nazoa. Seleccionen aquellas cuya representación pueda realizarse en la escuela. Elaboren invitaciones y repártanlas entre los estudiantes de otros grados y, muéstrenles una velada muy divertida. (p. 105)
MT-A-27	Te sugerimos ... Con la ayuda de tu docente y compañeros puedes construir una obra de teatro con títeres, en la cual expreses la importancia del trabajo en equipo para alcanzar una meta que beneficie a todos. Luego preséntala ante tus compañeros de otros grados y representantes. Al finalizar pregúntales cuál fue la moraleja. (p. 275)
AE-A-11	Aplica conceptos y destrezas 1. Menciona las partes del periódico y una breve explicación de lo que se publica en cada uno. 2. Elabora un cuadro comparativo con las ventajas y desventajas del periódico. 3. Revisa tres periódicos que conozcas y explica brevemente la línea de trabajo de los mismos. (p. 88)
ES-A-17	Actividades para realizar en el cuaderno (...) 2. Menciona diferencias entre los periódicos y las revistas. 3. Discuto con mis compañeros y compañeras por qué los periódicos deben informar de forma veraz y objetiva. Anotamos nuestras conclusiones y las exponemos al resto de la clase. (p. 103)
MT-A-28	Actividades para realizar en tu cuaderno 3. Trae al aula algunos de los periódicos que circulan en tu ciudad o estado y, con el apoyo de tu docente, comenta los siguientes aspectos: formato, tiraje, partes (o cuerpo), secciones ... Toma nota en tu cuaderno sobre estos aspectos. (p. 68)
AE-A-12	Aplica conceptos y destrezas: 1. ¿Qué diferencias existen entre la poesía popular y la poesía de autor? 2. ¿La rima es obligatoria en un poema? (...) 4. A partir de las siguientes palabras escribe un poema en verso: limón, dulzura, sol, ondina, agua, amor, despedida y paciencia. (p. 61)
ES-A-18	Actividades para realizar en el cuaderno. 1. Explico con mis propias palabras en qué consiste la clasificación de los poemas. 2. Leo los poemas en forma silenciosa. (Se presentan dos poemas para su lectura): a) clasifico los poemas según los aspectos estudiados y b) explico las diferencias entre ellos. 3. Escojo un tema, una estructura y un estilo, y escribo un poema. 4. Aprendo y recito uno de los poemas estudiados. (p. 93)

Código	Actividades
EG-A-21	Inventa una poesía, copla o décima (recuerda la rima). Prepárate para recitarla en el aula. Es importante aprovechar alguna ocasión: semana de la escuela, festividad de la comunidad, Navidad, paradura del niño, día de las Madres ... (p. 85)
MT-A-29	Te sugerimos...: Crea un poemario con los poemas de tu agrado. Puedes utilizar un cuaderno mixto pequeño: en las hojas de raya copia los poemas y en las blancas elaboras dibujos (o pegas fotos o recortes de revistas) alusivos al texto. Recuerda anotar el título del poema y, al final, el nombre del autor. De ser posible, registra la fuente (libro, periódico, revista, internet), de donde copiaste el texto. (p. 79)
MT-A-30	Te sugerimos ... Organicen un club de poesía. Lean poesía de diferentes autores, escriban ustedes sus poemas y compártanlos con sus compañeros. Permitan que participen compañeros a quienes no les gusta escribir poesía pero que pueden disfrutar de su lectura. Es el momento de dejar fluir la imaginación y los sentimientos. (p. 82)
MT-A-31	Actividades para realizar en tu cuaderno. 1., Busca dos poemas distintos a los que aparecen en este libro y determina el tipo de rima de cada uno. 2. Busca un poema tipo moderno o contemporáneo y analiza lo que sucede con la rima (compáralo con los dos poemas analizados en el punto 1. 3. De los poemas que has seleccionado extrae imágenes sensoriales y clasifícalas según su tipo (visuales, auditivas, olfativas, táctiles, gustativas). Compara tu análisis con el que realizaron tus compañeros. (...) (p. 88)
AE-A-13	Aplica conceptos y destrezas 1. ¿Para qué sirve la publicidad? 2. Selecciona una publicidad comercial en la prensa y analízala: a. ¿Qué promoción? ¿un producto o un servicio? b. ¿a qué público está dirigido? ¿Qué tipo de técnica utiliza? c. ¿Tiene eslogan? ¿tiene consigna? 3. Selecciona de la televisión una propaganda y haz un comentario sobre ella. (p. 83)
ES-A-19	Desarrolla tu imaginación Reúnete con un compañero o compañera de clase y seleccionen una publicidad comercial de un producto reconocido. Luego investiguen acerca de las distintas publicidades que haya tenido ese producto desde su salida al mercado hasta la fecha. Elaboren un tabloide con toda la información que consigan y compartan con el resto de la clase su trabajo. (p. 83)
MT-A-32	Actividades para realizar en tu cuaderno. (...) 1. Observa si en el periódico hay publicidad de productos, objetos o servicios. ¿Cómo se presentan? ¿Cuál es su forma? ¿Hay texto solamente? ¿Hay imágenes solamente? ¿Se combinan textos e imágenes? ¿Son a color o en blanco y en negro? ¿En cuantas páginas del periódico se encuentran? (p. 112)

Código**Actividades**

Refuerzo lo aprendido. Para realizar en el cuaderno.

1. Escojo una de las siguientes noticias y escribo un reportaje.

Los directores de cada colegio solicitarán a los estudiantes que elaboren su propia lista de útiles.

La basura se acumula cada día más en nuestra comunidad

ES-A-20

Efectos de clima en el mundo nos obliga a tomar medidas urgentes.

Científicos descubren que el amor es producto de los efectos que causa una molécula en nuestro organismo.

•Tomo en cuenta los siguientes pasos:

- e. Investigo sobre el tema.
- f. Hago un esquema con las ideas principales y secundarias de lo que investigué.
- g. Estructuro el texto con una introducción, un desarrollo (en el que puedo incluir citas textuales u opiniones de personas a las que haya podido entrevistar) y una conclusión.

Escribo la versión final del reportaje, cuidando mi escritura y ortografía. (p. 106)

Actividades para realizar en tu cuaderno.

(...)

- MT-A-33 1. Indaga sobre el tema que te indicará tu docente y prepara un reportaje. Luego de la investigación y la redacción, muéstralo a tus compañeros y discutan sobre el contenido y la manera en que desarrollaste el tema. (p. 112)

Aplica conceptos y destrezas:

(...)

- AE-A-14 2. Selecciona de la biblioteca un libro que te resulte interesante. Léelo y, siguiendo las recomendaciones dadas, redacta una reseña bibliográfica en una cuartilla (hoja en blanco, tamaño cara). (p. 44)

Actividades para realizar en el cuaderno:

1. Respondo.

- EG-A-22 a) ¿Qué nombre recibió el movimiento armado que logró llevar al poder a Cipriano Castro?
b) ¿Con qué nombre es conocido el período de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez?
c) Redacto un resumen de las características de los gobiernos de Gómez y Castro. (p. 345)

Te sugerimos ...

Conocer la biografía de Arquímedes de Siracusa.

- MT-A-34 Para conocer en qué consistió su intervención, te invitamos a sumergirte en un tobo, pipa, bañera o piscina. Fíjate que cuando entras se desplaza un poco de agua. Este hecho lo puedes conocer y explicar a través del descubrimiento de Arquímedes. Investiga sobre su vida. Explica el por qué se desplazó el agua al introducirte en el tobo, u otro recipiente. Haz un resumen de lo investigado. (p. 341)

Código**Actividades**

- MT-A-35 1. Busca en tu casa alguna revista y tráela al salón. Organiza un equipo de trabajo con tres compañeros y analicen las revistas según el contenido temático y los lectores a quienes están dirigidos. (p. 68)

Actividades para realizar en el cuaderno

(...)

- ES-A-21 3. **Leo** el siguiente texto y lo **clasifico** según sea fábula, leyenda o mito, **explico** mi respuesta. (p. 89)

Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

- MT-A-36 10. Realiza una tira cómica donde aparezcan los momentos más importantes del relato. Recuerda que los parlamentos deben ser muy breves y debes emplear los “globitos” donde aparezcan los pensamientos y los diálogos de los personajes. (p. 44)

Actividades para realizar en tu cuaderno

Prepara una historieta sobre alguna situación jocosa que te haya sucedido. Recuerda separar la historia en secuencias y dibujar los personajes en las viñetas.

MT-A-37

(...)

2. En tu cuaderno, redacta la historia de lo que sucedió, según los dibujos de la siguiente tira cómica. Compara tu historia con la que redactaron tus compañeros. (p. 117)

Actividades para realizar en tu cuaderno

(...)

- MT-A-38 5.- Elabora un trabajo de investigación sobre el origen, características, derivados e importancia del petróleo como el principal recurso energético. (p. 280)

Te sugerimos

Realizar una video conferencia.

- MT-A-39 Con la ayuda de tu docente y compañeros organicen una videoconferencia. De esta manera, dos o más personas que trabajen en otras ciudades y países pueden conversar y discutir sobre temas que les interesen. Necesitan una computadora, una cámara de video de las que se utilizan para chatear, y un micrófono; todos conectados al computador. Propongan el tema a discutir y el especialista que les dará la conferencia. (p. 347)