



El texto escolar como género discursivo: lo textual, el contexto y el paratexto en la formulación de tareas como trabajo pedagógico de la escritura

The Escolar Books as Discursive Genre: the Textual, Context and Paratext on the Task Formulations as Pedagogical Work of Writing

Grace Shakira Díaz-Mejía¹

Resumen

La extensión y democratización de la escuela trajo consigo la hegemonía del uso del libro de texto en las aulas de la educación primaria, ellos se instauran como uno de los recursos curriculares y didácticos más utilizados por los docentes y por los estudiantes. De allí la necesidad de realizar un estudio de análisis de contenido desde una revisión político-curricular y, académico-disciplinar en la forma como aborda el proceso de producción escrita la propuesta analizada. La revisión de la propuesta permite comparar cómo se manifiesta la semantización de las configuraciones del enfoque, su transposición didáctica y los referentes de calidad para el cumplimiento de los propósitos formativos. Las conclusiones del estudio permiten determinar la necesidad de definir criterios sobre su naturaleza, la función educativa para su selección y uso para potenciar la escritura, reconociendo las funciones que cumplen dichas tareas y desde qué enfoques didácticos se propone su enseñanza.

Palabras clave: texto escolar, escritura, tareas.

Abstract

The extension and democratization of the elementary school brought with it the hegemony of the book usage on the class rooms. They establish as one of the most didactic curricular resources used by the teachers and students, therefore the need to do an analysis study of the content from a curricular-political view and a school-academical to evaluate how they go thru the writing production process that comes with the analyzed editorial's propose. The propose review, lead to compare how the semantization of focus configurations shows, its didactic deliver and the quality referents for the proposes formative fulfillment's. The study conclusions allow to determine the need of determine standards about, nature, the educative function for its selection and use to maximize the writing, recognizing the functions that those activities do and from where the didactic focus set the teaching.

Keywords: school text, writing, homework.

¹ Universidad de la Plata, 0000-0003-4906-3582, grdiaz@mineducacion.gov.co

1. Introducción

La investigación estuvo orientada a indagar acerca de una de las herramientas didácticas que han estado presentes en el aula de clase, acompañando a docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el libro de texto escolar, como un artefacto disciplinar y didáctico que orienta la práctica escolar en los procesos de producción escrita.

El libro escolar resulta ser un dispositivo privilegiado en los procesos de selección y traducción de los contenidos de la enseñanza, ocupa un lugar predominante en la toma de decisiones de organización y selección de los contenidos que serán enseñados en el contexto del aula aportando elementos de trabajo en temas relacionados con los procesos de escritura. Por tanto, es oportuna la revisión de la propuesta de escritura del libro de texto que facilita el programa Todos a Aprender a más de 3.900.000 instituciones públicas del país.

El interés en un análisis como el propuesto se genera desde varios frentes, que podríamos clasificar: uno, político-curricular y otro, académico-disciplinar. En cuanto al primero, se trata de revisar los referentes que usan los docentes para orientar su práctica escolar, la articulación y pertinencia de los mismos. La motivación académico-disciplinar tiene que ver con el interés de revisar las líneas de trabajo epistemológicas y didácticas de la escritura que subyacen en las propuestas editoriales en la formación de los estudiantes.

2. Fundamentación teórica

En el marco de los referentes de calidad, los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, definidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) plantean como enfoque de trabajo la significación, entendida como «aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentido y significado» (MEN, 1998). Los Estándares básicos de competencias en Lenguaje comprenden la producción textual como un proceso por el cual se genera significado con diversos propósitos: transmitir información, expresar el mundo interior o interactuar con los otros, siempre respondiendo a necesidades específicas de comunicación en el que aproximan tres componentes: el lingüístico, el comunicativo y el cognitivo. Esto implica un conocimiento puntual de las reglas y normas del código escrito, una conciencia acerca de la presencia del otro como interlocutor tangible o tácito, y un reconocimiento de las filiaciones entre lenguaje y cognición.

Según los autores que han investigado el proceso de escritura y de adecuación de la misma (Cassany, 2005), buena parte de los avances que han experimentado los estudios sobre expresión escrita se deben al cambio de perspectiva en la investigación. Se han dejado de lado los planteamientos basados en la lingüística y hemos pasado a considerar el código escrito de una forma más global e interdisciplinar, analizando tanto los conocimientos gramaticales que exige, como los procesos mentales a través de los cuales se desarrolla. Antes se ponía énfasis en el producto, en el análisis minucioso de los escritos y de las reglas que lo forman; ahora, se concibe el escrito básicamente como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del escritor (Álvarez, 2014, p. 958). Todo escrito cumple una función social porque se escribe, principalmente, para comunicar algo a alguien.

En el 2006 el MEN publica los Estándares básicos de Competencias, guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, cuyo punto de partida fueron los lineamientos curriculares. Establecen unos referentes comunes que orienten la búsqueda de la calidad de la educación entendiendo la competencia como el «conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores» (MEN, 2006, p. 49).

Las tareas son propiamente esas actividades que afronta una persona para las cuales hace uso de sus facultades para realizarla, y según pueda completarlas se considera que la persona tiene o no la capacidad, la habilidad o la competencia. En otras palabras, los estudiantes, al desarrollar habilidades son totalmente dependientes de las tareas, puesto que ninguna persona es hábil en abstracto, sino que lo es en las tareas. De ahí la importancia del tipo de tarea que se propongan en los materiales educativos para desarrollar las habilidades de los estudiantes, puesto que los estudiantes involucrados en la tarea se concentran en las exigencias de esta (Schunk, 2012).

Es importante aclarar qué se entiende por tarea, puesto que según las características de estas pueden permitir que un estudiante continúe o no desarrollando las competencias. Las tareas escolares son aquellas que favorecen el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, puesto que al involucrar sus intereses y sus esfuerzos y ser valoradas por los docentes y sus compañeros estas generan los escenarios propicios para potenciar su desarrollo. De ahí la importancia de las interacciones dialógicas, puesto que el potenciar una capacidad no solo dependerá de las facultades (su herencia genética) del estudiante, sino del ambiente mismo en el que las desarrolla, por ello las tareas escolares son «un conjunto de actividades significativas» que deben relacionarse con la cotidianidad del niño, sus experiencias previas, sus narrativas y, en general, con su subjetividad en la búsqueda de la constitución de un sujeto creativo e innovador» (Jiménez, 2010, p. 52).

El texto escolar se ubica como agente importante en el proceso de construcción social del trabajo pedagógico, es un tipo de género discursivo y, por tanto, posee una estructura u organización interna particular. En él convergen lo textual, el contexto y el paratexto. Lo textual se manifiesta a través de diversos géneros o tipos de textos, que se diferencian por su estructura y contenido (Van Dijk, 2006). El contexto corresponde «al entorno textual inmediato de una unidad discursiva» (Maingueneau, 1999: 34) y el paratexto, a «los títulos y los subtítulos, la paginación, las notas, las referencias, los blancos, las ilustraciones» (Alzate, 2000: 2).

3. Metodología

Se desarrolló un enfoque cualitativo de análisis de contenido como método de estudio y análisis de comunicación de forma sistemática, objetiva y cualitativa, con la finalidad de revisar la relación que establecen los referentes de calidad con el material educativo Lenguaje Entre Textos de 1.º a 5.º. De esta manera, y en virtud de las implicaciones metodológicas y epistemológicas de la investigación cualitativa, el análisis de contenido comprende el proceso de investigación, la organización y análisis de la información recogida para comprender, interpretar y establecer relaciones y significados explícitos e implícitos.

La primera fase inicia con la revisión teórica como referencia para el análisis de los elementos conceptuales destinados para la enseñanza. La segunda consiste en la selección de los documentos que serán la fuente de los datos para el análisis; esta selección se realiza en función de los objetivos de investigación y de las categorías definidas, definiendo las fuentes y criterios de selección. La tercera fase se direcciona en la recolección de cada una de las acciones didácticas en relación al proceso de escritura del *corpus* seleccionado. Esta información se consolida a través de unas fichas de trabajo que contienen las acciones de escritura con su ubicación en el libro de texto, la indicación explícita de producción textual y la orientación del proceso. La cuarta fase está relacionada con el análisis de la información; en ella se realizó la descripción del enfoque teórico y didáctico de las propuestas editoriales para la enseñanza de la escritura, el análisis de la transposición didáctica en el proceso de producción escrita de los textos escolares y la comparación y articulación de la correspondencia entre los referentes de calidad vigentes para la enseñanza de la escritura y el enfoque de los libros del material Entre Textos.

4. Resultados

La revisión de la propuesta permite comparar cómo se manifiesta la semantización de las configuraciones del enfoque planteado en los referentes de calidad con la propuesta de escritura, desafortunadamente, el enfoque que se propone en el campo teórico disciplinar no se visualiza en la propuesta didáctica del *corpus* estudiado que, presumiblemente, por la escasa comprensión del modelo conceptual, presenta serias dificultades en su formulación didáctica de tareas.

Es inadecuado que la propuesta no presente el estudio de la lengua como objeto de estudio para poder lograr una correspondencia entre práctica y teoría que circunscribe el ejercicio de las habilidades de la escritura. Es importante acotar que este estudio no se refiere explícitamente a aspectos formales de la estructura y el funcionamiento del nivel oracional, se requiere estar articulado a la acción que se desencadena de la actividad discursiva para tener correspondencia con el enfoque, este elemento está completamente ausente en la propuesta curricular. Se olvida fácilmente que a toda práctica subyace una teoría y, en consecuencia, para el caso específico de la escritura, involucra saberes que la escuela debe ayudar a construir.

Desde el libro del grado Primero se instrumentaliza la escritura de tal manera que son despojadas del carácter cognitivo y expresivo propio de cualquier realización del lenguaje. Se promueve fundamentalmente una concepción tradicional con predominio de «la forma» y no de «el proceso» de la escritura como herramienta comunicativa. Se pierde, así, el sentido del desarrollo de competencias, característico del Enfoque semántico-comunicativo en la perspectiva de Baena.

El *corpus* estudiado inicia el proceso escritor con el desarrollo de ejercicios para aprender las «vocales» y las «letras», es decir, una enseñanza directa de unidades menores sin ofrecer al estudiante el sentido de comunicar alineado al mecanismo de representación del lenguaje escrito. Se trabajan acciones grafomotoras y planas sin contexto significativo desconociendo que la producción de textos desarrolla el pensamiento y la capacidad comunicativa. La

escritura debe entenderse, desde que se aprende, como un recurso de comunicación que permite representar el lenguaje oral para transmitir mensajes.

El material en cada grado (1.º - 5.º) aborda aproximadamente solo 4 tareas con invitación a un proceso de escritura por fases; los demás permiten inferir que se concibe la escritura como un código de transcripción o evidencias del proceso de comprensión lectora.

Se observa un uso de la escritura como producto en tanto se enfatiza en la organización del texto y no se reflexiona sobre la finalidad de la escritura, el posible lector ni las expectativas del discurso.

Las tareas de escritura presentan cuatro grandes usos. En algunas tareas se propone el uso de la escritura como ejercitación o aplicación de reglas, conceptos y nociones previas, otras que corresponden a tareas aplicadas u orientadas a la comprensión de un texto, que para el estudio hace parte de la mayoría, otras acciones de escritura están propuestas sin orientaciones específicas en relación al proceso de producción escrita y por último muy pocas propuestas de escritura con orientación específica del proceso de producción escrita.

El material aborda la progresión de aprendizajes a través de las consignas o tareas que propone, no representan líneas de desarrollo natural, sino que reconocen un contexto escolar situado en el marco de las definiciones propias del sistema educativo. Al interior de cada grado se establecen propuestas de trabajo (tomados de los respectivos diseños curriculares) que permiten organizar la descripción de aprendizajes prioritarios, con secuencia y complejidad creciente. Un aspecto contemplado es el progreso relativamente dispar de las trayectorias escolares en el proceso de producción escrita.

5. Conclusiones

Es claro que para transformar las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la escritura no basta con un enfoque renovador desde el punto de vista disciplinar de las Ciencias del Lenguaje. Se requiere, además, la articulación con una propuesta pedagógica que se articule con una concepción del desarrollo y del aprendizaje como instrumento de trabajo, situando la acción pedagógica en los parámetros de la sociedad y la cultura.

El desarrollo de la competencia comunicativa como parte del proceso escritor es entendida por Dell Hymes como la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la aptitud de utilizarla. La adquisición de una competencia tal esta mediada por la calidad de las tareas de escritura que favorezca la experiencia social, las necesidades, motivaciones y la acción que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Orientar el proceso escritor en su función didáctica obedece a las funciones cognitiva, comunicativa y estética del lenguaje; en ese sentido deberá ocuparse de las diversas manifestaciones o usos de la lengua en diferentes situaciones de comunicación.

Es necesario que el material seleccionado facilite tareas que generen un *conflicto cognitivo* en la construcción de habilidades. Esto significa que la búsqueda de coherencia por parte de los estudiantes y el esfuerzo por plantear *soluciones* a los *problemas* que se les propongan

contribuyen a la reformulación progresiva de sus conceptos acerca del objeto de conocimiento y del desarrollo escritor.

Los desafíos propuestos sobre el abordaje de la escritura no brindan al estudiante situaciones comunicativas auténticas que le permitan realizar un proceso escritor donde seleccione su lector, la tipología, el registro y todos aquellos elementos que le permitan satisfacer su demanda comunicativa, de hecho no hay una solicitud comunicativa auténtica, el material está ajustado con la consigna: «debe escribir un cuento, un artículo informativo». Esta situación no le permite al estudiante abordar la diversidad de usos lingüísticos y la adecuación a las distintas estructuras textuales, ni se prioriza en los actos de habla que implican el propósito del texto producido, no es posible formar procesos escritores en el vacío sin un fin preestablecido, ni dentro de una situación específica. Por tanto es necesario tener una intención comunicativa para establecer un vínculo entre el emisor y su información pragmática, como la relación entre el destinatario y su entorno.

El análisis permitió realizar de manera sistemática una clasificación de las diversas actividades didácticas que requieren la puesta en práctica de la escritura por parte de los estudiantes, algunas de ellas con una función instrumental y otro número muy reducido con una función comunicativa.

Es urgente la definición y uso de criterios para la selección de los textos escolares que favorezcan los intereses cognitivos, técnicos, interaccionales, estéticos y lúdicos de los destinatarios educativos.

6. Referencias bibliográficas

- Alzate, M. V., Gómez, M., & Romero, F. (1999). *El libro escolar: Definiciones y status en textos escolares y representaciones sociales de la familia. Definiciones, dimensiones y campos de investigación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. <https://r.issu.edu.do/l?l=495hC7>
- Álvarez Baz, A. (2014). La escritura paso a paso: elaboración de textos y corrección. Universidad de Granada. Taller en el XXI Congreso Internacional de la ASELE, Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. España. cvc.cervantes.es
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Jiménez, A. (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: Una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006. *Pedagogía y saberes*, (33), 51-61. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys51.61>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Maingueneau, D. (1999). Analysing Self-Constituting Discourses. *Discourse Studies*, 1(2): 175-199. <https://doi.org/10.1177/1461445699001002003>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Van Dijk, T. (2006). Discourse, Context and Cognition. *Discourse Studies*, vol. 8(1), 159-177. <https://r.issu.edu.do/l?l=494Weg>