

4.1. La escritura en los textos de Lengua

Abordaremos el análisis de las propuestas didácticas referidas a la escritura de textos académico-explicativos, formuladas en los dos manuales de lengua seleccionados, a partir del marco teórico precedente. Consideraremos categorías de análisis a las particularidades lingüístico-cognitivas de la escritura, el texto, los textos explicativos y, su incidencia en el desarrollo de las estrategias metalingüísticas y metacognitivas que requiere la escritura de este tipo de texto.

Una primera exploración de los índices (ver Anexo II) y capítulos de los textos revela la desproporción entre actividades didácticas destinadas a la producción escrita, y actividades referidas a la comprensión de textos. Además, en ambos manuales, resulta sumamente complejo establecer el porcentaje de actividades destinadas específicamente a la producción escrita, tanto en el caso de los capítulos correspondientes al tema de la explicación como en los restantes capítulos de cada libro, por dos motivos: 1- numerosas actividades de producción escrita se solicitan como parte de las actividades de comprensión lectora y son evaluadas como tales; y 2- los enunciados lingüísticos indican la actividad de escritura que debe desarrollar el alumno con expresiones generales, poco precisas, mediante verbos cuya semanticidad remite a la dimensión comunicativo – pragmática de la escritura: *transcribir, completar, escribir y responder preguntas, copiar, mencionar, enunciar, anotar razones, completar cuadros comparativos, escribir anécdotas, escribir una historia personal, narrar, reformular un párrafo, etcétera*, y no aluden a las dimensiones epistémica y cognitiva de la escritura. Es decir, no se enuncian explícitamente actividades cuyo objetivo central sea la composición de un texto explicativo, con sus correspondientes fases: planificación, ideación,

desarrollo, expresión, y análisis gramatical (De Beaugrande y Dressler, 1997; Belinchón, Igoa y Rivière, 1992).

Antes de explicitar porcentual y gráficamente cómo reflejan esta realidad los índices y capítulos dedicados a la explicación, que se incluyen completos en el Anexo II, consideraremos aspectos de edición que inciden en la manera en que se comunican las actividades de los textos en cuestión.

En ambos libros y, como ocurre en la mayoría de los textos escolares, los elementos paratextuales, especialmente el diseño gráfico, se convierten en la estrategia comunicativa por antonomasia.

“En los últimos años, acompañando el proceso de colonización por parte de la imagen y el ingreso de los enfoques discursivos y comunicativos en la escuela, se ha producido un “aggiornamento” en el diseño de los libros de texto, como se aprecia en la abundante ilustración (en muchos casos, privilegiando la fotografía de ser posible, en color -por sobre el dibujo), en una progresiva sustitución de textos instruccionales por logotipos y en una tendencia a reproducir páginas de diarios y revistas, tapas de libros y todo tipo de materiales escritos, incorporando de este modo lo paratextual al discurso.” (Alvarado, 1994;p.38).²⁷

Las diferencias de edición entre los manuales son las siguientes: *La aventura de la palabra*, se editó por primera vez en el año 2004, la edición 2007 que analizamos, y aún circula, es la quinta reimpresión. Se trata de una edición rústica, en papel obra y tinta negra. Sólo la tapa y la contratapa se publicaron en colores, y como parte del “aggiornamento” presenta cada módulo-capítulos o unidades temáticas-, con una historieta que alude al contenido del módulo y, que pertenece a un humorista argentino reconocido: Maitena, Nick,

²⁷ “Paratexto” (para =junto a, al lado de) dispositivo gráfico que rodea o acompaña al texto y orienta la lectura .

Furnier. No incluye bibliografía consultada. La responsable de esta edición es la editorial cordobesa Comunicarte que distribuye local y regionalmente sus libros.

Lengua y Literatura, serie Perspectivas se edita en China por primera vez en el año 2006, y en el año 2007 también en China se edita la primera reimpresión, que continúa vigente. Es un libro en colores, editado en papel ilustración satinado de excelente calidad y gramaje, con ilustraciones de textos, fotos, y diseño gráfico especializado. Incluye una bibliografía básica consultada. La editorial Santillana, responsable de esta cuidada edición, tiene distribución nacional, latinoamericana y española de sus textos. No obstante, al igual que en la edición del manual anterior sobresale la función comunicativa otorgada a ciertos íconos gráficos o logotipos del paratexto para indicar las actividades didácticas. Dos ejemplos representativos lo constituyen, el empleo de **a** para señalar actividades de todo tipo, y **Tip** para taller de producción.

Los índices, que facilitan la búsqueda de los temas por parte del lector y muestran la estructura lógica del texto- centro y periferia tema central y ramificaciones- (Alvarado, 1994), presentan particularidades discursivas que guiaron nuestro proceder para sistematizar los porcentajes de las actividades de escritura.

La aventura de la palabra. Lengua y Literatura Polimodal I

Delgado, M., Ferrero de Ellena, I., Peláez, A., (2007) *La aventura de la palabra, Lengua y Literatura, Polimodal I* Córdoba, Comunicarte; p.10.

En el índice de este manual, puede consultarse en el AnexoII, los capítulos aparecen con el nombre de Módulos, son nueve en total, y contienen los siguientes títulos o subíndices: *Lecturas* (Módulos 1 a 9); *Procedimientos léxicos y gramaticales* (Módulo 1), *La gramática una herramienta necesaria* (Módulos 2, 3, 6, 7), *La ortografía otra herramienta necesaria* (Módulos 2 y 4), *Para afilar las neuronas* (Módulos 1 a 9).

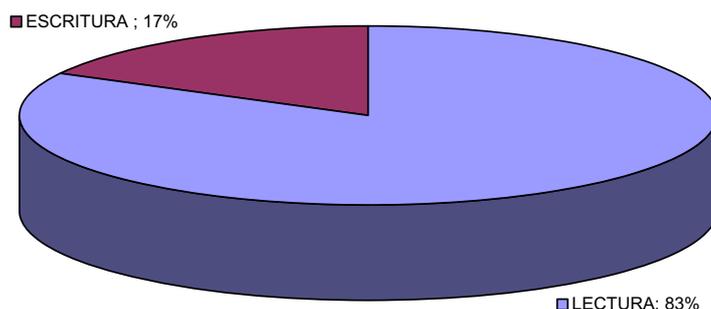
Esta organización sumada a la imprecisión terminológica con que se expresan las actividades de escritura, nos condujo a contabilizar como actividades de *lectura* tanto a las lecturas recreativo-literarias como a las lecturas de información lingüística, gramatical, ortográfica, y de crítica literaria destinadas al aprendizaje de contenidos específicos. Ejemplos: *Los actos de habla, La oración compuesta, Las proposiciones adverbiales, Las tipologías textuales, La obra de estudio como objeto literario, Las figuras del discurso literario, etcétera*. Sólo computamos como actividades de escritura las que en el índice se registran mediante los términos: procedimientos, empleo y uso de recursos lingüísticos, porque aluden a procedimientos de escritura, o aquellas en que aparece la palabra escritura. En el título *Para afilar las neuronas* contabilizamos en todos los módulos una actividad de lectura y una de escritura, porque aunque el índice no lo enuncie, en el interior del libro en este apartado se formulan interrogantes y reflexiones acerca de las lecturas y también actividades de escritura en el recuadro: “*A escribir se aprende... escribiendo.*” De acuerdo con ello, consignamos el total de actividades de lectura y escritura en cada módulo.

MÓDULO	ACTIVIDADES DE LECTURA	ACTIVIDADES DE ESCRITURA
1	8	3
2	4	2
3	11	5
4	19	3
5	13	4
6	15	6
7	17	1
8	25	1
9	14	1

TOTALES	126	26
PORCENTAJES	82,89%	17,11%

Representación gráfica de actividades destinadas a escritura y lectura

LA AVENTURA DE LA PALABRA PORCENTAJES ACTIVIDADES DE ESCRITURA Y LECTURA



LENGUA Y LITERATURA Serie Perspectivas

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

El índice de este texto tiene dos secciones (puede observarse en la reproducción que se adjunta en el AnexoII):

Sección I Tipos textuales y reflexión sobre el lenguaje, capítulos 1 a 7, organizados bajo los siguientes títulos:

Apertura: Actividad comunicativa, Lecturas, PARA TRABAJAR CON LAS LECTURAS, Tip: Taller de producción, Procedimientos textuales, Tratamiento de la información, Lengua y sociedad, Reflexión gramatical y Trabajo práctico.

Sección II Entre textos: propuestas para el abordaje de la literatura. Contiene los siguientes títulos: Propuesta: 1.El humor como crítica social; 2. Lo inexplicable y la literatura; 3. De amor y poesías; 4. El mito y el héroe en el teatro. Apertura. En contexto,

Lecturas, PARA TRABAJAR CON LA LECTURA: En contexto, Lecturas, Para comprender y relacionar, El paso a paso de la escritura, Conexiones, PARA TRABAJAR CON LAS LECTURAS CONECTADAS: Otros lenguajes. Actividad de cierre.

Al igual que en el caso anterior, el estilo discursivo del índice no aporta precisiones con relación a las actividades de escritura a pesar de la señalización gráfica con color. De allí que para adoptar un criterio común en el análisis de los índices procedimos a contabilizar en la *Sección I*, como actividades de lectura las que aparecen bajo ese título, y también bajo los títulos: Actividad comunicativa, Tratamiento de la información y Tip: Taller de producción, porque en todos los casos las actividades no son de producción escrita. Consideramos actividades de escritura a: Procedimientos textuales y Reflexión gramatical. En el apartado Trabajo práctico contabilizamos una actividad de lectura y una de escritura, porque ambas se integran como estrategias didácticas en las actividades solicitadas.

En la *Sección II* computamos como lecturas a todas las actividades con excepción de aquellas que aparecen bajo del título *El paso a paso de la escritura*.

SECCIÓN I

MÓDULO	ACTIVIDADES DE LECTURA	ACTIVIDADES DE ESCRITURA
1	19	12
2	16	9
3	14	8
4	17	7
5	17	10
6	23	15
7	21	7

SECCIÓN II

<i>PROPUESTA</i>	<i>ACTIVIDADES DE LECTURA</i>	<i>ACTIVIDADES DE ESCRITURA</i>
1	37	2
2	38	2
3	37	2
4	26	2

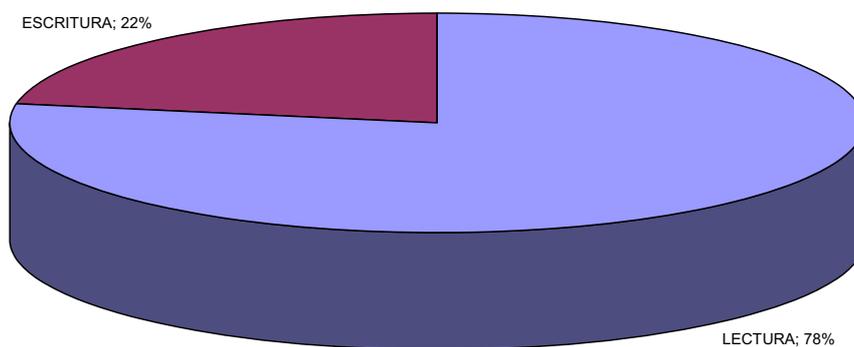
TOTALES I-II
PORCENTAJES

265
77,71%

76
22,29%

Representación gráfica de actividades destinadas a escritura y lectura

LENGUA Y LITERATURA
PORCENTAJES
ACTIVIDADES DE ESCRITURA Y LECTURA



Es en la organización gráfica y discursiva del interior de los capítulos de los manuales, donde puede apreciarse la función comunicativa otorgada a los elementos paratextuales gráficos en detrimento del lenguaje escrito.

Evaluamos, seguidamente, en cada manual la proporción de actividades de escritura que presentan los capítulos dedicados al tema de la explicación. Al respecto, es importante aclarar que en el caso del libro editado por Santillana tomaremos como representativo el

capítulo 5 “Los textos académicos y de divulgación”, por ser el capítulo central, ya que en el capítulo 7 “Otros textos del ámbito escolar” se formulan actividades de escritura para géneros escolares que no se abordan como parte del discurso explicativo.

Registramos como actividades de escritura aquellas que se enuncian mediante un verbo que remite a dicha práctica: escribir, transcribir, copiar, responder por escrito. Si la consigna no establece con precisión si la respuesta a preguntas, los comentarios, opiniones, o proporcionar ejemplos, debe hacerse en forma escrita, no consideramos tales actividades como de escritura ya que se enmarcan dentro de otro tipo de prácticas con el lenguaje.

La aventura de la palabra. Lengua y Literatura Polimodal I

Delgado, M., Ferrero de Ellena, I., Peláez, A., (2007) *La aventura de la palabra, Lengua y Literatura, Polimodal I* Córdoba, Comunicarte.

MODULO 5

EN BUSCA DEL PORQUÉ

LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Se emplean íconos gráficos, en todos los capítulos del libro, para indicar actividades de lectura o escritura, que no figuran en el índice, y cuya significación no se aclara en ninguna parte del texto. Estos íconos, que pueden observarse en el Anexo II en los Módulos 1 y 5, simbolizan:

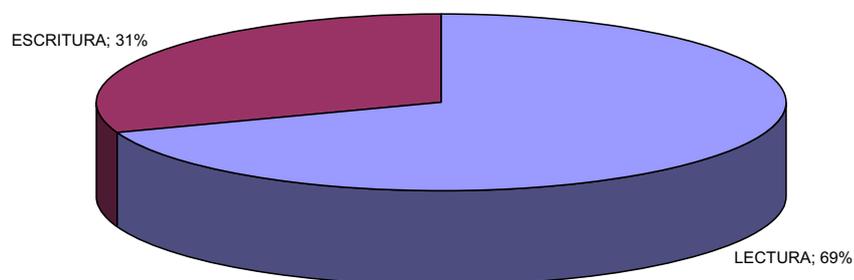
La mano con el dedo índice extendido: lecturas informativas y de estudio.

La flecha: actividades de escritura, aunque también se emplea, en ocasiones, para actividades de lectura.

Los recuadros y letras iniciales o capitales destacadas indican informaciones, preguntas y reflexiones relacionadas con la lectura y escritura.

<i>MODULO 5</i>	<i>ACTIVIDADES DE LECTURA</i>	<i>ACTIVIDADES DE ESCRITURA</i>
	77	34
<i>PORCENTAJES</i>	69,37%	30,63%

**EN BUSCA DEL PORQUÉ LOS TEXTOS EXPOSITIVOS
PORCENTAJES
ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA**



LENGUA Y LITERATURA Serie Perspectivas

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

CAPÍTULO 5

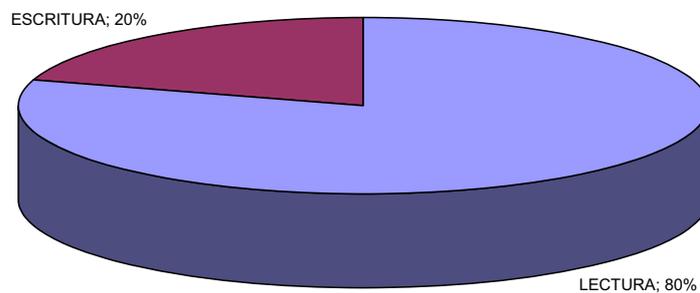
LOS TEXTOS ACADÉMICOS

Y DE DIVULGACIÓN

Los capítulos reproducen para indicar las actividades de lectura y escritura, la señalización gráfica con colores presentada en el índice. Si bien, a diferencia de lo que sucede en el manual anterior, se observa coherencia gráfica en la comunicación paralingüística, coincidentemente con él no se especifica lingüísticamente el significado otorgado a cada color.

CAPITULO 5	ACTIVIDADES DE LECTURA	ACTIVIDADES DE ESCRITURA
	55	14
PORCENTAJES	79,71%	20,29%

**LOS TEXTOS ACADÉMICOS Y DE DIVULGACIÓN
PORCENTAJES
ACTIVIDADES DE ESCRITURA Y LECTURA**



4.2. La escritura y el producto “texto”

“...Se pueden definir como relevantes de la puesta en texto las consignas explícitas o implícitas, que un autor inscribe en su obra a fin de producir una lectura correcta de ella, conforme a su intención (...) Pero esas primeras instrucciones están cruzadas por otras encarnadas en las propias formas tipográficas: la disposición del texto, su tipografía, su ilustración. Estos procedimientos de puesta en libro no dependen de la escritura sino de la impresión, no son decididos por el autor sino por el librero-editor, y pueden sugerir lecturas diferentes de un mismo texto.” (Chartier citado por Alvarado, pp.30-31).

Así la tapa, la contratapa, el título del libro, la diagramación o diseño gráfico, la tipografía y la elección del papel, hacen al libro como objeto o producto comercial y se han convertido en la actualidad en un factor dominante, que devela la representación que el editor se hace de las competencias del público lector.

También Alvarado (1994) se refiere al impacto del diseño en los libros de textos. Según señala, los textos escolares siempre estuvieron en las antípodas de los discursos mediáticos. Sin embargo, actualmente muestran la influencia de los medios audiovisuales al utilizar, entre otros recursos, texto central y resumen, comentarios, epígrafes de fotografías, ilustraciones, historietas, y diversidad de tipografías.

Estos elementos paratextuales que hacen a la edición cumplen también la función de estrategias didácticas, es decir, el ícono o la tipografía se utilizan para indicar actividades de escritura y lectura. Ejemplos: flecha, **a y Tip**, y reemplazan a un título lingüístico o enunciado que explicita el tipo de actividades de escritura y de lectura. Evocan, en tanto imágenes, las figuras de la sinécdoque y la metonimia, figuras que aluden a partes o cualidades del objeto lengua, pero no a su totalidad²⁸.

El ícono de la flecha del manual *La aventura de la palabra*, invoca elípticamente una actividad de escritura, la que además no siempre es solicitada bajo esa indicación ya que también se solicitan actividades de escritura en el recuadro *A escribir se aprende escribiendo*, o en *Para afilar las neuronas*. En el caso del manual *Lengua y Literatura*, un ejemplo representativo del valor retórico asignado a los símbolos gráficos lo constituyen **a y Tip**. Esta última expresión, en el índice se emplea para señalar Taller de producción, y en el interior de los capítulos indica la realización de un trabajo práctico de diversa naturaleza, gráfico, lectura, reflexiones, respuesta a preguntas. El término “Tip” de origen inglés, consejo o

²⁸ Sinécdoque: figura que consiste nombrar las partes por el todo. Ej.: lectura o escritura

Metonimia: figura que consiste en nombrar el todo a partir de sus cualidades. Ej.: la complejidad textual.

recomendación, se emplea en el interior de los capítulos como práctica aconsejable para que el alumno realice una actividad de integración conceptual.

Se apela así con los íconos gráficos (flecha, recuadros) y tipográficos (a, Tip, títulos destacados) a una relación de analogía con códigos comunicativos en boga entre los adolescentes e, impuestos por los medios masivos de comunicación como las historietas, el léxico televisivo (Tip) y el diseño gráfico. Esta relación analógica supone una identificación entre la imagen y el objeto representado, en este caso, entre la imagen y el concepto de escritura.

La reflexión a la que inducen estas figuras retóricas paratextuales se torna significativa en el plano didáctico, ya que se recurre a una estrategia comunicativa que pertenece a un campo epistemológico que no es lingüístico. Por lo tanto, la especificidad del objeto lengua-lenguaje en tanto objeto de enseñanza es sustituido metonímicamente por el concepto de comunicación.

Esta operación retórica nos remite al primer capítulo de esta investigación, concretamente a los puntos: 1.3., donde describimos las tres dimensiones que conlleva el lenguaje escrito, epistémica- estructural, cognitiva- comportamental y funcional- social y, 1.5., donde explicitamos que no forman parte de los planteos de la Didáctica de la Lengua las dos primeras dimensiones del lenguaje escrito. Asimismo, y en concordancia con la propuesta curricular oficial, C.B.C., los textos como productos identifican Lengua- Lenguaje y su enseñanza con comunicación. En consecuencia, a las actividades de escritura o de producción escrita se las señala como una actividad más de la comunicación escrita y no en forma lingüística explícita, mediante una instrucción que debe aparecer enunciada desde el título.

4.3. La textualidad en los textos de Lengua

Tanto *La aventura de la palabra* como *Lengua y Literatura*, secuencian didácticamente los contenidos a partir del capítulo inicial que oficia de eje estructurador ²⁹ y refiere en ambos casos a las tipologías textuales. Tal como describimos en 2.5., las tipologías son abordadas como géneros discursivos aunque se empleen las denominaciones de trama, superestructura, o andamiaje. Ello en función de que no evocan los esquemas textuales prototípicos desde el punto de vista del procesamiento cognitivo. Seguidamente transcribimos, al igual que en 2.5., ejemplos extraídos de ambos manuales donde aparecen sendos cuadros con clasificaciones de tipologías textuales. En *La aventura de la palabra* se reproduce la clasificación de *La escuela y los textos*, de Kaufman y Rodríguez (1993), que presenta como trama con función informativa, únicamente, a la descriptiva, a la que ejemplifican con la definición, la nota de enciclopedia y el informe de experimento.

En *Lengua y Literatura* si bien no se indican las fuentes consultadas, pueden reconocerse criterios de clasificación de autores como Adam (2006), y Van Dijk (1980, 1983), y recordemos que se particulariza a la trama explicativa del siguiente modo:

Trama	Características	Estrategias
Explicativa	Presenta un tema con la finalidad de ampliar la información del destinatario. El tema puede ser: un objeto o un concepto; un hecho; un problema.	Predominio del modo indicativo. Recursos: definición, ejemplificaciones, reformulaciones, comparaciones, estadísticas. Conectores lógicos, adversativos, causales, aditivos.

Fútbol o futbol. (Del ingl. Football; de foot, pie y ball, pelota).m. Deporte que se juega entre dos equipos

De once jugadores cada uno y cuya finalidad consiste en introducir el balón en el arco adversario (hacer gol).

Fuente: *Enciclopedia Salvat*. Barcelona, Salvat Editores, 1978.

Avendaño, F., Manzini, G., Manrique, L., y otros, (2006) *Lengua y literatura*. Buenos Aires, Perspectivas, Santillana; pp.18.

²⁹ Barco, S. (2005) en "Del orden, poderes y desórdenes curriculares", desarrolla la noción de eje y su significación en los programas de estudio.

Una vez presentada la clasificación de las tipologías textuales, los dos libros de texto recurren a la misma actividad didáctica: reconocer la trama de distintos fragmentos textuales.

Ejemplos:

Como habrán visto, Adelaida tuvo la original idea de hacer la invitación para su cumpleaños en la revista **Caretas**. En ella utilizó diversos tipos de textos. (Ver textos en 1.5. y Anexo II)

- a. **Relean esos textos y clasifíquenlos según lo solicitado en el siguiente cuadro. Para el género utilicen la siguiente clasificación: literario, periodístico, instruccional, humorístico, científico, publicitario, epistolar y mediático.**

Tipología Textual	Trama	Función del lenguaje	Género
1.			
2			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

Delgado, M., Ferrero de Ellena, I., Peláez, A., (2007) *La aventura de la palabra, Lengua y Literatura, Polimodal* / Córdoba, Comunicarte; p.10.

a)1. Reconozcan las tramas presentes en los siguientes fragmentos.

“En el interior del atestado trolebús se aspiraba una mezcla de sudor y perfume barato. Una pareja de ciegos, inmóvil en los primeros asientos, grupos de jóvenes en busca de los cines céntricos, familias numerosas y hasta un policía, con un bolsito de mano, que iniciaría su franco [...]”

Fuente: Aguirre, Osvaldo. “Terminal”. En Rosario Ilustrada, recorrido 9. Rosario, Editorial Municipal de Rosario, 2004.

“La educación ambiental no es una nueva asignatura, sino un aprendizaje global cuyo centro de atención es el medio ambiente. La vía de educación ambiental puede ser, entonces, la vía lenta pero

segura del trabajo autónomo, del conocimiento construido desde el propio sujeto, de la acción coherente que pone en juego su viabilidad en la vida real, en los sistemas mismos que envuelven a la escuela, allí donde niños y jóvenes desarrollan día a día su vida”.

Fuente: “El ABC de la Ecología”. En diario La Capital.
Auspicio de Fundación Vida Silvestre Argentina, s/d.

Avendaño, F., Manzini, G., Manrique, L., y otros, (2006) *Lengua y literatura*. Buenos Aires, Perspectivas, Santillana; pp.19.

El hecho de que ambos manuales articulen los contenidos a partir de las tipologías textuales no significa, ya lo fundamentamos en la primera parte, que las aborden como esquemas textuales prototípicos, lo que se reafirma en las actividades didácticas de reconocimiento de las tramas textuales. La resolución de tales actividades no 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 (ver 1.2).

A su vez, la cohesión es tratada como un recurso lingüístico o serie de “*mecanismos lingüísticos propios de la lengua*” (Avendaño y otros, 2006; p. 17); “*la cohesión es la relación que debe establecerse en un texto entre sus diversas partes por medio de su léxico y de los elementos gramaticales*” (Delgado y otros, 2007; p.12). Estas afirmaciones remiten al texto como un producto acabado que reúne en su superficie de modo adecuado y eficaz a los constituyentes lingüísticos del sistema de la lengua, independiente de los procesos lingüístico- cognitivos que conlleva su producción y comprensión. Si bien se presenta a la cohesión como un recurso de la textualidad, no se la aborda como procedimiento específico sintaxis textual (ver 2.3. y 2.7).

“¿Qué son los textos?”

La palabra texto proviene del latín *textere* (tejido). Un texto es un entramado coherente de palabras que constituye la unidad lingüística mínima fundamental para la comunicación humana.

Para comunicarnos, ya sea en forma oral o escrita, utilizamos textos. Todo texto surge de una necesidad, tiene un propósito y cumple una función social. ” (Delgado y otros, p.11).³⁰

“Los textos que utilizamos para comunicarnos poseen características muy diferentes entre sí.

Para clasificarlos podemos tener en cuenta el **ámbito** de uso (escolar, personal, profesional), el **soporte** material (radio, T.V. Internet, afiche, libro) y los **elementos paratextuales** (cuadros, gráficos, infografías). Además podemos relacionar los elementos anteriores con la **intencionalidad** del emisor (explicar, convencer, ordenar).

Desde el origen

El término texto deriva del latín **textus** y significa tejido, entrelazamiento, estructura.

La palabra **trama** también proviene del latín, lengua en la que significaba cadena, tejido, tela.

(...) Para comprender cómo se va armando el andamiaje del texto, hay que tener en cuenta tres propiedades básicas: **adecuación, coherencia y cohesión.**” (Avendaño y otros, pp.17- 19)³¹

Se desprende de los ejemplos anteriores y del tratamiento que hacen los manuales de las propiedades o recursos caracterizadores de la textualidad, cohesión y coherencia (ver Anexo II), que el texto como categoría lingüística se enseña desde perspectivas pragmático-comunicativas. Éstas destacan como propiedad característica del texto su adecuación a la situación de comunicación, ya que su propósito o finalidad es el logro de una interacción comunicativa adecuada y eficaz entre autor-productor- y lector-comprendedor-. Por ello, no aparecen en los ejemplos extraídos particularidades del texto que lo relacionen con las dimensiones estructural y comportamental del lenguaje, ni con las normas lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas y computacionales de la textualidad, en términos de De Beaugrande y Dressler (1997).

Esta concepción de texto se traduce didácticamente en el diseño de actividades que apelan al empleo de procedimientos y estrategias de lectura comprensiva, porque se atribuyen al alumno competencias lingüístico-comunicativas (dominio del sistema de la

³⁰ A continuación bajo el título Propiedades de los textos, se define: coherencia, cohesión, adecuación y corrección. El texto completo se encuentra como parte del Módulo 1, en el Anexo II.

³¹ Ver presentación completa del tema en el Capítulo 1 del Anexo II.

lengua) adquiridas a lo largo de su escolaridad. Así aunque las actividades requieran 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. Los siguientes ejemplos son ilustrativos al respecto.³²

Completen los espacios en blanco del siguiente fragmento de una entrevista a Charly García con los pronombres y conectores (figuran en el recuadro) adecuados a la relación lógica entre las oraciones:

Charly García sostiene un liderazgo al ... sólo acceden unos pocos. ¡Se dicen tantas cosas de él!... contribuyó a que el rock nacional se instalara como un espacio de libertad difícil de conseguir en otros orines de la vida. [...]

-¿Seguís pensando que el rock ya pasó?

-¿Yo dije eso? A ver, el rock, no ... es, mi estilo, ni en forma ni en contenido. Parece rock,... algo te dice que no. Es algo que debe tener que ver con las computadoras, es decir, se mejora a la caligrafía... el sentimiento y las ideas no aparecen. Creo que rock hay, ... está difícil para elegir. Hay millones de bandas. Como la moda de ahora,... hace que la mayoría de las chicas se vistan todas iguales.

-¿Qué pensás de los chicos que ganan concursos por televisión y tienen un acceso rápido a la popularidad?

-... de ninguna manera es rock; puede ser pop,... también en el pop se pueden hacer cosas increíbles de lindas. Para... lo que hacen es una desvalorización de la música: usar la música para ganar plata. Prostituir...Eso no es bueno ecológicamente. [...]

Pero- lo- que- mí- la- que-eso- aunque- Porque- no obstante
--

Ahora harán un ejercicio al revés. Les proporcionamos los conectores y ustedes deberán escribir un texto breve. ¿De qué texto se trata?

En el día de ayer se produjo un terrible accidente cuando..... AunqueSin embargo,.. pero.....sí.....

Delgado, M., Ferrero de Ellena, I., Peláez, A., (2007) *La aventura de la palabra, Lengua y Literatura, Polimodal I* Córdoba, Comunicarte; p.10.

³² Puede verse el tratamiento dado al tema de la cohesión en el capítulo 1, de cada texto de Lengua, en el Anexo II.

A 1. Reescriban el siguiente fragmento utilizando los mecanismos de cohesión.

En mayo de 2006, el alpinista Mark Inglis alcanzó la cima del Everest. El Everest es la cima más alta del mundo.

En 1982, el alpinista era guía de montaña. En 1982, el alpinista permaneció atrapado 14 días en una cavidad de hielo. El alpinista sufrió la amputación de las dos piernas por debajo de las rodillas.

El ascenso le tomó al alpinista 40 días. La esposa del alpinista declaró que las piernas ortopédicas no constituyeron un obstáculo para el alpinista. Una de las piernas ortopédicas se rompió durante el ascenso. El alpinista llevaba material de reparación para las piernas ortopédicas.

2. En el texto “Alfabeto braile”, reconozcan los conectores y establezcan qué ideas relacionan.

Avenidaño, F., Manzini, G., Manrique, L., y otros, (2006) *Lengua y literatura*.
Buenos Aires, Perspectivas, Santillana; pp.17.

La ejercitación transcrita propone como actividad didáctica el reconocimiento de uno o dos elementos lingüísticos del sistema de la lengua en forma individual: conectores, pronombres y repetición léxica. El criterio adoptado para la identificación de estas categorías lingüísticas se corresponde con los de la gramática normativa, propia de los estudios lingüístico- funcionalistas (1970- 1980),³³ y de las tipologías textuales del mismo carácter (ver 2.5), aunque se adopte el metalenguaje de la Lingüística del texto. Consecuentemente, las actividades didácticas no evidencian la importancia de las categorías gramaticales como constituyentes de la sintaxis o conectividad textual, según fundamentamos en 2.3., y su función clave en la transmisión del contenido de un texto, la activación a través de sus construcciones lingüísticas de la intencionalidad, el plan del productor textual, y la jerarquización de la información subyacente en el mundo textual.

Estas observaciones nos muestran que los manuales de Lengua reproducen la enseñanza de la textualidad desde los enfoques curriculares, sin un replanteo epistemológico

³³ Ver cuadro “*Perspectivas y enfoques representativos de la Didáctica de la Lengua y la escritura en nuestro país, desde 1970 a la actualidad*” (1.5.).

acerca del objeto Lengua como objeto de enseñanza. Dicho de otro modo, los manuales didactizan la enseñanza de la gramática, los textos, la ortografía, la lectura y la 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.

Para Barco (2005), quien reconstruye la sociogénesis de la relación currículum - disciplina, nos encontramos frente a un currículum de piezas dispersas que no encastran unas con otras, las que tampoco pueden insertarse como partes de un todo.

*“El currículum lineal-disciplinar es puzzle o tipo de colección (...) consecuencia de una **clasificación fuerte**, en la que los contenidos están aislados unos de otros, sin relación alguna (reflejo de otras separaciones y jerarquizaciones en el mundo de la producción, en especial del trabajo manual e intelectual), de **enmarcamiento fuerte** donde es mínimo el grado de control que los docentes y el alumnado tienen sobre el diseño y el desarrollo del currículum.”* (Barco, 2005; p.57).