

# **LA ENSEÑANZA DE LA EXPLICACIÓN Y LOS GÉNEROS ACADÉMICO- EXPLICATIVOS**

## **Capítulo 5**

Hasta el momento esta investigación da cuenta del tratamiento didáctico en los textos de Lengua que analizamos, de los dos primeros capítulos del marco teórico: escritura y texto. Consideraremos seguidamente el tercer capítulo, *La explicación discurso de razonamiento y tipo textual paradigmático*, por lo cual analizaremos los capítulos específicos de los libros de Lengua dedicados a su enseñanza.

### **5.1. LA AVENTURA DE LA PALABRA. LENGUA Y LITERATURA POLIMODAL I**

Delgado, M., Ferrero de Ellena, I., Peláez, A., (2007) 1.Córdoba, Comunicarte.

## **Modulo 5**

### ***En Busca Del Porqué***

#### **Los Textos Expositivos**<sup>34</sup>

El contenido del módulo, como ya señalamos, se introduce con una historieta perteneciente a Nick (se utiliza también como ilustración de tapa), que alude indirectamente al reconocimiento, por parte del alumno, de preguntas propias del discurso explicativo-expositivo.

Las cuatro preguntas de las viñetas aparecen con relación a una situación socio-histórica: a la Prehistoria le corresponde la pregunta, *¿De Dónde?*, a la Antigüedad, *¿Cómo?*, al Renacimiento, *¿Por qué?* y a la época actual: *¿Cuánto!?* Es evidente que la finalidad de la historieta no es la de revelar las preguntas propias del género explicativo-expositivo, sino el reconocimiento a través de estas paráfrasis interrogativas y por analogía, de los valores sociales en distintos momentos de la humanidad. De allí que la utilización de la historieta

---

<sup>34</sup> El capítulo completo se incluye en el Anexo II.

(descrito en 4.2.) como recurso didáctico para introducir el estudio del tema los textos expositivos y los textos de divulgación científica, resulte ambiguo.

La secuenciación didáctica para el estudio de dichos tipos de textos se plantea a partir de las actividades que analizamos a continuación, y que recordamos pueden consultarse completas en el Anexo II, Módulo 5.

### ***Actividades página 68***

*Después de leer la tira humorística de Nick, respondan:*

- a) ¿Para qué le sirvió a la humanidad formularse preguntas?
- b) ¿Cómo logra Nick el toque humorístico?
- c) ¿Qué preguntas podrían hacerse ustedes? Planteen al compañero una pregunta que apunte a una respuesta basada en la ciencia y otra humorística

Las preguntas remiten directamente a la dimensión pragmático-comunicativa del texto-historieta. El empleo de la preposición “para” refuerza la búsqueda de la intencionalidad expresada en el discurso, o lo que es lo mismo, propone al alumno reconocer el macro acto de habla subyacente en el texto.<sup>35</sup> Asimismo, las dos preguntas siguientes son preguntas retóricas destinadas a mantener la comunicación con el alumno, ya que no se pauta cómo y dónde explicitar las respuestas.

### ***Actividades páginas 68, 69,70***

*Lean solamente el título del siguiente texto y hagan preguntas que suponen puede responder el texto. Luego, léanlo completo:*

*La biblioteca de la vida: el genoma humano*

Un análisis de las estrategias didácticas empleadas en esta actividad nos condujo, en primer lugar, a interrogarnos acerca de porqué se solicita a los alumnos formular preguntas al texto a partir del título únicamente y señalar qué posibles respuestas surgirán de él, cuando aún no ha sido leído. La respuesta que damos es que didácticamente se apunta a trabajar con

---

<sup>35</sup> La Teoría de los Actos de habla estudia los actos de habla, ilocutivo, locutivo y perlocutivo, y la intencionalidad que conllevan. El concepto de macro acto de habla, y la ejercitación correspondiente, se encuentran en el Módulo 1, p.16.

procedimientos de lectura comprensiva. El primero de ellos: la formulación de hipótesis desde la exploración del texto y los elementos paratextuales. Este procedimiento de lectura exploratoria o barrido es propio del modelo de comprensión lectora *top down*, o *arriba-abajo*, para el cual el procesamiento está guiado por el conocimiento conceptual, es decir se trata de encontrar la información que se adecue a los esquemas activados, rellenando sus variables (García Madruga, 1995). Desde una perspectiva psicológica podemos reconocer la impronta constructivista aplicada directamente como estrategia de enseñanza, activación de esquemas previos (ver 1.1.), sin una transposición didáctica adecuada. En consonancia con ello, se propone la lectura de un texto periodístico de divulgación científica adaptado por las autoras del manual, quienes dan por supuesto que los estudiantes conocen el género, y por lo tanto pueden activar sus conocimientos previos.

Sin embargo, en las actividades que se formulan con posterioridad a la lectura del texto no se corroboran ni registran las hipotetizaciones de los estudiantes y, tampoco las preguntas y respuestas que las causaron. Esto equivale a evidenciar, nuevamente, la brecha existente entre las teorías y modelos lingüísticos, de lectura en este caso, y sus transposiciones didácticas. Dicho de otro modo, se produce un hiato entre los temas o contenidos disciplinares y las actividades didácticas que se diseñan para su enseñanza y aprendizaje. Ejemplos (incluimos entre paréntesis las respuestas que no están en el manual en función de nuestros objetivos e hipótesis de trabajo):

### ***Actividades página 70***

- a) ¿Qué pregunta o duda intenta responder el texto anterior? (**Por qué es importante el Genoma Humano**)
- b) ¿Cuál es la intención del autor? ¿Qué función del lenguaje aparece? (**Informar. Función del lenguaje predominante: informativa**)
- c) ¿Qué trama tiene? ¿Qué modo verbal predomina? (**Trama descriptiva. Modo verbal: Indicativo, presente**)
- d) ¿En qué persona gramatical está escrito? (**Tercera**)

e) ¿Qué registro se ha utilizado? (**Escrito**)

f) Con algunas de las respuestas anteriores completen las palabras faltantes en el primer párrafo del siguiente texto:

Las respuestas a preguntas como las formuladas al comienzo del módulo, u otras, dan lugar a un texto expositivo o (**informativo**). Los textos expositivos tienen la intención de (**informar**) acontecimientos diversos, procesos, fenómenos, etc. Siempre responden a preguntas como: (**¿por qué?, ¿cómo?**) Utilizan la (**tercera**) persona gramatical. Los verbos de las ideas principales aparecen en modo (**indicativo**), se evitan expresiones subjetivas, el registro utilizado es el (**escrito**) y aparecen vocablos técnicos o científicos.

Los ítems **a,b,c,d, y e** prevén las respuestas consignadas entre paréntesis según la información proporcionada en el Módulo 1, y tienen por objetivo la inferencia de las características discursivas de los textos expositivos y de divulgación científica descritas en 3.7. La respuesta del ítem f) da lugar a la definición de texto expositivo o informativo, a partir de su intencionalidad. Esta última actividad retoma el eje estructurador de todo el texto: el abordaje de las tramas textuales por su función comunicativa y, lo ratifica al reproducir el cuadro de Kaufman y Rodríguez con que se inicia el Módulo 1 (ver 2.5). El ejemplo reitera y refuerza una concepción de la enseñanza de la escritura centrada en su dimensión social – comunicativa según fundamentamos en el capítulo 1, punto 1. 3.

### ***Actividades página 70***

#### ***LOS TEXTOS EXPOSITIVOS***

“Estos textos se manifiestan en la oralidad, en la que están presentes el emisor y el destinatario (como ocurre entre profesor y alumnos) y en la escritura: textos de estudio, artículos de divulgación, informes, etc. en los que los emisores intentan explicar en forma clara y ordenada la información dada y presentar la trama de relaciones entre las ideas expuestas.

Las explicaciones pueden ser científicas, de divulgación científica y didácticas. En los textos científicos el emisor es un investigador y el receptor es un lector especializado. (...) Los textos de divulgación científica son textos periodísticos que actualizan información sobre descubrimientos o avances científicos (...).”

A esta caracterización que puede leerse completa en el Anexo II, la enunciamos en 3.2. para ejemplificar el tratamiento de la exposición como género discursivo de modalidad comunicativo-enciclopédica. Dicha modalidad no contempla la dimensión lógico-cognitiva de la explicación por lo que no se abordan sus procedimientos lingüísticos y razonamientos específicos que intervienen en los diversos géneros explicativos, entre ellos, el expositivo. Al respecto, en el punto 2.5. establecimos que el texto como esquema representacional lingüístico-cognitivo se materializa en los géneros discursivos. El caso de los géneros explicativos: artículos de divulgación, informes, explicaciones científicas, de divulgación científica y didáctica que presenta la información que analizamos, nos sitúa frente a un verdadero problema de enseñanza y aprendizaje. El problema es tal porque al no enseñarse los procedimientos y procesos de dominio específico, no se enseñan estrategias de comprensión y producción textual que después se requieren para la resolución de las actividades didácticas. Pero además, porque el dominio de los procesos de lectura y escritura es lo que permite la adquisición de los conocimientos cifrados en los textos académico-explicativos.

En coincidencia entonces, con el enfoque didáctico comunicativo este manual conceptualiza a los textos expositivos y académicos como un macro acto de habla, según lo planteado en el Módulo 1, página 16 (ver Anexo II).

### ***Actividades página 71***

#### ***ESTRUCTURA***

“Generalmente, los textos expositivos presentan tres partes:

**PRESENTACIÓN:** se expone el tema o el problema a desarrollar para centrar en él la atención del lector.

**DESARROLLO:** se amplía el tema y se lo problematiza agregando toda la información necesaria.

**CONCLUSIÓN:** se señalan las consecuencias, se resumen las ideas más importantes.

En algunos casos, como por ejemplo la descripción del sistema solar puede no ser necesaria la conclusión; en cambio, para la explicación de un experimento es muy importante su presencia.

Cada párrafo es una unidad de lectura, por lo que suele tener la misma estructura que una exposición completa. La primera oración es un resumen que, además, anuncia el orden de la información en las oraciones siguientes (expansión de la oración inicial). El párrafo final suele terminar con una oración que se conecta con la primera”.

Una primera observación con relación a esta información es que la estructura atribuida a los textos expositivos no es representativa de ellos, ni de los géneros explicativo-expositivos, ni de las secuencias explicativas prototípicas que pueden encontrarse en los textos y géneros, según lo enunciado en 3.2. La información del manual remite a la estructura propia de los textos expositivos como géneros comunicativos, integrantes de una familia de géneros (Ciapuscio, 2008), en este caso la familia de los textos narrativos. Por ello, se presenta como estructura general del texto a la estructura canónica de los textos narrativos: presentación, desarrollo y cierre. Asimismo, en el párrafo final donde se explicita este contenido (ver el último ejemplo), se introducen nociones sobre la organización de los párrafos que no hacen al contenido que se está presentando. Al costado derecho de esta información sobre Estructura, y en recuadro destacado figura “Comprender un texto”, (ver contenido completo en Anexo II, Módulo 5, página 71). Esta simultaneidad de las informaciones conecta sólo gráficamente la estructura de los textos expositivos con procedimientos de comprensión textual, ya que no hay enunciados lingüísticos que expliciten esta contigüidad gráfica como continuidad discursivo-temática.

Asimismo, en la información que se brinda acerca de la estructura de los textos expositivos y, en la del recuadro “Comprender un texto”, aparecen mencionados procedimientos y procesos de dominio específico y general, como el reconocimiento del orden de la información en las oraciones del primer párrafo, el reconocimiento de la conectividad textual y la función de las inferencias. Sin embargo, sólo se los enuncia como una característica del discurso ya que no se acometen en tanto conceptos y procedimientos

susceptibles de ser enseñados y aprendidos. Consecuentemente no se plantea un abordaje didáctico de la textualidad desde una perspectiva procedural (De Beaugrande y Dressler, 1997) que facilite al alumno el aprendizaje de los procedimientos y procesos lingüístico-cognitivos específicos, habilitantes de reflexión metalingüística y metacognitiva.

### *A ESCRIBIR SE APRENDE... ESCRIBIENDO*

Los ítems **a.b.c.** proponen actividades con códigos comunicativos y elementos paratextuales, dibujo, ilustraciones, fotografías, preguntas orales, como una activación de los conocimientos previos para la escritura de una historia de vida:

“Esa historia por ejemplo, podría comenzar así:  
Mis bisabuelos llegaron en un barco desde Italia. Escapaban de la guerra y traían en sus valijas recuerdos, sueños, ilusiones...” (p.71).

Observamos que a lo largo del módulo se suceden en un continuum de igualdad discursivo- semántica información sobre: los textos expositivos, la estructura de textos y párrafos expositivos, recursos de escritura para un relato autobiográfico y procedimientos explicativos. No queda claro en este continuum, quién y cómo asume la conexión entre los temas así planteados por los autores, ¿los alumnos por sí mismos?, ¿los alumnos guiados por los docentes? En este último caso qué conocimientos lingüísticos y didácticos se le atribuyen al docente?

Recordemos que los textos están dirigidos al alumno y el estilo de redacción de las actividades, especialmente el de las consignas de trabajo, lo confirma. Además, al no diferenciarse en la propuesta didáctica actividades que requieren habilidades de dominio específico de las que requieren dominio general, se da por supuesto que los alumnos acceden cognitivamente a todos los conocimientos del mismo modo.

### *Actividades páginas 71-72*

#### *LOS PROCEDIMIENTOS EXPLICATIVOS*

La función y el valor asignados a los elementos paratextuales desde el diseño gráfico (descritos en 4.2), adquiere particulares connotaciones lingüísticas y didácticas en el caso de esta actividad. Lo primero que advertimos es que el ícono de la mano que señala con el índice, simbolización de la actividad de lectura informativa y de estudio, no está explicitado en ninguna parte del texto. Se da por supuesto, entonces, que el alumno estudiará cuáles son los procedimientos explicativos. En segundo lugar, esta información aparece sin conexión con la actividad anterior (escritura de una narración) y sin ejercitación específica que asegure el conocimiento y la apropiación por medio de la escritura (ver 1.1.) de cada uno de los procedimientos explicativos. Se brinda un fragmento ejemplificador de cada procedimiento- sin indicación de la fuente bibliográfica de donde se extrajeron-, acompañado de los marcadores lingüísticos representativos y sin indicaciones acerca de cuál es la importancia del estudio del tema. Tampoco queda claro cuál es el sentido que adquiere este conocimiento con relación a los restantes temas y actividades del módulo y del programa.

En el plano lingüístico el título de la actividad es “*procedimientos explicativos*” cuando el contenido del módulo y la información presentada hasta este título, siempre refiere a exposición: “*Los textos expositivos, estructura de los textos expositivos*” (pp.70-71). Por otra parte, y sin que medie aclaración alguna, por parte de las autoras del manual, se yuxtaponen los términos: exposición y explicación, que como ya fundamentamos en 3.2., no son equiparables. Mediante una analogía lingüística, que se logra por elipsis nominal en la titulación de las actividades, se genera una analogía conceptual y se identifica sinonímicamente a dos términos cuyos alcances lingüístico-cognitivos son diferentes. Esta equiparación repercute en el tratamiento didáctico que se hace de todos los procedimientos explicativos ya que las actividades orientan únicamente al reconocimiento discursivo y a su función comunicativa.



Se omite el papel que desempeñan los procedimientos explicativos en la escritura de textos y sus funciones específicas según el género explicativo o las secuencias explicativas prototípicas. De allí la caracterización que se hace respecto de la ejemplificación, la definición, la reformulación o la paráfrasis y la analogía (pp. 71-72). En todos los casos llama la atención la redacción con que se formulan. En el caso del *ejemplo* se manifiesta en una incorrección semántico- conceptual, ya que las personas “*que sufren disminuciones de capacidad auditiva (no) son los jóvenes que utilizan radios con audífonos con altos volúmenes, o están muchas horas en ambientes ruidosos*”, sino personas con problemas auditivos.

En la redacción de la analogía se emplea la oración impersonal, “se hace”, donde no hay un agente que asuma la realización de la predicación del verbo. ¿Quién *hace* la comparación? Obviamente, en esta situación se espera que a la comparación la realice el alumno pero esa indicación no está explicitada. Tampoco hay claridad acerca de qué es comparar contextos disciplinares.

En las definiciones se caracteriza a los distintos tipos que éstas pueden adoptar empleando el gerundio incorrectamente. Esta incorrección se observa en el inicio de cada ítem: a) expresando, b) indicando, c) describiendo. El gerundio está usado en reemplazo del verbo conjugado, lo que es incorrecto porque el gerundio no puede por sí mismo reemplazar al verbo conjugado y constituir una oración, puesto que su función sintáctica es la de adverbio de modo. La forma correcta de enunciar los ítems es: a) expresa, b) indica, c) describe.

La incorrección sintáctica en la expresión de procedimientos como el ejemplo, la analogía y la definición, estrategias explicativas fundamentales del discurso didáctico, nos retrotrae a cuestiones ya tratadas: ¿cómo se adquieren y forman las habilidades lingüísticas- de dominio específico, sin la enseñanza explícita que requieren? Sabemos que la respuesta es a partir del dominio de los procesos lingüísticos y cognitivos que desencadena la escritura. Sin

embargo, una vez más, comprobamos que hasta en situaciones de enseñanza tan puntuales como ésta se recurre a formas expresivas del discurso oral y a procedimientos de comprensión lectora, con una clara finalidad comunicativa.

En síntesis, podemos afirmar que el manual *La aventura de la palabra* no incorpora los aspectos cognitivos involucrados en los procedimientos explicativos, tal como lo establecimos y ejemplificamos en 3.4. Asimismo, bajo el título “Marcadores Lingüísticos” se consignan los recursos gramaticales sobresalientes de cada procedimiento: verbos, conectores, signos de puntuación. La expresión marcadores lingüísticos refiere, en términos de la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso, a los marcadores metadiscursivos u operadores pragmáticos, es decir, a expresiones transoracionales que organizan la información o contenido del texto. Sin embargo, no se mencionan los marcadores metadiscursivos típicos de los géneros explicativos: *porque, en consecuencia, la razón que explica, por lo tanto, etc.*

Si retomamos los recursos gramaticales descritos en 2.3. y 3.5., comprobaremos que los mismos no forman parte de los marcadores lingüísticos que se asignan a los procedimientos explicativos, por lo que no se plantea su enseñanza en tanto procedimientos de dominio específico.

### ***Actividades página 72***

#### ***LOS ELEMENTOS PARATEXTUALES:***

*ilustraciones, infografías, notas al pie y glosarios*

Tampoco en esta actividad media explicación alguna con relación a la temática del módulo que justifique la inclusión de la información sobre la función de estos cuatro elementos paratextuales. Particularmente, la infografía y las notas al pie son descritas en forma general e imprecisa. De la primera se dice “ (...) *Para que sea operativa son necesarias claridad, precisión y síntesis. La hace un periodista gráfico*” (p.72). Desde una perspectiva

didáctico- procedimental cabe interrogarse acerca de ¿cómo se logran la claridad, la precisión y la síntesis?, ¿la infografía es sólo un recurso del periodismo gráfico? Si es así, nuevamente y por analogía se está homologando el género periodístico de divulgación científica con los textos y géneros expositivos y explicativos.

“Las notas al pie se indican por medio de una llamada en el texto (un número o un asterisco) y se usan para aclarar el significado de algún vocablo, para indicar el autor y la obra a la que pertenece determinada opinión, etc.”(p.72).

Según Atorresi (2007), las notas al pie se emplean para: agregar información complementaria, no principal, que no se incluye en el cuerpo para no interrumpir la lectura; o, agregar algún punto de vista diferente del que se sostiene en el texto central.

La comparación entre ambas definiciones permite detectar que la primera, la que proporciona el manual *La Aventura de la palabra*, es una aclaración o complemento opcional para el lector. La nota al pie como recurso paratextual demuestra los conocimientos del autor-periodista sobre un tema. Al especificarse que facilita la identificación de opiniones se alude a la argumentación, no a los géneros expositivos y explicativos, en el marco de los cuales el concepto que debería emplearse, en lugar de opiniones, es el de cita o referencias. Por tercera vez en tres actividades diferentes se homologa discursivamente a tres géneros que no son equivalentes: exposición, explicación y argumentación.

Para Atorresi (2007), las notas al pie cumplen la función de profundización de la información. Así resulta que la diferencia central entre ambas definiciones es el tratamiento de la información: omitida en el primer caso y jerarquizada en el segundo.

En este manual que estamos analizando, las notas al pie y las infografías son consideradas un recurso más del producto texto, un paratexto o complemento de la edición que facilita la tarea del lector. En cambio, desde la perspectiva lingüístico-cognitiva de Atorresi las notas al pie forman parte del texto como proceso y de la interrelación propia de las normas de

la textualidad (ver 2.2.). Asimismo, esta autora nos brinda a través de una actividad didáctica, un ejemplo acerca de cómo pueden enseñarse los procedimientos específicos de escritura desde el campo de la producción textual.

*“Agregue al siguiente texto una nota al pie de profundización y otra que aporte un punto de vista diferente:*

*Según Bruner, existen dos maneras diferentes de conocer y pensar, vale decir, dos modalidades de funcionamiento cognitivo, cada una de las cuales proporciona un modo característico de construir la realidad. Estas modalidades no pueden reducirse la una a la otra sin que se pierda la riqueza que encierra la diversidad del pensamiento. Por el contrario, se complementan en el funcionamiento mental. Por ejemplo, explicamos racionalmente y con argumentos lógicos cómo resolver determinado problema matemático, pero recurrimos a otro tipo de explicaciones para dar cuenta de la experiencia emocional que nos produjo una película, que, por otra parte, a nuestro acompañante le provocó una experiencia diferente. Las modalidades que Bruner distingue son la lógico-científica y la narrativa.”*

(Atorresi, 2007; p.14).

### ***Actividades página 73***

A la primera actividad de esta página, la analizamos en 3.7., a propósito del papel sintáctico que desempeñan los recursos lingüísticos. Allí sostenemos que la escritura de textos o discursos y géneros académico-explicativos requiere del dominio consciente de los procedimientos sintácticos o gramática textual (2.3 y 3.5.). Sin embargo, éste no es el enfoque adoptado por los manuales de Lengua y lo ejemplificamos con los puntos a y b de esta actividad. El punto c, supone como actividad didáctica la identificación de los procedimientos caracterizados pero no se indica a los alumnos cómo deben realizar tal procedimiento.

*“Descubran en el texto ‘La biblioteca de la vida: el genoma humano’ los distintos procedimientos explicativos. A modo de ayuda se han resaltado los marcadores.”*

### ***Actividades página73***

*Lean solamente el título del siguiente texto y predigan sobre qué trata. Luego, léanlo comprensivamente:*

#### **Parentescos sorprendentes: piropo y pirómano**<sup>36</sup>

A fin de evitar la repeticiones, sólo analizaremos aspectos significativos para nuestra investigación, de los ítems que abarca la actividad de comprensión lectora formulada para este texto.

El texto reconoce autor y adaptador pero no la fuente bibliográfica, la ilustración que lo acompaña representa una situación amorosa y no el contenido del texto que refiere a la etimología de las palabras piropo y pirómano. En todo caso, la evocación de la ilustración connota la acepción corriente de los términos pero no su significado textual. Esta ilustración conjuntamente con la ejercitación de los ítems **a, b, c, d, e, f, y g** pueden entenderse como procedimientos didácticos para que el alumno “descubra- de-construya” los recursos expresivos de los textos científicos-explicativos y de divulgación científica. A partir del punto **h**. se introduce un tema nuevo: familias de palabras y se propone un ejercicio de derivación de palabras relacionado con la evolución histórica del castellano. Al respecto, la única sugerencia es la consulta del diccionario. Se atribuyen así, conocimientos previos a los alumnos sobre el origen y evolución de la lengua, y se introducen dos actividades más- **i,j**- con relación al tema pero sin conexión explícita con los procedimientos explicativos o expositivos. La actividad final con relación a este texto, “A ESCRIBIR SE APRENDE ESCRIBIENDO”, solicita a los alumnos que “(...) escriban piropos utilizando metáforas, comparaciones, personificaciones,

---

<sup>36</sup> Ver texto completo y actividades en Anexo II.

*enumeraciones, hipérboles, etc. Ej.: ¡Con esos ojos, en vez de anteojos tenés que usar parabrisas!(...)*” (p.74). Este ejercicio puede enmarcarse como práctica de escritura o de reproducción en forma escrita de un género propio de la oralidad, el piropo. No obstante, no se señala dónde y para qué debe escribir piropos el alumno. Por lo tanto, este ejercicio aparece descontextualizado con relación a la situación de aprendizaje por dos motivos: 1) solicita un género discursivo que no requiere el empleo de los procedimientos específicos de los géneros explicativos o expositivos; y 2) incluye el empleo de recursos estilísticos propios del género poético: metáforas, comparaciones, etc., que se enseñan recién en el Módulo 8, penúltimo del libro.

#### ***Actividades páginas 74-75-76***

##### ***ORGANIZACIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS***

Enunciamos las características discursivas de cada uno de estos tipos de textos en 3.3., y las presentamos como un ejemplo de reproducción del libro de Sánchez Miguel (1986) *Los textos expositivos*, aunque no se lo mencione. Seguidamente revisamos la ejercitación que acompaña a cada tipo de texto expositivo. La información, los textos y las consignas completas que contiene el manual bajo este título recordamos que se encuentran en el Anexo II.

##### **SECUENCIAL:**

**Lean el siguiente texto secuencial:** *“El cuento es tan antiguo como la cultura humana y durante...”* (p.74)

No hay indicaciones acerca de cómo y con qué objetivos realizar la lectura de este ejemplo.

##### **DESCRIPTIVA:**

**Lean el siguiente texto descriptivo y subrayen la idea principal:** *“La literatura del romanticismo presenta una serie de contradicciones. (...)”* (p.75).

Para resolver esta consigna de trabajo, los alumnos cuentan con la caracterización que antecede a este ejemplo, ver 3.3 o Anexo II (pp.74-75 del Módulo 5), donde nuevamente no se

diferencian procedimientos y habilidades de dominio específico de procedimientos y habilidades de dominio general. “*Los elementos que desarrollan la idea principal deben presentarse siguiendo un orden determinado: según su importancia, según sus dimensiones, etc.*”, esto implica dominio específico- lingüístico-cognitivo-; mientras que cuando la definición dice “*Descriptiva: se construye expresando la idea principal al comienzo o y al final del párrafo*” (p.75), se implican procesos de dominio general. Este último enunciado refiere a procesos de dominio general porque el alumno debe relacionar y conceptualizar la relación sintaxis-semántica (ver 2.3 ), proceso cognitivo de un alto grado de reflexión metalingüística y metacognitiva. Por otra parte, hasta el momento no hay información en el texto- y más adelante tampoco- acerca de qué se considera la idea principal del párrafo, tanto en los textos y géneros descriptivos como explicativo- expositivos. La idea principal del párrafo es para Van Dijk (1983) una oración temática que se retoma y crece párrafo a párrafo con distintas expresiones sintácticas. Estas oraciones constituirán el tema del texto. Para reconocerlas, cuando no se poseen conocimientos temáticos acerca del contenido del texto, es indispensable el dominio de la sintaxis. Ya lo expresamos en varios apartados, es en la construcción sintáctica que adoptan las oraciones que se cifra el contenido del texto. Éstas a su vez, se conectan entre sí mediante conectores entre párrafos o conectores metadiscursivos. ¿Cómo encuentra un alumno la idea principal si no sabe reconocer sintácticamente la oración que la contiene? Emilio Sánchez Miguel (1986) propone una técnica que consiste en que el alumno le pregunte a cada párrafo del texto, ¿de qué trata? La respuesta a esta pregunta pasa a ser intuitiva y depende de los conocimientos temáticos previos del alumno. Si en lugar de esta técnica de pregunta-respuesta se apelara a la reflexión metalingüística para arribar a la organización de la información, a las ideas principales que contienen los párrafos del texto, no podrá obviarse el reconocimiento sintáctico de las oraciones. En el reconocimiento

sintáctico intervienen los procesos cognitivos de clasificación, selección y jerarquización (ver 1.2.) de las oraciones-proposiciones- cuyas estructuras “predican” las ideas principales.<sup>37</sup>

Otro rasgo sobresaliente en la caracterización de esta organización es que finaliza diciendo: “*Es conveniente realizar previamente un bosquejo*”. No alcanzamos a comprender a qué bosquejo se refieren las autoras, ya que la actividad pide subrayar la idea principal de un fragmento y antes se refieren a cómo se construyen las ideas principales. ¿El bosquejo es para escribir un texto y en él “bosquejar” o delinear las ideas principales? En otras palabras, ¿se espera que libremente docentes y alumnos relacionen plan de lectura con planificación de la escritura?

#### COMPARATIVA

Lean el siguiente texto y determinen el modo de construcción de la comparación: (p.75)

*“La novela corta se define fundamentalmente **como** la representación de un acontecimiento, sin la variedad de sucesos ni la amplitud de la novela normal en el tratamiento de los personajes y de la trama. Si imaginamos la trama novelesca **como** un árbol grande y frondoso, podemos considerar la trama de la novela corta **como** una rama desgajada de un árbol. Esta analogía expresa el carácter condensado de la acción, del tiempo y del espacio en la novela corta, así **como** el ritmo acelerado del desarrollo de su trama. Las largas digresiones y descripciones propias de la novela desaparecen en la novela corta, así **como** los exhaustivos análisis psicológicos de los personajes.”*

Victor Manuel de Aguiar e Silva, *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos.

Las autoras han adaptado especialmente este texto agregándole el nexos comparativo como. La actividad de aprendizaje consiste en que el alumno identifique dicho nexos, y observe las dos partes que se comparan dentro de cada una de las oraciones que forman el texto: la novela corta con un acontecimiento, la trama novelesca con un árbol grande y frondoso, y la trama de la novela corta como una rama desgajada de un árbol. Se presenta a la comparación como un recurso lingüístico cuando en los textos y géneros explicativo-

---

<sup>37</sup> Al respecto conviene revisar el papel del verbo como categoría sintáctica, según lo describimos en 2.3. y 3.5.



expositivos la comparación se establece entre temas o conceptos que se comparan por similitud o diferencia (Sánchez Miguel, 1986; p.193).

Nuevamente, corroboramos que sólo se aborda a la dimensión social de la escritura porque se enfatiza el reconocimiento de un recurso lingüístico-discursivo- *como*- que hace a la forma de comunicación del contenido textual. Abordar las dimensiones epistémica y cognitiva de la escritura, en el caso de esta actividad, implica la consideración de la comparación como analogía porque establece relaciones de similitud o diferencia entre los temas- conceptos- representados en la superficie textual, tal como lo explicitamos en el punto 3.4.

#### **CAUSA-CONSECUENCIA:**

*Lean el siguiente texto y señalen, con distinto color, causas y consecuencias (p. 75)*

En el fragmento adaptado para esta ejemplificación las dos primeras oraciones contienen las causas que provocan como consecuencia la actitud romántica, la que también se enuncia en forma de subordinación en la segunda oración. La actividad didáctica se torna sumamente limitada y confusa porque se propone un fragmento textual adaptado, y no un texto completo. Sólo el texto completo puede evidenciar la organización de la información que se desarrolla párrafo a párrafo, y lo hace a partir de la ubicación de los conectores metadiscursivos o conectores específicos: por lo tanto, en consecuencia, en primer lugar, etc. Observemos que no se hace mención a los conectores metadiscursivos que son procedimientos lingüísticos de dominio específico y por lo tanto, habilitantes de reflexión metalingüística y metacognitiva.

#### **PROBLEMA-SOLUCIÓN:**

*Lean el siguiente texto y marquen el problema y su solución (p.76)*

El ejemplo presenta en el primer párrafo, el texto tiene dos párrafos, el problema y se utiliza la palabra problema para que se lo identifique como tipo de organización expositiva. En el segundo párrafo se enuncian las soluciones para distinguir el discurso literario del no literario.

Al final del ejemplo aparece este cuadro:

Las causas y consecuencias y los problemas y soluciones que se presentan en estos tipos de organización textual pueden ser también dos o más.
---

Al igual que en el caso de la organización anterior no aparecen mencionados los conectores metadiscursivos específicos, ni se distingue la función específica de los procedimientos lingüísticos para la organización de la información. El recuadro final reafirma esta concepción porque se refiere a la organización textual como estructura o formato superestructural que puede evidenciar en su superficie más de una causa y más de una consecuencia, o más de un problema y varias soluciones. Recordemos, la organización textual que en términos de la Lingüística del Texto (De Beaugrande y Dressler, 1997; Zamudio y Atorresi, 2000) significa distribución y jerarquización de la información en el texto, aquí se toma como organización de la superestructura, trama textual o formato exterior del texto. Nos explayamos sobre este aspecto en 3.8., donde destacamos que el texto explicativo como tipo textual es una configuración o esquema definido por las características internas: el modo de organizar la información, estructura de los textos explicativos, y los procedimientos cognitivos o tipos de razonamiento que conlleva esta organización. En este manual la presentación que se hace de la organización de los textos expositivos, aunque se los considere como géneros, no es representativa de su estructura interna u organización de la información. En los dos últimos ejemplos la evidencia es mayor ya que no se formula la macroproposición

explicativa con un interrogante específico, ¿por qué? o ¿cómo?, que desencadene explicaciones causales o soluciones a los problemas planteados.

### ***Actividades página 76***

*Después de haber leído los textos anteriores, seleccionen el esquema más adecuado para sintetizar la información de cada uno y completen. Indiquen el tipo de organización en la línea de puntos:*

El esquema que aparece en la página 76 del Módulo 5, reproduce la gráfica de la organización de los diferentes tipos de textos expositivos elaborada por Sánchez Miguel (1986; pp.193 a 198). En las líneas de puntos suspensivos, actividad que se solicita al alumno, corresponden los siguientes nombres de organizaciones expositivas: primera línea: *Descriptiva*; segunda línea: *Secuencial*; tercera línea: *Causa-consecuencia*; cuarta línea: *Comparación*; quinta y última línea: *Problema-solución*. Es importante leer la redacción de la consigna con que se inicia la actividad. Es su redacción la que nos conduce inmediatamente a interrogarnos acerca de qué es lo que deberá completar el alumno, ¿el contenido de cada uno de los cuadros de cada tipo textual graficado? La consigna no sólo no lo dice, sino que se formula mediante una construcción sintáctica incompleta, ya que completar es un verbo transitivo y requiere de un objeto directo, en este caso, qué es lo que hay que completar. Pero además, y desde el punto de vista didáctico la siguiente es una interrogación central, ¿cómo procede el alumno para sintetizar la información de los ejemplos anteriores? Si no se enseñan los procedimientos y estrategias de dominio específico y general, cómo puede cualquier sujeto cognitivo reelaborar y conceptualizar por escrito nuevos conocimientos?

Por otra parte, al revisar exhaustivamente los ejemplos que se dan para cada una de las organizaciones, advertimos que resulta prácticamente imposible ubicar en los cuadros una síntesis de la información de acuerdo con la cantidad de espacios asignados a cada tipo de

organización. Por ejemplo, en la organización descriptiva hay tres cuadros para exponer los rasgos sobresalientes de la literatura del romanticismo y en el texto se alude a más de tres rasgos que muestran, específicamente, las contradicciones estéticas del movimiento. Inferimos que se trata de una consigna formulada inadecuadamente para el objetivo que persigue esta actividad: mostrar la organización gráfica de los textos expositivos como una técnica o herramienta que permite sintetizar el contenido de los textos.

### *Actividades página 77*

#### *RECUERDEN*

#### *LOS PASOS PARA LA ESCRITURA*

A esta actividad que aparece en recuadro informativo la comentamos en 3.8., dado que es un claro ejemplo donde no se explicitan los procedimientos requeridos para implementar los pasos de la escritura. Se desprende de ello que no se enseñan modelos de composición escrita (ver 2.3., 2.4.), y se reafirma la concepción didáctica de la escritura como producto y no como proceso que establecimos en 1.5. Allí sostenemos que tal concepción focaliza en la dimensión social de la escritura y funcional del lenguaje, y plantea la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como código de comunicación, como producto y tecnología socio-cultural, pero no como herramienta y estrategia lingüístico- cognitiva y metalingüística. De allí que los procesos de dominio específico que demanda la escritura para promover la reflexión metalingüística y metacognitiva no son explicitados, se los da por supuestos.

### *Actividades página 77*

*¿ALGUNA VEZ USARON MÁSCARAS?*

*¿EN QUÉ CIRCUNSTANCIAS?*

Lean solamente el primer párrafo del siguiente texto e hipoteticen qué aspectos del tema trata. Anótenlos en el pizarrón. Una vez leído completo y realizadas las actividades que se indican abajo, comparen si han sabido predecir. (Fragmento adaptado del sitio [www.bilbao.edu.mx](http://www.bilbao.edu.mx))

A continuación del texto, al igual que en “La biblioteca de la Vida: el genoma humano” y “Parentescos sorprendentes: piropos y pirómano”, se formulan los ítems **a,b,c,d,e,f,g,h**, como actividades de comprensión lectora que se complementan con la información del cuadro “Para leer un texto comprensivamente” (p.78). Allí las autoras delimitan los pasos de la lectura comprensiva y observamos algunos puntos críticos: 1) la primera lectura exploratoria que se propone es con relación a la lectura “*rápida, exploratoria, del título, subtítulos, palabras destacadas, imágenes, infografías, etc.*”, y no de todo el texto; 2) Lectura de párrafos y reconocimiento en ellos de la idea principal. La continuidad de la lectura por párrafos del texto, sin una lectura global del mismo, desencadena que el reconocimiento de las ideas principales no pueda realizarse a partir del contenido o totalidad de la temática del texto. Este punto no es menor, ya que se considera a las ideas de cada párrafo independientemente, cuando estas ideas son principales por el modo en que se conectan y relacionan entre sí para develar adecuadamente la temática del texto. 3) En consonancia con ello se propone en el punto 5. “*Envolver en un círculo los conectores*”, equivale a identificarlos sin atender a la función clave que desempeñan en los textos para el logro de la conectividad de las ideas. 4) Los dos últimos pasos: “*Subtitular los párrafos. Determinar la organización del texto y graficar la información o realizar un resumen*”, implican actividades de escritura. No obstante, no hay ninguna precisión acerca de cómo subtitular los párrafos y cómo realizar los gráficos o el resumen. Pero sobre todo, en esta consigna es importante observar que se toman como actividades equivalentes graficar y resumir, cuando cognitivamente involucran procesos diferentes. Suponemos que graficar la información implica la representación gráfica de la organización de los textos expositivos, actividad anterior, ya que además se lo solicita puntualmente en el ítem **g** de las actividades para el texto sobre las máscaras. Sin embargo, sintetizar gráficamente la información de un texto- independientemente de la representación gráfica que se adopte para la exposición-

puede hacerse mediante varios procedimientos como por ejemplo: esquema de llaves, cuadros comparativos, o redes conceptuales.

### ***Actividades página 78***

#### ***A ESCRIBIR SE APRENDE... ESCRIBIENDO***

*a. Dibujen o recorten de revistas dos máscaras y háganlas dialogar. Respeten las convenciones del diálogo.*

*b. Imaginen un relato fantástico entre una máscara y su mascarero.*

Las dos actividades propuestas no se relacionan con los contenidos del módulo, ni con los textos expositivos ni el aprendizaje de la escritura, porque no habilitan reflexión metalingüística y metacognitiva. En otros términos, no se establecen relaciones conceptuales ni didácticas entre procedimientos y procesos específicos de la explicación o de los géneros explicativo- expositivos, y el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas que demandan la lectura y la escritura de cualquier tipo textual.

### ***Actividades páginas 78-79***

*Lean solamente el título del siguiente texto y predigan, entre todos, el tema que trata. Anoten en el pizarrón las respuestas y luego de realizadas las actividades, comparen los resultados.*

#### **El día de los mensajes de amor**

Se reitera el planteo de la actividad anterior, con la diferencia que en los ítems que aluden a la comprensión del texto se incluyen dos referidos a la cohesión textual que son: *e. ¿qué relación hay en el texto entre “ritos de iniciación” y “ceremonia”? Subrayen lo correcto: sinonimia-hiperonimia-antonimia”. Este ítem aunque se enuncie como recurso de cohesión léxica, tal como está planteado es un ejercicio de semántica léxica, o asignación de significados a términos léxicos. f. ¿Qué recurso de cohesión aparece subrayado? ¿A qué palabras sustituye? ¿Qué tipo de palabras son? Clasifiquenlas. Aquí se apunta al reconocimiento del pronombre como categoría sintáctica y a su clasificación semántica (personales, demostrativos, relativos y posesivos) y, no se trabaja la sustitución pronominal*

como recurso de cohesión. En este último caso, debería guiarse hacia el reconocimiento y reflexión de la función co-referencial del pronombre en el texto. Dicha función remite a referencias nominales, adjetivas, pronominales o adverbiales, que en el campo del discurso permiten circunscribir las reformulaciones y, determinar el modo en que un mismo dato o información resulta construido por el discurso.

En las actividades que analizamos, a pesar de enmarcarse en un modelo comunicacional, no se apela a la comprensión pragmática de los actos discursivos, ya que no se observa el tratamiento de los procedimientos de cohesión discursivo-textuales que permiten reconstruir la información e intencionalidad ocultas en el entramado del discurso-texto.

### ***Actividades página 79***

#### ***A ESCRIBIR SE APRENDE... ESCRIBIENDO***

*Aunque no sea el día de San Valentín, escriban mensajes de amor para publicar en la revista del colegio en el diario local. Trabajen los recursos expresivos. Ej.:*

*Silvia: Tu amor me hace navegar en el mar de los sueños hechos realidad. Juan.*

*Claudia: Sos mi anestesia en mi época de dolor. Te amo. Santi.*

*Guille: Vivo subida en tu nube y cada día contigo puedo volar un poco más alto. Besos. Rosa.*

A esta actividad de escritura la interpretamos como un ejercicio de escritura mecánica o motivadora del hecho de escribir, porque no guarda relación alguna con el tema del capítulo ni con la aplicación de los procedimientos explicativo-expositivos.

### ***Actividades página 79***

#### ***EL RESUMEN***

*“Resumir es recuperar las ideas o datos clave de un texto y también las relaciones que se establecen entre ellos. Se obtiene así un nuevo texto que se crea reformulando el texto fuente, en una situación comunicativa concreta, con un **propósito** (por ejemplo para un destinatario que desconoce el tema y necesita informarse, para escribir un copete, para contar el argumento de una novela o una película, etc.).*

*Resumir no es recortar y pegar las ideas principales sino reescribir el texto. Para ello es conveniente realizar las siguientes operaciones...” (p.79).*

Esta caracterización aparece con la señalización de lectura de estudio e inmediatamente se aclara que todo resumen surge de la reelaboración de un texto fuente para cumplir con diferentes propósitos. La definición no expresa claramente que el resumen es un texto escrito y que como tal puede abordarse como un proceso de comprensión y producción textual. Es, además, uno de los pocos ejemplos que desde la perspectiva de Van Dijk (1983; 1998) permite sistematizar procesos cognitivos comunes a la producción y comprensión textual, lo que redundaría en una economía del procesamiento textual y por tanto, en un beneficio para su enseñanza y aprendizaje. Este autor establece cuatro macrorreglas a las que denomina: omisión, selección, generalización y construcción (Van Dijk, 1998; p.48), que permiten reconstruir la macroestructura o información semántica del texto. Funcionan como estrategias de construcción y deconstrucción del sentido textual, según se trate de la producción o la comprensión de distintos esquemas, o superestructuras. Las macrorreglas son, por lo tanto, procesos cognitivos de dominio general sustentadas en procesos de dominio específico. Sin embargo, en esta actividad aparecen confundidas con instrucciones para leer comprensivamente, tal como las describimos seguidamente:

- Hacer una lectura exploratoria y rápida del texto base (texto completo), cuando anteriormente siempre se solicitó al alumno que leyera únicamente el título del texto e hipotetizara a partir del él.

- Realizar una lectura analítica (no se aclara en qué consiste) y subrayar las ideas principales, sin recurrir a la lectura por párrafos y al subrayado de la idea principal en cada uno de ellos, que era lo que se venía indicando.

- Omitir información accesoria, y generalizar (ambos términos se mencionan por primera vez) sustituyendo una serie de conceptos por otro que los englobe, a partir del uso de



hiperónimos. Recordamos que en el módulo 1 se mencionan los hiperónimos como recursos de sustitución léxica para evitar la repetición de términos, mientras que aquí el empleo de hiperónimos remite a una nominación conceptual abarctiva y, por tanto, a un proceso de reformulación conceptual.

- Reconstruir la información. Para ello, se aconseja: “ **a.** Usar sinónimos, hiperónimos y paráfrasis. **b.** Reordenar sintácticamente las oraciones. **c.** Cambiar conectores o agregar los necesarios”.

Según estas sugerencias para reconstruir la información del texto, ¿por qué y para qué deben reordenarse sintácticamente las oraciones o cambiarse los conectores? La única razón posible es si se las considera en el marco de la propuestas textualistas (Van Dijk, 1983, 1998; De Beaugrande y Dressler, 1997), que no se implementan en este manual, por ser los procedimientos y procesos específicos de la textualidad (ver 2.3.) los que permiten reconstruir la coherencia de la información a través de los procedimientos de cohesión gramatical .

Es necesario aclarar que en la caracterización del resumen, que aparece en el inicio de la actividad, se identifica a las macrorreglas con *operaciones convenientes* para realizar un resumen y, la última operación es reescribir el texto teniendo en cuenta las correcciones:

“...evitar los adjetivos y expresiones subjetivas; emplear la tercera persona del singular y un registro formal; y corregir el resumen atendiendo a la pertinencia de la información, brevedad, coherencia y cohesión, objetividad, ortografía y puntuación.” (p.79).

En términos de Van Dijk (1983, 1998), esta operación connota la aplicación de la macrorregla de construcción o reconstrucción, *resumen*, de la macroestructura semántica del texto.

El análisis realizado nos permite señalar, una vez más, el hiato existente entre la concepción del lenguaje escrito que sostienen las perspectivas socio-cognitivas, a las que

adherimos, y los enfoques comunicativos para su enseñanza. Fundamentamos esta afirmación en que:

1) No se enseñan los procedimientos que habilitan la escritura del resumen, o de la macroestructura semántica de los textos.

2) Se focaliza en el resumen como el paso final de la comprensión lectora y no se lo aborda como un género discursivo explicativo-expositivo.

3) Tampoco se especifican los procedimientos lingüístico- explicativos que intervienen en la construcción de este género, definiciones, paráfrasis, ejemplos, analogías, que sustentan los procesos metacognitivos de omisión, selección, generalización y reconstrucción, denominados macrorreglas por Van Dijk (1998).

4) En tanto género explicativo-expositivo el resumen es un texto de divulgación científica o disciplinar cuyo propósito es la comunicación de conocimientos mediante un discurso accesible, lo que no aparece explicitado a lo largo de este módulo.

Se reafirma así la concepción del resumen como un procedimiento de lectura de estudio para el que se formulan como actividades didácticas la realización del resumen del contenido de textos de diversos géneros discursivos, cuando la temática del módulo es la enseñanza de los textos expositivos y de divulgación científica. Las siguientes actividades son ejemplos representativos de ello:

- “**La química del amor**” (p.80), artículo periodístico aparecido en una revista de opinión pública que comenta temas de divulgación científica de repercusión social, solicita al alumno que después de una lectura predictiva del título, lea el texto y responda los ítems **a.** hasta **m.** En **f, g, y h,** aparecen las primeras consignas relacionadas con el resumen y los textos de divulgación científica: identificar en el texto los procedimientos explicativos y la función de los conectores oracionales y textuales. Los ítems **i, j, y k** indican actividades de escritura con procedimientos explicativos que transponen las operaciones de corrección,

generalización y reconstrucción, dadas en la en la página.79, de manera autónoma e independientemente, sin relación con la comprensión del texto que se está analizando ni con los procesos de producción escrita. Asimismo, **i.** “*Subrayen las ideas principales de cada párrafo y subtítúlenlos*”, y **m.** “*Determinen cuál es el mejor resumen del texto y fundamenten su elección*”, retoman las operaciones de generalización y reconstrucción o integración con el propósito de ratificar o rectificar las predicciones iniciales acerca de esta lectura.

La revisión crítica de estos últimos ejercicios ejemplifica y ratifica los fundamentos, señalados en la página anterior, diferenciadores de los enfoques comunicativos y socio-cognitivos para la enseñanza de la escritura de textos y géneros académico-explicativos.

### ***Actividades página 81***

#### ***A ESCRIBIR SE APRENDE... ESCRIBIENDO***

**Escriban un texto instructivo para enamorar a una chica o a un chico.**

La lógica didáctica por la cual se solicita la escritura de un texto instructivo obedece a la concatenación de los temas con relación al eje estructurador del libro: tipos y géneros textuales. No obstante, los textos instruccionales conforman un género discursivo que cognitivamente promueve procesos de dominio específico diferentes a los de la explicación.

*“Se trata de un discurso que intenta regular la actividad del interlocutor, el tránsito a la acción. La acción prescripta puede ser tanto práctica (“alcánzame el salero”) como mental (“tratá de recordarlo”).” ( Silvestri,1995; p.14).*

El discurso instructivo, procedural, para Adam (1992) es una subclase de la descripción porque describe acciones, y no constituye un tipo textual prototípico. De acuerdo con ello, y con nuestra perspectiva de análisis, esta actividad de escritura simboliza la incongruencia conceptual de las actividades didácticas de este manual con relación a la enseñanza de la

escritura. Dicha incongruencia se reafirma en las restantes actividades del módulo, a las que describimos seguidamente.

### *Actividades página 82*

#### **“Un lugar en el mundo”**

Los ejercicios de lectura comprensiva que se proponen para este artículo periodístico repiten el tipo de ejercicios ya analizados, y seguidamente aparece en recuadro:

#### *A ESCRIBIR SE APRENDE ...ESCRIBIENDO*

Escriban un cuento titulado “Montescos y capuletos” en que se narre el enfrentamiento de dos tribus “juveniles”. (Primero preparen un esquema pensando cuál va a ser el **marco**, qué complicación- con su correspondiente **secuencia de acciones**- va a ocurrir y qué **resolución** va a tener).

Si bien el módulo anterior tiene como tema los textos narrativos, lo que permitiría al alumno desarrollar aquí los conocimientos adquiridos, los procedimientos que involucra la escritura de narraciones no son transferibles a la escritura de textos o géneros explicativo-expositivos. Ello en función de que la explicación requiere el dominio consciente y explícito de sus procedimientos y procesos específicos (ver 3.4, 3.5), a diferencia del esquema narrativo. Este último no requiere la conscientización de sus procedimientos y procesos específicos por ser un esquema y género discursivo-textual básico o primario que manejamos inconscientemente (Adam,1999, 2006; Bronckart, 2007).

El módulo se cierra con actividades de lectura y escritura orientadas a la profundización de la narración como tipo textual: lectura y comentario oral de una historieta de Nick sobre el día del amigo (p.83); lectura comprensiva de “La amistad”, texto de divulgación científica; lectura de informaciones y opiniones acerca del día del amigo y de los amigos (p.83 y 84); escritura de definiciones personales sobre la amistad; fundamentación acerca de las opiniones transcriptas del libro de Jaime Barylko (p.84); y la escritura de anécdotas reales o ficticias.

## ***Actividades página 84***

### ***A ESCRIBIR SE APRENDE... ESCRIBIENDO***

Escriban anécdotas reales o ficticias en las que la amistad se haya puesto en riesgo o se haya destruido por alguno de los aspectos antes mencionados en el texto. (Respeten la estructura narrativa y realicen previamente un esquema)

Esta actividad pone en descubierto la progresiva oclusión hasta su eclipse total del tema del módulo: los textos expositivos, y la enseñanza de los procedimientos lingüísticos y discursivos que intervienen en la producción y comprensión de este tipo de textos.

La última actividad de la página y de este módulo, **PARA AFILAR LAS NEURONAS** oficia de actividad de cierre o integración. Sin embargo, no hay indicaciones acerca de porqué y para qué deberá responder el alumno a los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué es importante determinar la organización de las ideas en un texto y hacer los esquemas?
- ¿Cuál es la utilidad de los procedimientos explicativos?
- ¿Para qué sirve el resumen?(p.84)

A modo de reflexión final, el análisis de la propuesta didáctica de este manual nos permite corroborar nuestra hipótesis de investigación por las siguientes razones:

El tratamiento del tema reafirma la adopción del enfoque comunicativo para la enseñanza de la exposición, es decir, se aborda a los textos expositivos en tanto géneros discursivos resultantes de situaciones de comunicación. Este enfoque, según lo describimos, focaliza en la dimensión social del lenguaje y la escritura y no contempla a sus dimensiones epistémica y cognitiva. En consecuencia, los géneros discursivo- expositivos son considerados únicamente productos o macro-actos de habla intencionales y no se contemplan los procesos socio-cognitivos que intervienen en la génesis de tales productos. Esta posición también justifica la indiferenciación terminológico-conceptual, a lo largo del módulo, entre exposición

y explicación cuando no son conceptos equivalentes. Un ejemplo representativo lo constituye la actividad de lectura: **Los procedimientos explicativos**. En su análisis señalamos que se los presenta como recursos discursivos con funciones comunicativas, y no se alude a su papel como procedimientos lingüísticos y procesos cognitivos específicos, necesarios para la producción y comprensión de textos y géneros expositivo-explicativos.

En otras palabras, el manual *La aventura de la palabra* no contempla la enseñanza de la explicación como tipo textual y tipo de razonamiento que conlleva procedimientos y procesos específicos habilitantes de reflexión metalingüística y metacognitiva. De allí que tampoco se formulen actividades didácticas que planteen la escritura completa de distintos tipos de textos o géneros académico- explicativos, como artículos de divulgación, definiciones o resúmenes, de acuerdo con los procedimientos que involucra dicho proceso: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical (ver 2.3. De Beaugrande y Dressler, 1997; Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

## **5.2. LENGUA Y LITERATURA Serie Perspectivas**

Avendaño, F., Manzini, G., Manrique, L., y otros, (2006), Buenos Aires, Santillana.

### **Capítulo 5**

#### **Los Textos Académicos**

#### **Y De Divulgación<sup>38</sup>**

Este capítulo forma parte de la sección 1 denominada: *Tipos textuales y reflexión sobre el lenguaje*, y lleva su título acompañado de la portada de revistas científicas y de divulgación científica. Inmediatamente a continuación del título aparece, sin ninguna indicación, el siguiente texto:

---

<sup>38</sup> El capítulo completo se encuentra en el Anexo II.

“¿Sabían ustedes que, a veces, los científicos encuentran por casualidad respuestas a problemas que no se habían planteado? Así le ocurrió, por ejemplo, a Arquímedes, quien concibió su famoso principio mientras se bañaba.

El célebre matemático y físico que vivió en Siracusa en el siglo III a.de C. se dio cuenta de que podía levantar sus piernas muy fácilmente cuando éstas se encontraban debajo del agua. Entonces pensó: “¿Qué provoca esta aparente pérdida de peso?”. La respuesta a esa pregunta reveló los secretos de la flotación.

Éste y otros descubrimientos se han popularizado entre el público en general y entre los estudiantes a través de la **divulgación científica** y de los **textos académicos**. La primera publicación general de carácter divulgativo fue la revista norteamericana Popular Science, fundada en 1872. En la actualidad, esta tarea se realiza en diferentes soportes y formatos, incluyendo los diversos medios de comunicación, como documentales de televisión, artículos en periódicos o páginas de Internet dedicadas a esa labor.” (p.79)

El texto oficia de lectura motivadora e informativa acerca del tema a desarrollar en el capítulo, al que por otra parte se presenta como un género discursivo específicamente vinculado a la transmisión y difusión de conocimientos académico-disciplinares. Las actividades que siguen a este texto se resuelven a partir de inferencias semánticas y pragmáticas derivadas de su lectura:

*1. Lean los contenidos de estos índices (p.79)*

*2. Respondan:*

*a) ¿Cuál de los índices corresponde a una revista de divulgación?*

*b) ¿Cuál, a un libro de texto escolar?*

*c) ¿Cuál, a un artículo científico?*

*d) ¿A profesionales de qué rama creen que se dirige este último?*

*3. Anoten al menos dos razones que justifiquen cada una de sus respuestas.*

*4. Describan quién piensan que es el emisor en cada caso: ¿a qué se dedica? ¿Qué saberes tiene sobre el tema?*

Las dos últimas respuestas cumplen también la función de hipotetizaciones anticipadoras de la lectura informativa que aparece a continuación: **La comunicación científica**, con la que comienzan a desarrollarse los contenidos temáticos. Por ello, procederemos a analizar las actividades que se proponen en este capítulo para el aprendizaje de dichos temas. Cabe aclarar que cada página engloba varias actividades que no se nominan lingüísticamente por razones de diseño editorial, según fundamentamos en los ítems 4.1. y 4.2.

### ***Actividades página 80***

#### **Actividad comunicativa**

#### **La comunicación científica**

La actividad, al igual que las restantes del capítulo, se estructura a partir de la lectura de un texto en torno al cual gira la ejercitación. Es importante destacar que la lectura se presenta como actividad comunicativa (título del apartado), o acto de habla. Así desde el inicio del capítulo queda claro el enfoque con que se trabajarán los textos académico-explicativos, que es el enfoque discursivo-comunicativo.

El texto en cuestión destaca con letra en negrita los subtítulos: *¿Cómo se comunica la ciencia?*, *Textos para expertos o especialistas*, *Textos académicos*, *textos de divulgación científica*, *¿Quiénes son los emisores de estos textos?* En el interior de cada título se focaliza en el modo en que se comunica la información a través de los distintos tipos de textos vinculados con la ciencia y, quiénes son sus destinatarios. Al finalizar el último título, en color azul, y señalizados con una O, en un marco azul que representa una “p” (para observar), aparecen los conceptos de soporte e intencionalidad, que se definen de este modo:



“ soporte. Base material de los textos. El papel y los CD son soportes textuales.

intencionalidad. Intención o propósito comunicativo. Hay cinco intencionalidades básicas: informativa, expresiva, persuasiva, prescriptiva y estética o literaria”.

A continuación, se enuncia tipográficamente (ver 4.2.) con la letra **a** sobre fondo azul, actividades relacionadas con el contenido del texto *La comunicación científica*: 1. Completar de acuerdo con la información leída las características comunicativas del cuadro que se presenta seguidamente y, que solicita indicar: Emisor, Destinatario, Ámbito de los textos especializados, académicos y de divulgación. 2. Dar ejemplos de dos soportes posibles para cada uno de los textos científicos que se estudiaron. 3. Indicar el tipo de texto científico adecuado para producir o para consultar en cada una de estas situaciones y explicar por qué: Congreso, Clase, Investigación para un trabajo escolar.

Es interesante observar que tanto en el inicio del capítulo como en todas las informaciones que aparecen a lo largo del mismo, y en los restantes capítulos del libro que conforman el apartado “**Actividad comunicativa**”, no hay ningún tipo de indicación lingüística o gráfica (ver 3.7. y 4.2.) acerca de qué se espera que haga el alumno como lector con este tipo de textos. Se da por sobreentendido que leerá su contenido a fin de informarse, conocer y aprender. Puede deducirse, entonces, que este manual prevé un lector modelo de acuerdo con las teorías sociolingüísticas y transaccionales de la lectura<sup>39</sup>, para quienes la lectura forma parte de un hecho de comunicación y tiene diferentes funciones.

### ***Actividades página 81***

**¿Cuál es la trama de estos textos?**

En el punto 3.3. transcribimos la información que aparece bajo este título como un ejemplo de abordaje de la explicación y los textos académico-explicativos, centrado en la dimensión comunicativa. Allí se caracteriza a los textos científicos como aquellos que poseen

---

<sup>39</sup> Entre las teorías y perspectivas de esta orientación se encuentran los modelos de Kenneth Goodman (1996) y Frank Smith (1983, 1993).

una trama expositivo explicativa y, que etimológicamente connotan “desplegar, plegar hacia fuera, desarrollar”. Asimismo, los autores asignan como particularidad de esta trama la respuesta a un interrogante, a una problematización del saber, a la que identifican con la estructura propia de la explicación. Brindan en “*Desarrollo Sostenible*” (Ver Anexo II p.81), un ejemplo de las partes que conforman la estructura de la trama de los textos explicativos académicos y de divulgación. Las partes señaladas en el ejemplo, con diferentes colores, son: presentación de un interrogante o problema explícito o implícito, desarrollo de un saber que intenta dilucidar el interrogante o problema, cierre evaluativo o conclusiones.

Con relación a esta información si bien se incluye el interrogante o problema inicial y el desarrollo de un problema a dilucidar, la estructura atribuida a los textos expositivo-explicativos no es enunciada de acuerdo con su estructura representativa, ni con la de los géneros explicativo-expositivos, o secuencias explicativas prototípicas según lo describimos en 3.2. En este punto coinciden los dos manuales investigados porque refieren a la estructura propia de los textos expositivo- explicativos como géneros comunicativos integrantes de la familia del género narrativo (Ciapuscio, 2008). Por ello, en este caso, aunque se empleen discursivamente expresiones como interrogante inicial, desarrollo de un saber que intenta dilucidar el problema y cierre evaluativo, se está describiendo la estructura canónica de los textos narrativos: presentación, desarrollo y cierre.

#### **Convenciones sociales y lingüísticas**

Bajo este título se describen y destacan los rasgos lingüístico-discursivos que definen al estilo comunicativo de los textos expositivo explicativos: “*la precisión, la claridad, y la objetividad. En consecuencia:*

*Brindan información objetiva que afirman con hechos, datos y citas de autores reconocidos; explican con rigurosidad experimentos, aportan precisiones numéricas, (...) etc.; exponen con fluidez*

los contenidos que pretenden transmitir; incluyen sólo la **información pertinente** al contenido del tema; ...aspiran a la **univocidad** mediante un vocabulario preciso” (p.81).<sup>40</sup>

Esta información reafirma, didácticamente, la enseñanza de la explicación y de los géneros explicativos desde su dimensión comunicativa en forma excluyente. Se enuncian y adjetivan sin especificidad, las particularidades estilísticas de los enunciados de los textos y géneros expositivo- explicativos. ¿A qué se alude específicamente con precisión, claridad, univocidad, y rigurosidad, por nombrar sólo alguno de los términos anteriores?, ¿cómo se logran la precisión, la claridad y la objetividad en el discurso, sin explicitar en qué consisten los rasgos específicos del objeto conceptual o tema? Esta es una de las limitaciones más significativas, a nuestro criterio, del enfoque comunicativo para la enseñanza de la Lengua, porque al abordar únicamente la dimensión social del lenguaje y la escritura, se eclipsan las dimensiones estructural- epistémica y cognitivo- comportamental del lenguaje y la escritura (ver 1.3.).

En tal sentido, en este manual no se describen los procedimientos y recursos lingüísticos específicos de la explicación y los géneros explicativos: la definición, la analogía, la paráfrasis, el ejemplo, los conectores, y los conectores metadiscursivos, entre otros (ver 3.4. y 3.5).

Nuevamente, en color azul y señalado con una O, como en la página anterior (para observar), aparecen definidos conceptos:

**Trama.** Organización de un texto. Hay cinco tipos básicos: narrativa, descriptiva, expositivo explicativa, argumentativa y conversacional.

**Implícito.** No dicho pero que puede inferirse. Se opone a lo explícito (dicho, mencionado).”  
(p.81)

Inmediatamente a continuación de estas definiciones se enuncian dos actividades:

---

<sup>40</sup> Reproducimos el destacado en negrita del original.

*2. Un editor de una revista de divulgación científica daba estas recomendaciones a los redactores. ¿Por qué tomaba tales precauciones?*

- *Expresa sus ideas con precisión y claridad.*
- *Sea breve y conciso.*
- *No abuse de las construcciones negativas.*
- *No rompa la unidad incluyendo información no pertinente.*
- *No use voz pasiva.*
- *Presente información sin rodeos, directamente.*
- *No escriba oraciones muy largas y complejas.*
- *Revise el contenido y reelabórelo.*

*2. Relean el apartado: “Cómo se comunica la ciencia?” de la página anterior. Determinen si se estructura según los componentes de la trama explicativa. ¿Qué componente falta? ¿Por qué ocurre esto?*

Tanto las definiciones de trama e implícito, como las dos actividades nos permiten reiterar aspectos descritos en 3.8., con relación a la enseñanza de la explicación y los géneros explicativos. La definición de trama no refiere a esquema o estructura cognitiva que contiene información organizada secuencialmente, aspecto que particularizamos en 2.6., sino al producto texto, que como tal presenta una superficie organizada lingüísticamente según la intencionalidad comunicativa que persigue el texto. El enfoque comunicativo adoptado no contempla la enseñanza del esquema o estructura textual prototípica de la explicación, con sus razonamientos, procedimientos y estrategias lingüísticas y discursivas específicas, habilitantes de estrategias metalingüísticas y metacognitivas. Concretamente, en la actividad 1. no se guía la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos explicativos de acuerdo con su estructura típica o secuencia prototípica: *problema, explicación y evaluación-conclusión*. Tampoco se enseñan los procedimientos lingüísticos o gramaticales (ver 3.5.)- procesos de

dominio específico- y las estrategias discursivas, paráfrasis, analogía, ejemplos, definiciones -procesos de dominio general-, en función de la organización de la información que implica la estructura explicativa prototípica. Se los presenta como recursos estilísticos que debe tener en su superficie el “producto” texto que se solicita al alumno.

La respuesta a la actividad 2. consiste en un ejercicio de reconocimiento del formato externo de la trama explicativa, según la información “¿Cuál es la trama de estos textos?” y, la representación gráfica del ya comentado ejemplo “*Desarrollo Sostenible*”. De acuerdo con ello, el componente faltante propio de la estructura explicativa es el interrogante o problema explícito o implícito; ya que en el texto “*Cómo se comunica la ciencia*”, se reconoce claramente el desarrollo de un saber y un cierre, pero no en los términos que corresponden a las partes o componentes de la explicación. Esto ocurre (última parte de la respuesta) porque se trata de un texto de trama descriptiva cuya intencionalidad es informativa. La respuesta pone de manifiesto en el plano didáctico, una contradicción teórico-epistemológica acerca del texto como objeto lingüístico-cognitivo, de acuerdo con las teorías de la textualidad (ver 2.1. y 2.2).

En la página 80, recordemos, se enuncian cinco intencionalidades básicas: “*informativa, expresiva, persuasiva, prescriptiva y estética o literaria*”, y en la página 81 se establecen cinco tipos básicos de tramas: “*narrativa, descriptiva, expositivo explicativa, argumentativa y conversacional*”. Entonces, ¿de acuerdo con qué información fundamenta el alumno su respuesta?, ¿es lo mismo intencionalidad que trama? Por supuesto que conceptualmente no son lo mismo por eso el manual define, aunque escuetamente, a cada término. Sin embargo, la actividad didáctica presenta ambos conceptos solapados, superpuestos, y reproduce, sin mencionar, la propuesta de Kaufman y Rodríguez (1993) que combina funciones del lenguaje y las tramas textuales, tal como lo analizamos en el caso del manual anterior (ver 5.1., actividad p.70, y ver 2.5).

También la contradicción se advierte en que si bien este capítulo integra la sección del manual titulada *tipologías textuales y reflexión sobre el lenguaje*, sus actividades no remiten a procesos que involucren reflexión sobre el lenguaje. Establecer en la actividad 1 por qué el editor de una revista toma determinadas precauciones y, en la actividad 2. la ausencia del problema inicial en el texto *Cómo comunica la ciencia*, conllevan reflexión metalingüística y metacognitiva. No obstante, estos dos procesos de dominio general no son abordados como partes de la reflexión sobre el lenguaje. Las actividades focalizan únicamente en las tipología textuales entendidas como envase o producto textual, dimensión social del lenguaje y la escritura, y no integran los procesos lingüístico- cognitivos que requiere la puesta en texto de cada tipología.

En otras palabras, se apela a la reflexión metalingüística y metacognitiva sin una previa conscientización de los procedimientos y procesos lingüístico- cognitivos de dominio específico que requieren la producción y comprensión textual. La respuesta a la actividad 2. corrobora esta afirmación porque el alumno debe reflexionar acerca de la trama textual en la que aparece la información que se le solicita revisar, determinar el componente faltante en dicha trama y fundamentar tal ausencia. Esta última actividad, la fundamentación, involucra reflexión acerca del propósito comunicativo o intencionalidad textual, que desde la perspectiva de la Lingüística del texto de orientación cognitiva, equivale a poner en juego los procesos de dominio específico constitutivos de la textualidad (ver 2.2.y 4.3.).

***Actividades páginas 82-83*** (ver textos completos en Anexo II)

**Lecturas**

**Los raros habitantes del océano: fantasías y realidades**

***Actividades página 84***

**Lecturas**

**La vida en las aguas oceánicas**

## *Actividades página 85*

### PARA TRABAJAR CON LAS LECTURAS

Gráficamente se destaca la señalización de estas actividades a las que se presenta combinando diseño gráfico con títulos lingüísticos que permiten leer en coordenadas: “**Actividades para trabajar con las lecturas**”. Así queda claro que el objetivo central de las mismas es promover el aprendizaje de contenidos disciplinares, como los textos académico-explicativos, a través de procedimientos y estrategias de lectura. Incluso, las actividades de escrituras se presentan como subsidiarias de las actividades de comprensión lectora. Veamos la materialización de este objetivo en las actividades puntuales:

1. *Enuncien el tema central que aborda cada uno de los textos que leyeron y digan si está explícito o implícito.*
2. *Escriban las preguntas que los autores intentan responder en uno y otro caso.*
3. *¿En qué texto se mencionan otros autores o investigadores? ¿Para qué se los incluye?*
4. *¿Qué texto les pareció más interesante? ¿Por qué?*
5. *Mencionen globalmente qué nuevos saberes sobre los animales marinos míticos o reales les aportó la lectura.*

Las respuestas a estos cinco puntos apuntan al reconocimiento de dos tramas textuales y sus aspectos discursivos característicos: la trama de los textos de divulgación científica, el primer texto, y la trama de los textos académicos-explicativos, el segundo. El ítem 2 remite a la información brindada en el último párrafo de *¿Cuál es la trama de estos textos?* (p.81), el ítem 3 refiere a *Convenciones sociales y lingüísticas* (p.81), y los ítems 4 y 5 inducen a fundamentar y sistematizar conceptos e ideas a partir de la reflexión sobre lo leído.

De acuerdo con las perspectivas sociolingüísticas y transaccionales de la lectura, que adopta este manual (ver análisis de las actividades de la página 80), las cinco primeras

actividades enunciadas apuntan a reconstruir la intencionalidad comunicativa de los textos, el reconocimiento de las convenciones sociales y lingüísticas que los caracterizan y, el papel reflexivo asignado al lector-estudiante.

*Los raros habitantes del océano: fantasías y realidades*

1. *Propongan una explicación científica para la salinidad del mar y confróntenla con la que aporta el texto.*

2. *Lean el fragmento de La Odisea en el que se menciona la leyenda de Caribdis y Escila. Ubiquen en un mapa el estrecho de Mesina y aporten la explicación científica para los remolinos y corrientes que en él se producen. Pueden consultar la siguiente página: <http://www.odisea.com.mx/>*

3. *¿Por qué éste es un texto de divulgación científica? Justifiquen sus respuestas con ejemplos.*

El primero de estos tres puntos no precisa el tipo de explicación científica y el modo en que deberán proponer los alumnos una explicación científica para contrastar con la del texto fuente. ¿Se acepta como explicación científica la reproducción de la fórmula química de la salinidad?, ¿la explicación de dicha fórmula?, ¿la definición de salinidad?, en qué forma se la explica, ¿en forma oral colectiva?, o, ¿en forma escrita individual?, por citar algunas de las posibles respuestas.

El segundo punto también presenta imprecisiones conceptuales y procedimentales: lectura de un texto narrativo ficcional, La Odisea, sin que se aclare que esta lectura es para relacionar con la información del texto, *Los raros habitantes del océano: fantasías y realidades*, cuya comprensión se está evaluando. Tal evaluación está implícita en la consigna cuando se solicita a los alumnos que ubiquen en un mapa el estrecho de Mesina, al que menciona el texto, y que aporten una explicación científica para los remolinos y corrientes que en él se producen, información que aparece en el penúltimo párrafo del texto. Lo mismo ocurre con la respuesta para el punto 3, que de acuerdo con la caracterización de los textos de



divulgación científica dada en la página 80, el alumno encontrará sin dificultad, ejemplos, anécdotas, narraciones y curiosidades.

Aquí surgen nuevamente las limitaciones de las perspectivas comunicativas con relación a la enseñanza de la lectura, la escritura y, de ambas como parte de la disciplina Lengua, ya que si se consideraran los aportes de la Psicolingüística, las consignas podrían explicitar los procedimientos lingüísticos y procesos cognitivos que se solicitan: inferencias léxicas, locativas, elaborativas, evaluativas, y valorativas (León 1999; Parodi, 2005).

*La vida en las aguas oceánicas*

*1. Respondan a partir de la lectura:*

- a) ¿Qué estudia la biología marina?*
- b) ¿A qué obedecen las diferencias en la distribución de las especies?*

*2. ¿Por qué éste es un texto académico? Justifiquen sus respuestas con ejemplos.*

La diferencia de estas actividades con relación a las anteriores radica en que apelan a la dimensión lógico-cognitiva de la explicación, ya que solicitan la puesta en texto de los procedimientos y razonamientos del discurso explicativo: a) la definición ; b) la explicitación de causas. Es decir, nuevamente la ambigüedad conceptual y metodológica se plasma en la transposición didáctica, porque conceptualmente se trabaja con géneros discursivos pero procedimentalmente se incorporan procedimientos lingüístico-cognitivos específicos de la explicación como tipo textual.

La respuesta al punto 2 amerita el mismo análisis que el punto 3 de la actividad anterior, con la diferencia de las características discursivas propias del género académico. Además, reforzando el enfoque comunicativo centrado en los géneros discursivos, la siguiente actividad “**Lecturas en cadena**” recomienda enfáticamente la lectura de la novela de Julio Verne, *Veinte mil leguas de viaje submarino*.

### *Taller de producción Tip*

Describimos en 4.2. la carga semántica de la expresión inglesa tip, que se emplea para señalar las actividades de producción. En esta ocasión, el taller de producción incluye dos actividades de escritura, **b)** y **c)** de las tres que propone:

a) En grupos, seleccionen de los manuales, de Internet o de revistas de divulgación un fenómeno natural que les interese (el origen de los vocablos, la gestación de los tornados, por ejemplo) e investiguenlo. Pueden consultar en: <http://www.cienciateca.com>

b) Imaginen y escriban un nuevo episodio de las aventuras de Ulises, a la manera del fragmento de La Odisea que leyeron, para explicar de un modo legendario ese fenómeno.

c) Pongan en común las producciones y realicen todos los ajustes necesarios a partir de las correcciones de los docentes y de sus compañeros.

En el caso del ítem b) el género discursivo propuesto para escribir es el narrativo y no el de divulgación científica o académico, que son los abordados en el capítulo hasta el momento. Tampoco se vincula este ejercicio con el punto a) donde el alumno debe buscar en Internet o revistas de divulgación un fenómeno natural que le interese. Es decir, si consideramos los modelos de composición escrita descritos en 2.3., la investigación bibliográfica sobre un fenómeno natural correspondería a las fases de planificación e ideación de la escritura, mientras que la escritura del texto debería plantearse en b) como el desarrollo del tema investigado. A su vez, el ejercicio c) solicita la puesta en común de las producciones y la realización de los ajustes necesarios a partir de las correcciones de los docentes y compañeros. Según el modelo de De Beaugrande y Dressler (1997), 2.3, el ejercicio refiere a las fases finales del proceso de escritura: expresión y análisis gramatical.

Sin embargo, los ejercicios no pueden considerarse parte de un plan de escritura ya que no hay precisiones acerca de cómo proceder. En ese sentido el ejercicio c) es elocuente porque, ¿la puesta en común de las producciones en base a qué modelo de escritura, tipología

textual o género discursivo, se realizará? Lo mismo en el caso de las correcciones que sugerirán los docentes y los alumnos, ¿en base a qué perspectivas, modelos o teorías se estructurarán?

Igual que en el manual anterior, no se enseñan explícitamente los modelos de composición escrita (ver 2.3.y 2.4.). Se aborda la enseñanza de los géneros discursivos en tanto productos escritos comunicativos (ver 1.5.), y no se contempla el papel de la escritura como herramienta y estrategia lingüístico- cognitiva y metalingüística. De allí que los procesos de dominio específico que demanda la escritura para promover la reflexión metalingüística y metacognitiva no son explicitados, se los da por supuestos.

### ***Actividades página 86***

#### **Procedimientos textuales**

#### **Campo semántico**

En el Anexo II, capítulo 5, puede leerse la información completa referida al tema campo semántico y el cuadro descriptivo que lo acompaña, referido a los rasgos semánticos de los elementos que componen el campo semántico de los moluscos. No se indica ninguna actividad con relación a dicha información. Tanto la estructuración temática como la secuenciación didáctica de los contenidos que caracterizan a este manual, permite deducir que la actividad del alumno con relación al tema campo semántico consiste en su aprendizaje a partir de la lectura informativa de esta página.

### ***Actividades página 87***

#### **Relaciones semánticas entre palabras**

#### **Hiperonimia, hiponimia y cohiponimia**

Aquí se definen y representan gráficamente cada uno de estos términos y se da el siguiente Consejo:

Cuando redactamos un texto conviene que utilicemos hiperónimos para evitar la repetición de palabras ya empleadas anteriormente como en el siguiente ejemplo: De pronto, un **convertible** azul estacionó frente al edificio. Del **auto** bajaron dos individuos, mientras otro aguardaba nervioso en el **vehículo**.

### **Sinonimia**

Hay sinonimia cuando dos o más términos se asocian al mismo significado. Por ejemplo: *biberón* y *mamadera*. Ambos términos significan: “botella pequeña de cristal o plástico, utilizada para la lactancia artificial”. Esta relación no siempre es absoluta, pues en determinados contextos ciertos términos pueden no funcionar como sinónimos.

Veamos algunos ejemplos. Tomemos por caso el adjetivo “listo”. Si digo “Juan es listo”, en ese caso puedo reemplazar el adjetivo por “sagaz”, “astuto”. En este caso la sinonimia es **conceptual**, porque el significado de todos los términos es plenamente coincidente.

En lugar de decir “Juan es listo” puedo afirmar “Juan es despierto”. El significado literal de “despierto” es otro, pero en ese contexto puede establecerse la sinonimia. Se trata de sinonimia **contextual**.

### **Desde el origen**

La palabra **hiperónimo** proviene del griego y literalmente significa “sobre el nombre”.

La palabra **hipónimo** también proviene del griego y su significado literal es “bajo el nombre”.

Describimos el procedimiento de sinonimia en 3.4., donde señalamos que se presenta a la sinonimia como un recurso de cohesión léxica, equivalente a la paráfrasis explicativa y, que por tal razón se incluye la referencia a la sinonimia contextual o paráfrasis discursiva.

El título general de este subíndice del capítulo: “Procedimientos textuales” comprende la caracterización de campo semántico, las definiciones de hiperonimia, hiponimia y cohionimia, y sinonimia, transcripta precedentemente. La descripción de estos procedimientos se realiza en términos de la gramática tradicional, a partir de sus rasgos

semánticos y no como procedimientos textuales de cohesión léxica, aunque el “consejito” los presente como procedimientos textuales de sustitución referencial.

Las actividades que se proponen a continuación para trabajar a cada uno de estos procedimientos, evidencian su abordaje como recursos lingüísticos, sin la correspondiente reflexión metalingüística que habilita su funcionamiento como procedimientos y procesos lingüístico-cognitivos. En consecuencia, no se diferencian los procedimientos de cohesión o sustitución léxico-referencial, hiperónimos, hipónimos y cohipónimos, de procedimientos de cohesión gramatical, sinonimia conceptual y contextual. Ambos procedimientos son de dominio específico y deberían explicitarse como parte del acceso al conocimiento y dominio consciente de los diferentes procesos que comprenden la producción y comprensión textual. En otras palabras, y tal como lo expresamos en el punto 4.3., si bien se presenta a la cohesión como un recurso de la textualidad, no se la aborda como procedimiento específico, o sintaxis textual (ver 2.3. 2.7). Las siguientes actividades corroboran estas observaciones.

*a)1. Escriban hipónimos para los siguientes hiperónimos: VIVIENDA, INSTITUCIÓN, COLOR.*

*2. Elijan uno de los campos semánticos que armaron y escriban un breve texto expositivo en el que los empleen.*

*3. Ahora, anoten los hiperónimos correspondientes.*

*Mercurio, Venus, Tierra, Marte.*

*Villa Gesel, Necochea, Mar del Plata, San Bernardo.*

*Obelisco, Pirámide de Mayo, Fuente de las Nereidas, Floralis Genérica.*

*4. Propongan una serie de términos para que sus compañeros identifiquen el hiperónimo.*

*5. Reescriban el siguiente texto reemplazando los términos subrayados por sinónimos o expresiones equivalentes. Realicen los cambios que necesiten y señalen el tipo de sinonimia que emplearon en cada caso.*

*El mamífero más grande que ha pisado el planeta es un antepasado del Rinoceronte que se conoce con el nombre científico de *Indicotherium*. Se estima que el peso de este animal que vivió en Asia durante el oligoceno- hace 38 millones de años- era de entre 20 y 30 toneladas, el doble que el del mamut y cuatro veces más pesado que cualquier elefante moderno.*

Fuente: Revista Muy Interesante. Número 178, agosto 2000. Fragmento.

Las actividades tienen por objetivos: el reconocimiento de recursos léxicos- que como ya expresamos no remiten a su funcionamiento textual- y, la práctica de escritura mediante dos ejercicios. El primero de estos ejercicios consiste en la escritura de un breve texto expositivo a partir de uno de los campos semánticos conformados en el punto anterior. Hasta este ejercicio, y después tampoco, no aparece en el manual la caracterización de los textos expositivos como tales, es más, sólo se emplea el término expositivo como parte de la definición de la trama expositivo- explicativa, en la página 81. Se atribuyen al alumno, igual que en el manual analizado anteriormente, competencias lingüístico-comunicativas (dominio del sistema de la lengua) adquiridas a lo largo de su escolaridad, con las que se supone podrá resolver la consigna sin mayores explicitaciones. Tampoco hay indicaciones acerca de cómo debe proceder el alumno para escribir y revisar su producción; ni del soporte material donde ejecutará la actividad, ¿en su carpeta? o ¿en el pizarrón en forma conjunta con el docente?

El segundo ejercicio, de reescritura, se torna un ejercicio mecánico de escritura ya que al reemplazar los términos subrayados por sinónimos se apela a una sustitución léxica de fácil resolución para alumnos de este nivel. Además, en el único caso en que podría producirse un cambio a nivel morfo- sintáctico es si se reemplazara *el planeta* por *la tierra*, pero no es una exigencia del texto, porque se puede emplear la expresión el universo y tal cambio no se necesita. Se reitera así lo enunciado en 4.3. , porque si bien las actividades requieren la escritura de palabras, conceptos o categorías lingüísticas, son actividades de ejercicio motor de

la escritura y no actividades representativas de los procesos de escritura según los caracterizamos en 2.3. y 2.4.

Finalmente con relación a las dos actividades de escritura que presenta este apartado podemos señalar que tanto en la escritura del texto expositivo como en la reescritura del último fragmento, no se necesita de la intervención o puesta en texto de los procesos lingüístico- cognitivos- de dominio específico- desencadenantes de reflexión metalingüística y metacognitiva: análisis, síntesis, generalización y abstracción ( ver1.2).

### ***Actividades página 88***

#### ***Tratamiento de la información***

#### ***El esquema de contenido***

El contenido al que refiere el título expresa:

*“Ya vimos que desde el punto de vista de la información, los contenidos de un texto se organizan de diferentes modos en torno a un tema base que va expandiéndose en los diferentes párrafos. La representación del ordenamiento jerárquico de los contenidos de un texto se denomina **esquema de contenido**. Este ordenamiento jerárquico representa gráficamente las ideas y las relaciones más significativas del texto. En él se combinan palabras y signos gráficos, por ejemplo en el siguiente texto: ENERGÍA VERDE PARA UN PLANETA AZUL (...)”*

El “*Ya vimos*” con que se inicia el enunciado alude a información dada en el Capítulo 1 sobre coherencia textual (ver Anexo II, capítulo 1, p.16), donde se afirma que:

*“Además no siempre un texto aborda un solo tema. Puede presentar subtemas, aspectos del tema central que se van ampliando y desarrollando en los diversos párrafos. La forma en que van encadenándose los diferentes aspectos del tema central de un texto constituye la **progresión temática**”*

La comparación entre ambos enunciados muestra que en el primero se define esquema de contenido aludiendo elípticamente a la noción de progresión temática, según la

caracterización que se hace de ella en el segundo. De este cotejo se desprenden dos reflexiones:

1) Se aplica un procedimiento de elipsis conceptual, al homologar esquema de contenido con progresión temática, que didácticamente presupone que el alumno cuenta con conocimientos previos que le permiten establecer esta homologación conceptual.

2) La equiparación conceptual entre progresión temática y esquema de contenido, yuxtapone distintas perspectivas lingüísticas y enfoques acerca de la lectura y la escritura. Esta yuxtaposición que podría articularse complementariamente durante los procesos de transposición didáctica, lo que no ocurre en este manual, reitera el ya descrito hiato entre las perspectivas lingüísticas y didácticas. Como ya señalamos en 1.5. la puja entre las teorías y perspectivas que conforman la Didáctica de la Lengua por ocupar la posición hegemónica del campo recontextualizador, se patentiza en las actividades didácticas .

Desde la Lingüística del Texto Cognitiva, según lo describimos en 2.3., la progresión temática, la coherencia textual, es posible en la medida en que el productor textual proporciona las pistas para la activación de esquemas previos-situacionalidad-y conocimientos específicos- intertextualidad-. Estas pistas tienen que encontrarse en la superficie textual, en la expresión, y se logran a partir del dominio de los procedimientos de cohesión o gramática textual.

Desde los enfoques sociales de las prácticas de lectura y escritura, el esquema de contenido es presentado como un procedimiento de estudio que permite dar cuenta del contenido del texto, no del tratamiento de la información. Por lo tanto, este manual nombra como esquema de contenido al resumen y es aquí donde se produce la yuxtaposición solapada de teorías y enfoques. El “consejito” de la página siguiente, 89, lo ratifica:



## Consejito

Los esquemas de contenido son muy útiles a la hora de estudiar un texto y para planificar previamente un trabajo de escritura.

Si tenemos en cuenta el marco teórico desarrollado en la primera parte de esta investigación, particularmente los puntos 2.3. y 2.6., podemos señalar que aunque el apartado que analizamos lleve por título *Tratamiento de la información*, el texto y los procedimientos textuales no son abordados desde las teorías de la textualidad. Consecuentemente, no se induce a la reflexión metalingüística y metacognitiva que demanda el “tratamiento” de la información textual. El término tratamiento aparece como una palabra generalizadora, ambigua, que alude a la consideración de la información o contenido del texto sin precisar cómo hacerlo. El término que debería emplearse en lugar de “tratamiento”, de acuerdo con las perspectivas psicolingüísticas y textualistas, es “procesamiento”. El procesamiento de la información textual connota los procesos de dominio específico y general que intervienen en la producción y comprensión textual.

### ***Actividades página 89***

La primera mitad de la página contiene información acerca de los operadores pragmáticos léxicos y gráficos, que son de utilidad para establecer las ideas de un texto y el esquema de contenido del texto ***Energía verde para un planeta azul***. En la segunda mitad de la página aparecen las actividades para resolver:

***1. Copien el siguiente texto, incluyendo operadores léxicos y gráficos: título palabras en negrita, ilustraciones o fotos, cuadros, etcétera.***

*“Los dragones son monstruos imaginarios que los antiguos suponían de talla gigante, con cuerpo de serpiente cubierto de escamas, alados, capaces de lanzar fuego desde su boca...”  
(Ver texto completo en Anexo II, p.89).*

## 2. *Elaboren el esquema de contenido del texto anterior.*

Ambas consignas hacen hincapié en situar al alumno en un papel activo por el solo hecho de llevar adelante las tareas propuestas y se convierten en un claro ejemplo de las perspectivas comunicacionales adoptadas, entre 1980-1990, para la enseñanza de la escritura en nuestro país. De acuerdo con la descripción que hacemos de dicha etapa en 1.5., la enseñanza de “la escritura” se vincula con las propuestas de los talleres de escritura y la modalidad pedagógica del aula taller o aprender haciendo. Específicamente, los ejercicios que analizamos al adoptar la perspectiva comunicativa focalizan en la dimensión social de la escritura (ver 1.3.), y no contemplan la importancia de la actividad metalingüística y metacognitiva que implícita o explícitamente intervienen en la producción y comprensión textual, aunque estas actividades conformen el apartado *Tratamiento de la información*. Por ejemplo, el conocimiento de los conectores metadiscursivos o conectores entre párrafos permite articular distintos tipos de conocimientos, conceptual, lingüístico y metalingüístico, mientras que el reconocimiento de títulos o dispositivos gráficos, como se solicita en estas actividades, sólo permite observar el formato externo, o la adecuación del género discursivo adoptado con relación a la situación comunicativa.

El modo en que los alumnos pueden elaborar un esquema de contenido a partir del punto 1, es imitando el esquema que se proporciona sobre *Energía verde para un planeta azul*. Es decir, deberán consignar el título como inicio del esquema y, a partir del sustantivo dragón buscar los sustantivos y adjetivos que refieren a él. Sin embargo, no hay explicitación alguna a lo largo del capítulo para resolver este tipo de ejercicio ya que no indica cómo proceder con los elementos lingüísticos y discursivos que requiere la elaboración escrita del esquema de contenido.

A la última actividad de la página 89, *Lecturas en cadena*, la interpretamos como una sugerencia de lecturas interesantes para profundizar el conocimiento de los textos de divulgación científica, ya que no hay otro tipo de indicaciones.

También en este manual, igual que en el anterior, observamos una sucesión ininterrumpida de contenidos y actividades sin que quede claro quién asume la articulación entre los temas así planteados. Por esta razón repetimos las preguntas que nos hicimos al analizar las actividades del manual *La aventura de la palabra*: ¿asumen los alumnos por sí mismos la conexión entre los temas?, ¿los alumnos guiados por los docentes? En este último caso qué conocimientos lingüísticos y didácticos se le atribuyen al docente?

### ***Actividades página 90***

#### *Lengua y sociedad*

#### *Préstamos, tecnicismos y acrónimos*

La información desarrollada bajo el subtítulo *Lengua y sociedad*, puede leerse completa en el Anexo II. Las actividades que se proponen para trabajarla son:

**2. *Subrayen en el siguiente texto los tecnicismos e indiquen a qué disciplina pertenecen.***

*El actual concepto de fotosíntesis no es el mismo que acuñado en 1893, ya que en ese entonces se lo aplicaba a la botánica y se refería exclusivamente a la fotosíntesis de las plantas. Los vegetales son organismos generalmente de ambientes óxicos y tienen una fotosíntesis oxígena. Pero ahora se sabe hay muchas bacterias propias de ambientes anóxicos capaces de llevar a cabo fotosíntesis anoxígena.*

**3. *Investiguen y den otros ejemplos de acrónimos de uso frecuente en nuestra lengua.***

*Pueden consultar en : <http://www.rae.es>*

**4. *Imaginen y propongan nuevos acrónimos y siglas que puedan aplicarse para hablar:***

a. *Sobre ustedes. Por ejemplo: **SUC** (“Soy un capo”); **SUDO** (“Soy una ídola”).*

b. *Sobre el colegio. Por ejemplo: **Otravepru** (“Otra vez prueba”).*

Analizamos este tipo de ejercicios en 3.7. como ejemplo de abordaje de un contenido lingüístico específico en forma independiente, sin articulación y sin reflexión acerca de su función como procedimiento léxico- sintáctico en los textos y géneros explicativos. Esta afirmación deviene de la información que precede a las actividades, donde los préstamos y tecnicismos son considerados variedades del lenguaje científico y técnico, que se “*matizan según sean los destinatarios o el medio en el cual se publican*”. Asimismo, se define a ambos como términos provenientes de otra lengua y, términos específicos de cada ciencia, profesión u oficio, para designar oficios y operaciones propias, respectivamente. Las definiciones se establecen a partir de los significados literales y etimológicos de las palabras:

*“ Los tecnicismos se caracterizan por una serie de rasgos, entre ellos su valor monosémico: a cada palabra le corresponde un único significado. Este carácter se debe a la necesidad de la ciencia de buscar la precisión y de evitar las ambigüedades (...)*

*Los tecnicismos procedentes de las lenguas clásicas pueden ser **palabras homogéneas** o **palabras híbridas** (...)*” (p.90).

Los tecnicismos y los préstamos son sustantivos e independientemente de su función léxica, representan conceptos. No obstante, en esta actividad se considera sólo la función léxica y se omite el papel que cumplen como referentes conceptuales en los textos y géneros expositivo-explicativos. Al respecto, también destacamos en 3.7., su valor como huella cognitiva o marca conceptual puesto que remite a objetos o entidades referenciales abstractas: conceptos, abstracciones y reflexiones cognitivas. Según reseñamos en 1.2., este último aspecto vincula al sustantivo con los procesos de escritura y la formación de los conceptos científicos, formulada por Vigotsky.

Por otra parte, como procedimiento de cohesión léxica el sustantivo activa la formación de campos semánticos, la clasificación, el agrupamiento y la generalización (hiperónimos, hipónimos, sinónimos, antónimos, expresiones equivalentes); y como procedimiento de cohesión sintáctica conforma oraciones y estrategias discursivas propias del

género: definiciones, paráfrasis, ejemplos, analogías. Ninguno de estos procedimientos se plantea como parte de las actividades con préstamos, tecnicismos y acrónimos, cuando en este mismo capítulo en las páginas 86, 87 y 89 se trabajan como procedimientos textuales: campo semántico, relaciones semánticas entre palabras, hiperonimia, hiponimia, cohiponimia y, el esquema de contenido como reelaboración conceptual que incluye definiciones y ejemplos.

Ante esta realidad cabe preguntarse, ¿a qué obedece que el manual no proponga actividades de integración conceptual?

A nuestro criterio, obedece al enfoque sociolingüístico y comunicativo adoptado que reduce la ejercitación a un reconocimiento de variedades lingüísticas empleadas por los hablantes en situaciones comunicativas técnicas, científicas y académicas.

En suma, si tenemos en cuenta las perspectivas socio-cognitivas con relación a la escritura y los textos, las actividades referidas a préstamos, tecnicismos y acrónimos no promueven la escritura ni su empleo como procedimientos específicos en los textos explicativos y académicos.

### ***Actividades páginas 91-92***

#### ***Reflexión Gramatical***

##### ***Proposiciones incluidas sustantivas***

Lo primero que aparece en la página 91 es la descripción de las proposiciones subordinadas sustantivas según la gramática estructural-funcional. Desde esta perspectiva se analizan sintácticamente oraciones y proposiciones a manera de ejemplo, y se caracteriza a los nexos subordinantes y relacionantes en la página 92. Queda claro, entonces, que la reflexión y análisis gramatical refieren a la oración y que se entiende a la gramática como gramática oracional. Es en función de esta gramática oracional que se formulan las siguientes actividades:

a)1. *Identifiquen las proposiciones incluidas sustantivas en las siguientes oraciones y determinen su función sintáctica.*

*Quienes no están de acuerdo deben levantar la mano.*

*Mis hermanas son las que están asomadas a la ventana.*

*¿Escuchaste a los que estaban detrás de nosotros?*

*Me desperté y vi que era una broma.*

*Lo comunicó a cuantos estaban en la reunión.*

*Desconocemos quién está detrás de este asunto.*

*Esa mujer, la que se asomaba a la ventana, tenía un pañuelo azul en el sombrero.*

**2. Completen con proposiciones incluidas sustantivas referidas a los textos presentados en esta unidad y analicen las oraciones resultantes en sus carpetas.**

*La noticia de -----sorprendió a todos.*

*Para esos investigadores el problema es -----  
-----son teorías no comprobadas.*

*Expuso----- .*

El reconocimiento y completamiento sintáctico de oraciones se presenta como una actividad autónoma con relación a los restantes contenidos del capítulo y sin vinculación con la función clave que desempeña la oración en el texto. La justificación de este modelo de enseñanza gramatical se halla en la adopción de la perspectiva estructural, cuya categoría superior de análisis lingüístico es la oración, propia de los estudios lingüístico- funcionalistas (1970- 1980), y de las tipologías textuales del mismo carácter (ver en 1.5. el cuadro “*Perspectivas y enfoques representativos de la Didáctica de la Lengua y la Escritura en nuestro país, desde 1970 a la actualidad*” y 2.5.).

Esta posición reactiva el conflicto epistemológico y didáctico subyacente en la enseñanza de la disciplina Lengua, al yuxtaponer teorías lingüísticas que difieren en el abordaje del lenguaje en tanto objeto gnoseológico. En las actividades anteriores tales diferencias se materializan en presentar desarticuladamente a la gramática oracional del texto. Por otra parte, cuando se toma en cuenta al texto como categoría lingüística, categoría de

análisis superior para los estudios psicolingüísticos y textualistas, se lo hace como un producto cuya superficie contiene oraciones estructuradas sintáctica, semántica y morfológicamente, independientemente de los procedimientos y procesos que conlleva. Consecuentemente, la gramática textual entendida como parte de las normas lingüísticas de cohesión y coherencia, de acuerdo con el modelo de De Beaugrande y Dressler (1997), y otras propuestas textualistas tratadas en 2.2. y 2.3., no aparece didactizada en este manual.

### ***Actividades páginas 93***

#### *El discurso referido*

El discurso referido es definido a partir de perspectivas pragmático-comunicativas, ya que se enuncia explícitamente que este discurso permite al emisor mostrar solvencia académica en el tratamiento de los temas. Por esta última razón, el manual sostiene que en dicho discurso se recurre al estilo directo reproduciendo *“palabras de otra persona manteniéndolas aparentemente idénticas a como fueron pronunciadas o escritas, y anunciándolas con signos gráficos dos puntos, raya de diálogo, comillas; o, al estilo indirecto que es cuando “las palabras citadas sufren modificaciones porque quien cita las incluye en su discurso, mediante una proposición sustantiva. Se trata de una paráfrasis de un discurso ajeno” (p.93).*

Zamudio y Atorresi (2000) destacan el uso del discurso referido como característico de los enunciados de los discursos de divulgación (ver 3.4.). En ellos son frecuentes las citas textuales como procedimientos discursivos que acercan a la ciencia y el estilo indirecto o discurso referido que se emplea para reformular el discurso científico, adaptado a las supuestas posibilidades de los destinatarios.

De la comparación entre ambas caracterizaciones se desprende que en el manual editado por Santillana, se alude a estilo directo, indirecto y a la paráfrasis como recursos

estilístico- retóricos del discurso. También se infiere que se considera al estilo directo como sinónimo de citas o referencias textuales y, al estilo indirecto como un estilo del discurso referido. En otras palabras, no se considera al discurso referido como un procedimiento de dominio específico de los géneros explicativos y académicos, que implica reformulación conceptual. Las actividades didácticas que se proponen para el tema son las siguientes:

**a) 1. En los siguientes fragmentos, reconstruyan el estilo directo.**

*.El escritor afirmó que la ciencia ficción era alegórica porque sus conflictos imaginarios reflejaban los conflictos actuales de los hombres.*

*.En su conferencia Rosnay explicó que muchos libros de divulgación solían caer dentro de dos categorías: los que eran muy claros y didácticos, pero demasiado elementales, o profundos y realistas pero incomprensibles.*

*.No todos los expertos habían estado de acuerdo en que podía mejorarse la velocidad del artefacto, dijeron los industriales.*

*.Los científicos predicen que el proceso de fusión volvería a producirse en medio de altas temperaturas que envolverían a todo el sistema.*

**3. Analicen los cambios que se produjeron en el pasaje del estilo indirecto al directo que realizaron en la actividad anterior y completen un cuadro como éste:**

<i>Cambios</i>	<i>Estilo directo</i>	<i>Estilo indirecto</i>
<i>En las marcas introductorias</i>		
<i>En los pronombres</i>		
<i>En las formas verbales</i>		

Como puede observarse las actividades revisan y ejercitan estilo directo e indirecto en oraciones. No se trabaja el discurso referido, tema de este apartado, ni la escritura o reformulación de textos como parte de las estrategias discursivas de los géneros académico-explicativos. Asimismo, este contenido no se articula con los restantes contenidos del capítulo y su tratamiento desde la gramática oracional -estructural, al igual que en el caso de las



proposiciones incluidas y nexos, inhibe su aprendizaje y dominio como procedimiento lingüístico- discursivos específicos. En palabras de Zamudio y Atorresi (2000), la enunciación discursiva de este manual une discurso de divulgación científica, discurso científico y discurso didáctico mediante una equivalencia metalingüística cuando no son equivalentes.

### ***Actividades páginas 94***

#### ***Trabajo práctico Tip***

Es la última actividad y oficio de trabajo integrador o cierre del capítulo.

1. *Lean detenidamente el texto (ver en Anexo II, página 94, el texto acerca del Universo).*
2. *Coloquen un título que refleje claramente su tema.*
3. *Elaboren un esquema de contenido que represente gráficamente la organización informativa. Expliquen cómo los ayudan los operadores gráficos (palabras en negrita) en esta tarea.*
4. *Busquen en sitios de Internet y en enciclopedias otras posibles ilustraciones o gráficos para complementar la información.*
5. *Ayudados por un diccionario establezcan la etimología de estas palabras y reconozcan si son homogéneas o híbridas: galaxia, cósmico, protoestrella. Pueden consultar el Diccionario de la Real Academia Española en: <http://www.rae.es/>*
6. *Reconozcan los hiperónimos que aparecen y sus correspondientes hipónimos.*
7. *Analicen la primera oración del fragmento y expliquen por qué se trata de una proposición sustantiva.*

Estos siete ítems asumen la representación lingüística de las figuras de la sinécdoque y la metonimia que describimos en 4.2., ya que cada uno de ellos considera disociadamente algunos de los aspectos que conforman el objeto lengua: **1, 2, 3 y 4**, refieren a la lectura comprensiva y a la representación semántica del contenido del texto como procedimientos de

comprensión lectora; **5 y 6** abordan el trabajo con el léxico, la etimología y los términos específicos; y el punto **7** remite al análisis sintáctico oracional.

Esta disociación representa una disociación conceptual y metodológica que atraviesa a todo el capítulo y sobre la que ya reflexionamos al analizar las actividades de la página 90. Allí decimos que esta disociación responde a la adopción de las perspectivas sociolingüísticas y comunicacionales sin articulación con otras perspectivas lingüísticas y didácticas. Las actividades pasan a ser subsidiarias de los contenidos que se transmiten expositivamente para que el alumno aprenda y aprehenda, de acuerdo con las capacidades cognitivas que les atribuyen autores y editores del manual (ver 4.2.). Concretamente, siendo ésta la última actividad del capítulo no se induce a la reflexión acerca de la importancia del conocimiento y dominio de los textos y géneros académico-explicativos y de divulgación. Se reitera el trabajo con el léxico y la oración, sin que se plantee su función clave para la comprensión y producción textual. El léxico, la oración, el texto, los recursos de cohesión textual, y la comprensión lectora, por citar algunos de los temas que comprenden los ítems de esta última actividad del capítulo, se trabajan taxonómicamente y dependen de la intuición y de los conocimientos previos que el estudiante logre por su cuenta.

Otro ejemplo elocuente sobre esta disociación, lo constituye la falta de aplicación en este capítulo de las características de la trama explicativa dadas en el capítulo 1, página 18, y que comentamos en 2.2., ya que en ninguna de las actividades se requiere al alumno que escriba o reelabore definiciones, comparaciones, estadísticas o emplee discursivamente los conectores lógicos propios de este tipo de géneros.

A modo de reflexión final, el análisis de las actividades didácticas del capítulo 5 “Los textos académicos y de divulgación”, nos muestra que la superposición de teorías lingüísticas como la Sociolingüística, la Pragmática, el Estructuralismo, y los Enfoques Sociolingüísticos y Transaccionales acerca de la lectura, torna inespecíficas y poco significativas- en términos

socio-cognitivos- a dichas actividades. El eclecticismo teórico se traslada al campo didáctico donde se formulan actividades para cada uno de los temas sin proponer luego una integración de temas y actividades y sin que ambos se articulen con el papel que cumplen en los textos.

El texto como categoría lingüístico-cognitiva es el gran ausente del capítulo, a partir de lo cual emerge nuevamente el hiato entre concepciones lingüísticas y transposición didáctica, o más precisamente el hiato constitutivo de la didáctica de la Lengua., porque no hay articulación entre los contenidos de este capítulo con el eje estructurador del libro y de los C.B.C., las tipologías textuales. ¿Cómo se puede enseñar a realizar el esquema de contenido de un texto explicativo o de divulgación, sin enseñar el esquema prototípico del texto explicativo?, ¿cómo puede un alumno reconocer la función de los procedimientos lingüísticos y sintácticos en un texto de divulgación científica o académica, si no forman parte de los contenidos a aprender? Estas observaciones ratifican lo señalado en 4.3. acerca de que los manuales didactizan la enseñanza de la gramática, textos, ortografía, lectura y escritura como herramientas comunicativas que permiten formar alumnos competentes comunicacionalmente (propósito formulado en los C.B.C.), y no didactizan la enseñanza de los procedimientos lingüísticos y los procesos cognitivos que tales actividades demandan.

El análisis de esta última actividad del capítulo se torna representativa del modelo de propuesta didáctica que plantea este manual con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la textualidad, y los procesos de comprensión y producción textual. Sólo dos de los ítems (2 y 3) se vinculan con el texto como unidad conceptual, el resto no apunta al trabajo con el texto ni con operaciones de comprensión y, menos aún, de producción.

En síntesis, el manual *Lengua y Literatura*, Serie Perspectivas, no contempla la enseñanza de la explicación como tipo textual y tipo de razonamiento que conlleva procedimientos y procesos específicos habilitantes de reflexión metalingüística y metacognitiva. Tampoco presenta actividades didácticas que planteen la escritura completa de

distintos tipos de textos o géneros académico- explicativos como artículos de divulgación, definiciones o resúmenes, de acuerdo con los procedimientos que involucra dicho proceso: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical (ver 2.3. De Beaugrande y Dressler, 1997; Belinchón, Igoa y Rivière,1992).

Observamos, nuevamente, que las actividades cognitivas con que se interpela al alumno apuntan al reconocimiento más que al análisis. Ambas actividades involucran procesos cognitivos de diferente grado de complejidad ya que el reconocimiento es un proceso de identificación que forma parte del análisis pero no lo agota, en todo caso lo inicia. En las actividades de este manual el reconocimiento se limita a la identificación de los recursos lingüístico-discursivos que presentan los textos y géneros discursivos, y no al análisis de su funcionamiento como procedimientos específicos habilitantes de reflexión metalingüística y metacognitiva.