

SECUENCIAS Y ORGANIZACIÓN DISCURSIVA EN TEXTOS DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

Lourdes Molero de Cabeza
Universidad del Zulia
jcabeza@icnet.com.ve

Julián Cabeza
Universidad del Zulia
jcabeza@icnet.com.ve

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo consistió en analizar cómo se organiza el discurso en una muestra de textos utilizados en diferentes áreas curriculares del sistema educativo venezolano. Se siguieron los postulados de Adam (1992) y de Charaudeau (1992). Entre los resultados destacan los siguientes: a) La secuencia predominante es la explicativa. b) La secuencia descriptiva se encontró asociada al contenido que suele memorizarse. c) La secuencia argumentativa se observó en temas donde se espera que el alumno responda no sólo desde la perspectiva teórica de la apropiación de un conocimiento, sino también como agente de cambios en su entorno social. Se concluye que los textos escolares utilizan recursos tanto del discurso científico como del discurso de la divulgación científica, debido a que cumplen una práctica divulgativa.

PALABRAS CLAVE: textos escolares, secuencia, procedimientos discursivos.

ABSTRACT

This article shows the results of an investigation which analyzed how discourse is organized in a sample of texts used in different curricular areas of the Venezuelan educational system. The postulates of Adam (1992) and Charaudeau (1992) were followed. Findings can be summarized as follows: a) The predominant sequence is explanatory. b) The description was associated to the content that is usually memorized. c) The argumentative sequence was observed in topics where the student is not only expected to respond from a theoretical perspective of knowledge appropriation but also from the perspective of an agent of changes in his or her social environment. It is concluded that school texts use resources from scientific discourse and from popular science discourse.

KEY WORDS: school texts, sequence, discursive procedures.

INTRODUCCIÓN¹

Ayudar a niños y jóvenes a hacer significativo el conocimiento que van adquiriendo durante su formación, implica prepararlos para conocer la temática de cada área curricular aprendiendo las estructuras lingüísticas en las que cada una de ellas se comunica y se elabora. El aprendizaje de los tipos discursivos podría ayudar al alumno a formar su propio pensamiento y a construir y reconstruir el mundo en la forma en que los textos que utiliza lo hacen posible.

La construcción de conocimientos en el aula toma forma en los diferentes EVENTOS COMUNICATIVOS que se llevan a cabo entre los alumnos y el profesor (exposiciones, debates, charlas, trabajos en grupo, exámenes, explicaciones)... Los alumnos adquieren los conocimientos junto con las formas de comprenderlos y comunicarlos. El desarrollo de las ciencias del lenguaje y los enfoques discursivos han dado origen a una discusión que apenas comienza, acerca de las relaciones que pueden establecerse entre la apropiación del conocimiento y la(s) forma(s) de comunicar este último.

En la enseñanza de las lenguas, en breve lapso de tiempo, disciplinas tan variadas como las denominadas ciencias del lenguaje, la psicología cognitiva o incluso la crítica literaria han realizado aportaciones teóricas y aplicadas de gran interés y que han tenido consecuencias importantes en el estudio del proceso enseñanza/aprendizaje.

Desde diferentes perspectivas teóricas, los investigadores en estos campos están de acuerdo en que enseñar lengua y utilizarla como instrumento del conocimiento en las restantes áreas curriculares toca tres ámbitos: los procesos cognitivos del nivel lógico-conceptual, las características lingüístico-discursivas de los niveles lingüístico y del discurso y las representaciones sociales. Estos tres ámbitos remiten a lo que en algunas organizaciones curriculares se denominan: CONCEPTOS (informaciones, datos, etc.); PROCEDIMIENTOS (habilidades y destrezas) y VALORES (creencias, opiniones, hábitos, etc.).

1. OBJETIVO, METODOLOGÍA Y CORPUS

En este trabajo nos interesa conocer cómo se organiza el discurso en los libros de texto, entendidos como medios e instrumentos utilizados en el aula de clase por los profesores y los alumnos para transmitir y adquirir el conocimiento en las diferentes áreas curriculares.

El corpus básico está constituido por libros de texto utilizados para la enseñanza en diferentes áreas del conocimiento en el último nivel de educación

1. Una primera versión de este trabajo fue leída como ponencia en el Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL), celebrado en la Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica, del 18 al 22 de febrero de 2002.

básica (7º, 8º y 9º grado) y en los dos últimos años del bachillerato o ciclo diversificado (4º y 5º año) de la educación venezolana, tal como se señala en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 1 Libros de texto utilizados en la investigación

TÍTULO	AUTOR	NIVEL
<i>Teoría y práctica de física</i>	Ely Brett y William Suarez, 1999. Caracas: Distribuidora Escolar.	2º. año Ciclo Diversificado
<i>Geografía económica de Venezuela</i>	Camejo y Gómez, 1998. Caracas: Salesiana.	2º. año Ciclo Diversificado
<i>Fundamentos de química</i>	R. Burns, 1996. México: Prentice Hall	2º. año Ciclo Diversificado
<i>Ciencias biológicas</i>	Mazparrote, S., 1997. Caracas: Biosfera.	2º. año Ciclo Diversificado
<i>Historia moderna y contemporánea de Venezuela</i>	Alberto Arias Amaro, (s/f). Caracas: Romor	1er. año Ciclo Diversificado
<i>Lengua y literatura</i>	Raúl Peña, 1997. Caracas: Distribuidora Escolar	2º. año Ciclo Diversificado
<i>Psicología</i>	Charles Morris, 1997. México: Prentice Hall	2º. año Ciclo Diversificado
<i>Historia de Venezuela</i>	Pablo García y José Vargas, (s/f). Caracas: Romor	8º. grado de Educ. Básica
<i>Estudios de la naturaleza</i>	Serafín Mazparrote y Justo Millán, 1994. Caracas: Biósfera	7º. grado de Educ. Básica
<i>Química básica (Laboratorio)</i>	Alejandro y Carmen Irazábal, 1994. Caracas: CO-BO.	9º. grado de Educ. Básica
<i>Geografía general</i>	José Vargas y Pablo García, (s/f). Caracas: Romor	7º. grado de Educ. Básica
<i>Dibujo técnico</i>	J. Amatima, (s/f). Caracas: Monfort	8º. grado de Educ. Básica
<i>Matemática</i>	Júpiter Figuera, 1994. Caracas: Cobos	9º. grado de Educ. Básica
<i>Matemática</i>	Júpiter Figuera, 1993. Caracas: Cobos	8º. grado de Educ. Básica
<i>Concepto matemático</i>	Mauricio Villegas y Melba Rodríguez, 1994. Caracas: Excelencia	7º. grado de Educ. Básica
<i>Electricidad básica</i>	Pablo Domínguez, (s/f). Caracas: Triángulo	8º. grado de Educ. Básica
<i>Educación para la salud</i>	Amalia Di Parsia y William Hind, 1993. Caracas: Monfort	8º. grado de Educ. Básica

La metodología que se utilizó fue la siguiente: a) Se seleccionaron al azar tres unidades (lecciones, temas o capítulos) en cada uno de los textos de la muestra. b) En cada unidad seleccionada se identificaron las secuencias predominantes, entendiéndolas como esquematizaciones de los modos fundamentales de construir los discursos. c) En cada secuencia se analizaron los elementos lingüísticos y los procedimientos discursivos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. *Los puntos de partida*

El marco lingüístico en el que se inscribe este trabajo tiene un objetivo que podríamos denominar funcional, en cuanto que no pretende profundizar en el análisis del discurso ni enseñar lingüística, sino que quiere distinguir aquellos elementos y estructuras que nos parecen esenciales para favorecer y mejorar la comprensión del texto escrito en situaciones de comunicación en el aula, a fin de facilitar el aprendizaje, dado que la lengua es uno de los elementos esenciales en este proceso.

Hemos considerado que otro principio importante es el referido a la aplicabilidad que pueden tener los conocimientos de tipo discursivo en diferentes áreas curriculares. Nuestro interés, entonces, no se circunscribe al área de la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Descubrir cuáles son los modelos textuales más frecuentes en el libro de texto pudiera ayudar a la escuela en la enseñanza-producción-comprensión de los materiales lingüísticos que se trabajan en el aula. Por ejemplo, la capacidad de argumentar que adquirimos desde pequeños en vivencias cotidianas, la escuela debe adecuarla para enseñar a producir y a comprender textos cuyo modo de organización discursiva básica se fundamente en lo argumentativo.

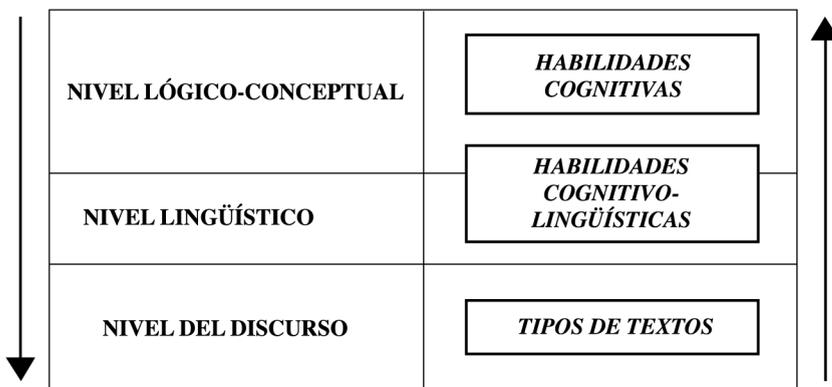
Otro de los puntos de partida de nuestra propuesta se basa en concebir el hecho de enseñar y aprender como un proceso de comunicación social entre los participantes del evento educativo. La comunicación permite establecer acuerdos en los procesos significativos entre los diferentes actores del acto educativo y exige además una CONCEPTUALIZACIÓN, una SEMIOTIZACIÓN (la puesta en signos), una ESQUEMATIZACIÓN (la puesta en esquemas) y una LINEALIZACIÓN (la puesta en discurso) de las representaciones que construye el alumno.

Un punto de partida importante es el modelo lingüístico utilizado en la semántica, el cual permite observar los cuatro niveles metodológicamente necesarios en la descripción y explicación de los comportamientos lingüísticos (Pottier, 1992:14), especialmente cuando nos situamos en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua (Molero, 1998:17). Los niveles

se refieren al: NIVEL REFERENCIAL (complejidad del mundo real), NIVEL LÓGICO-CONCEPTUAL (la representación mental), NIVEL LINGÜÍSTICO (competencia lingüística) y nivel del discurso (producto de la utilización de la lengua).

Se han tenido en cuenta también algunas investigaciones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en diferentes áreas curriculares (Cassany *et al.* 2000; Jorba *et al.* 2000) que vinculan las habilidades cognitivas que están en la base del aprendizaje con las habilidades cognitivo-lingüísticas y determinados tipos de textos. En estos trabajos se han identificado habilidades cognitivas (analizar, comparar, clasificar, identificar, interpretar, inferir, deducir, transferir, valorar, operar...) que activan y reclaman otro tipo de habilidades denominadas cognitivo-lingüísticas (describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar). Estas habilidades en las diferentes áreas curriculares van a requerir para su expresión diferentes tipos de textos, producidos oralmente o por escrito. Si observamos el siguiente gráfico veremos que las habilidades pueden situarse en los niveles metodológicos que la semántica (Pottier, 1987, 1992 y 1993) ha propuesto:

Cuadro No. 2 Habilidades y niveles



En el gráfico anterior se sitúan los diferentes tipos de habilidades en los diferentes niveles: la flecha descendente señala el RECORRIDO ONOMASIOLOGICO que sitúa al individuo cuando actúa como productor de textos al lograr verbalizar un propósito de comunicación; la flecha ascendente señala el RECORRIDO SEMASIOLOGICO que representa las operaciones de decodificación-comprensión-interpretación que debe realizar un lector desde el nivel del discurso hasta el nivel cognitivo. Por supuesto, la semántica y la pragmática también nos han enseñado que todos estos procesos no están desvinculados de las variables contextuales que rodean el proceso de la comunicación.

2. 2. *Aportes de la lingüística textual.*

El objetivo planteado desde el inicio intenta buscar la relación entre los libros de texto utilizados en la escuela y los modos de organización discursivos más frecuentes en las diferentes áreas curriculares: descriptivo, explicativo, argumentativo, narrativo e instructivo.

Para la propuesta en los términos mencionados hemos considerado a autores que hacen sus aportaciones desde la tipología textual, el análisis del discurso y la pragmática (Austin, 1982; Adam, 1992; Charaudeau, 1992; Beaugrande y Dressler, 1997; Kerbrat Orecchioni, 1997; Lo Cascio, 1998; Adam y Lorda, 1999; Calsamiglia y Tusón, 1999; Van Dijk, 1980, 1990, 1999, 2000).

Pese a que los modelos de texto que trabajamos en esta propuesta están suficientemente definidos, cuando nos trasladamos al campo educativo se nos presenta un problema que consiste en situar la función del texto en la secuencia didáctica. Por ejemplo, un texto que observado aisladamente podría considerarse explicativo, a veces resulta argumentativo debido a la intención y a la función que cumple en el contexto del aula de clase. De manera que el profesor debe tener en cuenta las variables contextuales, tal como éstas se definen en la pragmática y en el análisis del discurso.

El intento de establecer una tipología textual llevó a Adam (1992:28) a definir la SECUENCIA como uno de los niveles de organización de la textualidad y como una estructura o red de relaciones jerárquicas. Uno de los principios de esta teoría es que los textos se componen de una o más secuencias. Cada secuencia es una unidad constituyente del texto, pero al mismo tiempo es una unidad constituida de MACROPROPOSICIONES o conjunto de proposiciones. Las secuencias que constituyen un texto se jerarquizan y relacionan de diferentes maneras. Este autor propuso cinco tipos de secuencias: NARRATIVA, DESCRIPTIVA, ARGUMENTATIVA, EXPLICATIVA Y DIALOGAL. Se adopta también en el análisis la SECUENCIA INSTRUCTIVA propuesta por autores que han trabajado los textos didácticos (Prat, 2000) y por el mismo Adam (1987), en sus primeros trabajos. En algunos textos hay secuencias dominantes, por ejemplo en un relato habrá secuencias descriptivas y dialogales, pero predominarán las narrativas.

Los cinco modelos de secuencia propuestos por Adam (1992:33) guardan semejanzas con los modos de organización discursivos de Charaudeau, (1992:642). En este sentido, Calsamiglia y Tusón (1999:265) afirman que las secuencias “responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan)”. En este trabajo entendemos la secuencia como un modo de organizar el discurso en los textos didácticos.

Por otra parte, tomamos en cuenta que lo que determina que un texto pertenezca a uno u otro modelo textual es un tipo de esquema que Van Dijk (1989:69) denomina SUPERESTRUCTURA y que es conocido por la mayoría de las personas, porque no se necesita mucho esfuerzo para saber cuándo estamos frente a un texto narrativo, descriptivo o argumentativo, o cuándo estamos frente a un cuento o a una noticia de prensa. Se toman en consideración además los conceptos de COMPONENTE SEMÁNTICO y COMPONENTE PRAGMÁTICO (Van Dijk, 1980).

2.3. *Los textos didácticos en las tipologías discursivas*

En diferentes tipologías se han mencionado los textos didácticos, diferenciándolos de los textos del campo científico (Ciapuscio, 2000:44). Si se toman en cuenta los interlocutores que participan en la situación de comunicación, los textos científicos son textos que circulan entre expertos; mientras que los textos didácticos y los textos de popularización de la ciencia tienen metas comunicativas diferentes adaptadas a sus interlocutores que son experto(s) o no experto(s); en consecuencia, sus estructuras textuales también son diferentes. Se observa de esta manera, cómo las variables pragmáticas inciden en los modos de organización discursivos.

3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A continuación presentamos los resultados del análisis en la muestra seleccionada.

3.1 *El modo de organización descriptivo*

Tres componentes están en la base de la descripción: nombrar, localizar-situar y calificar. Un ejemplo de este modelo –muy frecuente en los textos escolares de la muestra– son las definiciones en las que se expone el contenido de un término que se supone desconocido, con la ayuda de otros conocidos.

Pudimos comprobar que este modo de organización predomina en los textos de electricidad, de estudios de la naturaleza, de física y en el problemario de química. En los siguientes ejemplos, tomados de la muestra, se observan las características de este modo discursivo:

Ejemplo 1:

Un Coulomb es la cantidad de carga que pasa a través de la sección transversal de un alambre en un segundo cuando por él circula la corriente de un Ampere. (Brett y Suárez, *Teoría y práctica de física*).

Ejemplo 2:

Se ha de entender el **Espacio Físico** como la combinación de elementos físicos (subsuelo, territorio, mares y cielo) que constituyen las características naturales de las diversas regiones del Globo Terrestre y que conforman la base material sobre la que se asientan los Estados. (...) (Camejo y Gómez, *Geografía económica de Venezuela*).

Los dos ejemplos anteriores presentan las características de la descripción. En el segundo de ellos el autor ha resaltado los términos importantes en negrita. Los vocablos que se desean definir preceden a la definición propiamente dicha y el tiempo utilizado es el presente.

Presentamos el siguiente cuadro basado en los procedimientos descriptivos formulados por Adam (1992:93-95), donde se observa el comportamiento de un ejemplo obtenido en la muestra:

Cuadro No. 3 La secuencia descriptiva en un texto de la muestra

PROCEDIMIENTO DESCRIPTIVO	EJEMPLOS (Tomados de <i>Electricidad Básica</i> de Domínguez y Cabrita)	COMENTARIO
Anclaje referencial (establecimiento del objeto a describir)	“Desde tiempos remotos el hombre inventó la <i>herramienta...</i> ”	Señala desde el primer párrafo de la lección el tema que se va a considerar
Aspectualización (cualidades, propiedades y partes del objeto)	“Una herramienta es un instrumento, generalmente de hierro o acero, fabricado según el uso que se le dará...” “Alicate: Máquina simple formada por dos palancas de primer género acopladas en un eje cuyos brazos forman el mango”.	La definición señala las propiedades, cualidades y partes del objeto.
Reformulación (Síntesis o resumen)	“La puesta en práctica de estos conocimientos influye en el electricista, haciéndolo mejor trabajador, más eficiente, disminuye la probabilidad de accidentes...”	Al final del capítulo, el resumen orienta argumentativamente el conjunto de propiedades y características atribuidas a las herramientas
Puesta en relación con el mundo exterior	Se vincula el tema tratado: -Con la profesión -Con la actividad en el laboratorio	Se percibe la vinculación del aspecto teórico con la realidad externa al aula

El siguiente cuadro muestra los procedimientos lingüísticos y discursivos más frecuentes en las descripciones obtenidas en el corpus.

Cuadro No. 4 Elementos lingüísticos y procedimientos discursivos en la descripción

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS
<p>Predominan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico nominal (sustantivos, adjetivos) • Estructura sintáctico nominal: aposiciones, oraciones adjetivas, complementación • Verbos presentadores de entidades, y de sus características, por ej.: <i>es, está, hay, parece, tiene, constituye, comporta, conforma, representa, etc.</i> • Tiempos: presente (predominante) e imperfecto de indicativo • Deícticos de tiempo y espacio acompañados de elementos léxicos locativos y temporales. • Se utiliza la paráfrasis (consistente en ampliar la información con una frase de estructura sintáctica diferente), los sinónimos, los antónimos, la analogía y a menudo se recurre a la ejemplificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La ENUMERACIÓN que puede ir: de lo general a lo particular, del todo a las partes... • La IDENTIFICACIÓN (inventarios, listas de recapitulación, nomenclaturas, etc) • La OBJETIVIDAD como característica proveniente de los textos científicos • La DEFINICIÓN • La DESCRIPCIÓN se acompaña de representaciones icónicas: diagramas, esquemas, mapas, dibujos, fotografías, etc. • Aparecen SECUENCIAS INSTRUCTIVAS (directivas), con el uso de imperativos, especialmente cuando se trata de problemarios (con instrucciones para la solución de problemas), o de actividades que se cumplirán en el laboratorio: “debemos conectar”, “nunca utilice”, “tenga cuidado”, “asegúrese”, “multiplica”, “determina”, etc.

Los resultados de esta investigación confirman, en líneas generales, las características que anota Prat (2000:57) para los textos descriptivos. Un aspecto interesante de la muestra analizada en nuestro trabajo es la presencia de secuencias instructivas en textos donde predomina la descripción.

3.2 El modo de organización narrativo

Es la estructura más habitual y conocida: los cuentos o la información sobre los acontecimientos de la vida cotidiana, por citar los más frecuentes, tienen esta estructura. No es extraño, entonces, que la narración haya sido objeto de estudio desde diversas disciplinas. Así el relato es la unidad textual que ha sido más trabajada en la tradición retórica, desde *La Poética* de Aristóteles hasta la moderna narratología en cuyos inicios hay que anotar a Propp (1928); también lo ha sido dentro del ámbito de los estudios literarios (Barthes 1970, Genette 1970, Todorov 1970) o de la semiótica (Greimas, 1973). Desde la perspectiva discursivo-textual las características de los relatos han interesado a los estudios del folklore (Propp), la antropología, la sociología y la lingüística textual (Van Dijk, 1989, Adam, 1992 y Adam y Lorda, 1999).

En el ámbito académico y escolar la narración constituye un recurso didáctico de primer orden, tanto para ejemplificar como “para instruir deleitando” (Calsamiglia y Tusón, 1999:271). En el ámbito de la investigación en ciencias sociales y en literatura, el recurso de la narración y del relato se ha convertido en instrumento de algunas disciplinas, como en el caso de la sociología, la antropología, la sociolingüística o la historia, que recurren con mucha frecuencia a los testimonios “vivos”, recogidos a través de lo que se denomina “historias de vida”.

La secuencia narrativa como modo de organización dominante sólo se encontró en los libros de historia. Como estructura integrada en otro tipo de secuencia se pudo observar en los textos de lengua y literatura, de psicología, de química y de biología. En estos casos se utiliza cuando se presenta información previa sobre obras literarias, avances científicos logrados en épocas pasadas y en los procedimientos para realizar experimentos.

Veamos el uso de la narración en algunos textos escolares usados en las escuelas venezolanas:

Ejemplo 3:

Los primeros trabajos realmente importantes sobre Genética fueron iniciados alrededor de 1856, por un monje de un monasterio de la ciudad de Brünn, en Austria. Su nombre era Gregorio Mendel. Su trabajo llevado a cabo en el tranquilo jardín de un monasterio e ignorado hasta después de su muerte, marca el comienzo de la Genética moderna (Mazparrote, S., *Ciencias Biológicas*)

Ejemplo 4:

Beadle y Tatum expusieron a la acción de los rayos ultravioletas algunas esporas sexuales provenientes de cierto tipo de apareamiento de *Neurospora*. Luego dejaron que estas esporas germinaran en un medio “completo”, es decir, enriquecido con varias vitaminas y aminoácidos. Una vez que se hubo desarrollado el micelio, se hicieron cruces con otro tipo de apareamiento. Las ascosporas producidas fueron retiradas individualmente (...) Finalmente se pudo establecer que cada raza deficiente era capaz de crecer en un medio mínimo, al cual se había agregado una sustancia accesoria, por ejemplo, la tiamina. (...) Esta hipótesis se generalizó...recibiendo Beadle y Tatum el premio Nobel por sus trabajos. (Mazparrote, S., *Ciencias Biológicas*)

Ejemplo 5:

El primer antecedente del proceso de fijación de los límites entre Venezuela y la Guayana Británica, actualmente República de Guyana, se ubica en 1822, cuando el gobierno de la República de Colombia, presenta ante el

gabinete británico una protesta formal por la penetración de colonos ingleses a terrenos situados a la margen izquierda del río Esequibo. (..) En 1834, la Real Sociedad Geográfica de Londres le confió al prusiano Roberto H. Schomburgk la exploración del territorio de la Guayana Británica, y en 1840 lo comisionó para que presentara un proyecto limítrofe. (...) (García A. y Vargas P., *Historia de Venezuela*).

En los ejemplos anteriores pueden observarse secuencias que, a pesar de no cumplir con todas las características de las secuencias narrativas, manifiestan la intención del emisor de ordenar cronológicamente los hechos, indicando además las transformaciones que se van sucediendo en el transcurso de los acontecimientos.

Veamos un ejemplo de la muestra en el siguiente cuadro donde se utiliza la estructura interna de la secuencia narrativa según Adam (1992:46-59).

Cuadro No. 5. La narración en los textos de la muestra

ESTRUCTURA INTERNA	EJEMPLOS (Tomado de <i>Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela</i> , A. Arias Amaro)	COMENTARIO
Temporalidad	La Gran Colombia entre 1819 y 1830	Ordenación cronológica de los hechos
Unidad Temática	Simón Bolívar	La unidad la garantiza un actante humano (personaje histórico)
Transformación	1. Creación de la Gran Colombia (17-12-1819) 2. Consolidación (12-07-1821) 3. Disolución (13-01-1830)	Se pasa del inicio y consolidación de un evento histórico a su desaparición
Unidad de acción	La Gran Colombia desde sus inicios hasta su desaparición	A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
Causalidad	Ej. “Las causas que provocaron la disolución de la Gran Colombia fueron: a) La adopción del centralismo... b) El establecimiento de la sede del gobierno en Bogotá...”	Se establecen las relaciones de causalidad entre los acontecimientos. Se explican las causas que conducen a la situación final (sec. explicativa incrustada)

Además de las características señaladas en el gráfico, una de las claves de la narración es la moraleja final (Adam 1992:56), que a simple vista pareciera no existir en los libros de historia. Sin embargo, una revisión de las lecciones nos ha permitido encontrar en las lecturas de cierre de cada capítulo, una orientación argumentativa que sitúa los hechos históricos en el marco de ciertos valores o enseñanzas que pueden deducirse de los acontecimientos explicados.

Cuadro No. 6 Elementos lingüísticos y procedimientos discursivos en la narración

ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos generalmente en pasado; a veces se utiliza el denominado presente histórico. • Abundantes adverbios de tiempo, conectores y locuciones temporales: <i>hasta ese momento, ahora, aún, entonces, anteriormente, etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • TEMPORALIDAD • UNIDAD TEMÁTICA • TRANSFORMACIÓN • UNIDAD DE ACCIÓN • CAUSALIDAD

3.3 *El modo de organización explicativo*

Algunos autores no consideran el texto explicativo como un tipo de texto. Sería más bien un texto heterogéneo, en el cual es posible identificar procedimientos muy variados. Otros lo han llamado texto informativo o expositivo porque su función básica es informar.

Adam (1992:132) ha propuesto la secuencia explicativa como una secuencia prototípica, basándose en los trabajos de Grize (1990). Calsamiglia y Tusón (1999:308), por su parte, consideran también como base para el estudio de esta secuencia, los análisis propuestos desde el punto de vista de la didáctica, por ser en este ámbito donde la explicación se convierte en el núcleo fundamental del discurso de transmisión y de construcción del conocimiento.

Los textos de la muestra seleccionada donde se observa con mayor frecuencia la secuencia explicativa son los siguientes: psicología, lengua y literatura, química, geografía, educación para la salud, biología y matemática. El elemento organizador es la exposición de un determinado tema, acompañada de una visión objetiva vinculada casi siempre a una concepción científica. En una perspectiva discursiva se puede afirmar que la estrategia explicativa permite al locutor tomar distancia y rechazar los puntos de vista subjetivos, de manera que puede presentarse como un observador imparcial de los hechos. Suele aparecer estrechamente relacionada con otras secuencias. Veamos en el siguiente cuadro cómo se configura este modo de organización en un ejemplo de la muestra:

Cuadro No. 7 Ejemplo de secuencia explicativa

PROCEDIMIENTO	TEXTO (Ejemplos)	COMENTARIO
Definición	<p>“Los carbohidratos son compuestos de los elementos carbono, hidrógeno y oxígeno...”</p> <p>“A este material hereditario le damos el nombre de genotipo...” (Mazparrote, <i>Ciencias Biológicas</i>)</p>	Delimita el objeto de estudio y adjudica unos atributos
Clasificación	<p>“En química, la investigación se clasifica como aplicada o básica” (Burns, <i>Fundamentos de Química</i>)</p> <p>... de acuerdo con el tipo de azúcar presente en la molécula podemos clasificar los ácidos nucleicos en dos tipos: ácidos ribonucleicos y desoxirribonucleicos (Mazparrote, <i>Ciencias Biológicas</i>)</p>	Distribuye la entidad en diferentes agrupaciones por similitud o diferencia
Reformulación	<p>“El acetileno es un gas que al arder libera gran cantidad de calor; con frecuencia se emplea para soldar” (Burns, <i>Fundamentos de Química</i>)</p>	Hace más inteligible al receptor los términos abstractos
Analogía	<p>Cuando se conduce un automóvil, la gasolina se combina en forma explosiva con el oxígeno gaseoso para dar dióxido de carbono... Esto es un ejemplo de una reacción química común... (Burns, <i>Fundamentos de Química</i>)</p>	Se relaciona un hecho del campo científico con uno de un campo diferente para aclarar o ilustrar
Ejemplificación	<p>“Entre genotipo y fenotipo hay una diferencia esencial...Para poner un ejemplo sencillo y familiar, una plántula puede tener la capacidad genética de ser verde...pero nunca se volverá verde si se mantiene en la oscuridad” (Mazparrote, <i>Ciencias Biológicas</i>)</p>	Se concreta lo general o abstracto para ofrecer una experiencia más próxima al receptor
Citación	<p>“Como Mendel dijo en su trabajo original: “el valor y la utilidad de cualquier experimento está determinado por la adecuación del material para el propósito que se utiliza” (Mazparrote, <i>Ciencias Biológicas</i>)</p>	La inclusión de las voces de los expertos confiere confiabilidad y autoridad

Entre los elementos lingüísticos y las formas básicas de este tipo de organización hemos observado los siguientes:

- a) Los conectores introducen explicaciones, ejemplos, relaciones, causa, consecuencia o finalidad (*es decir, por tanto, en consecuencia*).
- b) Entre las formas básicas de organización en los textos de matemática tenemos: definición-problema-solución y sus variantes (definición-ejemplo-problema-solución). También se observa esta organización en algunas áreas curriculares de las ciencias sociales, por ejemplo en educación para la salud: se define un tema (la contaminación), se presenta el problema (contaminación ambiental, del medio rural, del agua, de los suelos) y luego aparece la solución (acciones a desarrollar en contra de la contaminación: plantas de tratamiento de residuos, desarrollo de la zonificación industrial, sistemas de drenaje, entre otros).
- c) Esta secuencia puede aparecer acompañada de secuencias instructivas (con formas verbales en infinitivo o en imperativo, por ejemplo “construir un rectángulo...”), o de secuencias narrativas y descriptivas. En algún caso (educación para la salud), la explicación está acompañada de una secuencia argumentativa que refleja la intención de influir o de cambiar el pensamiento u opinión de los estudiantes en torno a temas y problemas propios de la adolescencia y de la juventud.

3.4 *Otras secuencias presentes en la muestra*

Anteriormente anotamos que algunos autores como Prat (2000:66) han considerado la inclusión de los textos instructivos entre los textos didácticos. Para efectos de nuestra investigación hemos considerado la secuencia instructiva como una secuencia más, susceptible de aparecer en cualquier texto escolar porque con ella se comunican órdenes u obligaciones dirigidas a los estudiantes con el fin de que realicen algunas acciones. También bajo la forma de actividades sugeridas al profesor es posible encontrar la secuencia instructiva.

Entre los tipos de instrucciones hemos conseguido: instrucciones para experimentos de laboratorio, resolución de problemas, investigación documental e instrucciones para la elaboración de comentarios.

En cuanto a las características lingüísticas (morfología y sintaxis) observamos: el uso de la segunda persona (*tú* o *usted*) y el modo imperativo, acompañado algunas veces de perífrasis de obligación (*es necesario, tiene que...*). En los procedimientos los pasos suelen estar numerados y las acciones se ordenan lógicamente. Como ejemplo de esta secuencia observemos las instrucciones del procedimiento para obtener oxígeno en el laboratorio, tal como es presentado en un texto de química:

Ejemplo 6:

Procedimiento:

1. Monte un generador de gases como el indicado en la figura de la página 63. Llene la cuba hidroneumática con agua y coloque en su interior, llenos de agua e invertidos, cuatro frascos medianos de boca ancha.
2. Pese el tubo de ensayo del generador y coloque en su interior una mezcla de 8 g de clorato de potasio y 2 g de dióxido de manganeso. Traslade estos valores a la tabla de datos (...). (A. y C. Irazábal, 1994. *Química básica*, 9º grado, Caracas: CO-BO,)

Otra secuencia que hemos encontrado es la argumentativa. Argumentan el maestro y el alumno para convencer y persuadir a sus interlocutores. Adam (1992:105-124) la ha estudiado como una secuencia prototípica con autonomía propia; sostiene este autor que el discurso argumentativo intenta influir en las opiniones, actitudes o comportamientos del interlocutor o del auditorio transformando en creíble o aceptable un enunciado (conclusión) basado en otro enunciado (argumento).

La secuencia argumentativa se arma a partir de un problema y de las formas de darle solución. Tiene su ejemplo más claro en situaciones de comunicación en las que aparece un proponente y un oponente, una propuesta y una contrapropuesta, una búsqueda de argumentos que constituyan la *ley de paso* (basada en la experiencia compartida, las creencias, etc.) que conduzca a una conclusión. El esquema más simple de una relación argumentativa, tal como lo maneja Charaudeau (1992:789), se compone de al menos tres elementos: una ASERCIÓN DE PARTIDA (datos iniciales o premisa), una ASERCIÓN DE PASAJE (argumentos para defender un nuevo enunciado) y una ASERCIÓN DE LLEGADA (conclusión).

En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, explicaciones que funcionen como argumentos o que refuercen la función

persuasiva. Entre los recursos lingüísticos destacan, entre otros, el uso de la deixis personal, la antonimia y los conectores que articulan el discurso polémico, así como los verbos del tipo *decir, creer, pensar, opinar*... Estos textos suelen acompañarse de citas directas o encubiertas, comentarios u otros mecanismos que ayuden a reforzar las tesis defendidas. Observemos el ejemplo siguiente obtenido en uno de los textos de la muestra:

Ejemplo 7:

Las actividades mineras en sus diferentes facetas pueden originar problemas muy graves de tipo social, económico, político, ambiental. (...)

Para la extracción del oro y diamantes se deforestan grandes extensiones de bosques en las cuencas de algunos ríos, como el Caroní, Paragua y otros. Las cuencas de los ríos son invadidas por mineros y aventureros que además de la contaminación que ocasionan, ponen en peligro las reservas de agua del embalse del Guri y las plantas hidroeléctricas instaladas en el río Caroní.

Es conveniente reglamentar y controlar las concesiones mineras otorgadas en estas zonas, para evitar daños irreparables e irreversibles a las cuencas de los ríos. El descuido y la falta de vigilancia, pueden ocasionar inmensos daños a los recursos naturales y cuantiosos perjuicios económicos. Por otra parte esto tendría efectos desastrosos sobre el equilibrio ecológico, muy frágil y sensible en el ecosistema de Guayana. (Mazparrote y Millán, *Estudios de la Naturaleza*)

Los componentes básicos del ejemplo anterior son la justificación y la conclusión. La justificación se observa en la primera parte del texto, donde se aporta una serie de datos referidos al impacto ambiental negativo de las actividades mineras en suelo venezolano; estos datos son las CIRCUNSTANCIAS o aserción de partida, es decir el apoyo que servirá de fundamento al razonamiento lógico. En una primera fase esos datos se refieren a la presentación, en general, de los problemas de orden económico, social, político y ambiental que causa la actividad minera; en la fase siguiente los datos cumplen la función de REFUERZO del razonamiento porque se pasa a la fase de especificación de los problemas: la deforestación, la invasión de mineros y aventureros que contaminan y ponen en peligro las reservas de agua. En este punto el texto ha aportado todos los elementos de base para la aceptación de las conclusiones: reglamentar y controlar las concesiones mineras.

Hay que señalar que en estos libros existen varios niveles de información además del texto propiamente dicho. Nos estamos refiriendo a las fotografías de diferentes regiones del país y a los dibujos. Una revisión de los restantes capítulos del libro de donde se tomó el ejemplo anterior, permite darnos cuenta del uso de las secuencias descriptivas y explicativas en los temas referidos a energía, materiales, electricidad, clima, suelos, digestión y respiración; mientras que el uso de la argumentación se observa en los temas referidos a la conservación de los alimentos y a la relación entre el hombre y su ambiente.

4. A MODO DE CONCLUSIONES

Los resultados del análisis nos permiten concluir con la idea de que los textos escolares incluyen, por una parte, características del discurso científico y, por otra, del discurso de divulgación científica. Estamos frente a una práctica divulgativa muy especial porque se trata de dar a conocer la ciencia en el aula de clase. Los textos escolares utilizan algunos recursos del discurso científico, tales como: la definición, la ejemplificación, la explicación, la citación, la descripción, la objetividad y la neutralidad. Pero se acercarán al discurso de divulgación científica con el uso de otras secuencias como la narrativa, porque con este modo de organización se facilita al receptor no experto la explicación y comprensión del conocimiento especializado.

En torno a los objetivos trazados en el inicio de la investigación anotamos las siguientes conclusiones:

a) Los textos didácticos suelen organizarse en lecciones, temas o capítulos. En todos ellos es posible encontrar alternancia de secuencias cuando se introducen conocimientos, pero cuando se orientan las tareas o los ejercicios predomina la secuencia instructiva.

b) La secuencia predominante en el corpus es la explicativa, lo cual tiene su justificación en el campo didáctico donde la finalidad es transmitir información haciéndola comprensible. Incluye frecuentemente otro tipo de secuencias (de acuerdo con la disciplina), como las descriptivas, narrativas o argumentativas. Entre los procedimientos de la secuencia explicativa observamos algunos que se vinculan estrechamente con el discurso científico: la definición, la clasificación y la citación, y otros que están más relacionados con la finalidad del discurso didáctico propiamente dicho, como serían la reformulación, la analogía y la ejemplificación. Estas tres últimas confieren claridad al discurso, hacen más asequible el conocimiento y, en consecuencia, lo acercan al campo de experiencia del receptor.

c) La descripción se observó a menudo asociada al contenido que suele memorizarse. Nos encontramos frente a un texto cerrado, en el que se transmite un conocimiento acabado y el lector es simplemente un receptor. En los libros de texto la descripción tiene una función relevante cuando se trata de ofrecer una visión objetiva, organizada y exhaustiva de la realidad que se desea transmitir en el aula de clase.

d) Las secuencias narrativas son menos habituales en los textos didácticos, pese a que son las más conocidas y practicadas por los estudiantes. Este modo de organización suele incluir otro tipo de secuencias, tales como: diálogos, descripciones, explicaciones. Todas estas secuencias aparecen juntas, pero subordinadas a los principios característicos de los textos narrativos: la ordenación cronológica de los hechos, la visión subjetiva y las partes de una narración. Como secuencia incrustada puede combinarse con cualquier otro tipo de secuencia. La poca frecuencia del modo de organización narrativo tal vez se deba a lo apuntado por Cassany, López y Martí (2000:90) en el sentido de que se trata de un recurso proveniente no del discurso científico, sino de la comunicación general.

e) El análisis permite demostrar que la secuencia argumentativa es apropiada en aquellos temas donde se espera que el alumno responda no sólo desde la perspectiva teórica de la apropiación de un conocimiento, sino también como sujeto agente de cambios en su entorno social más próximo, es decir cuando se intenta la adhesión del estudiante para lograr cambios conductuales. También se muestra apropiada en aquellas áreas curriculares, como en el caso de la historia, donde se intenta desarrollar los mecanismos interpretativos, la formación de opinión o el logro de adhesiones o del convencimiento y la persuasión del receptor. La enseñanza de la estructura argumentativa es importante porque un número significativo de los trabajos escritos y orales que se pide a los alumnos son argumentativos, aunque a veces las solicitudes de estos trabajos por parte del profesor provocan equívocos.

f) Observamos diferencias entre los textos de editoriales venezolanas y los textos de editoriales extranjeras usados en las escuelas venezolanas. Por ejemplo, en estos últimos se observa el uso de la segunda personal del singular frente al predominio de la segunda del plural en los primeros. En los textos venezolanos alterna el nosotros inclusivo y el uso del *se* y la tercera persona, mientras que en los textos de editoriales extranjeras no se utiliza *nosotros*.

g) El análisis de la muestra permitió observar elementos no verbales: amplio uso de diagramas, dibujos, fotografías, esquemas, tablas y cuadros que ilustran, refuerzan, complementan y clarifican la información transmitida;

además permiten un rápido reconocimiento por parte de quien lee.

Por último, los resultados indican que es necesario continuar el estudio del texto didáctico, no sólo desde la perspectiva del analista, sino también desde la óptica de cómo los resultados de todas estas investigaciones pueden ser ofrecidas a los autores, redactores de textos escolares y educadores, con el fin de asumir la idea de que estos esquemas estructurales organizan los textos y también son formas que pueden favorecer una mejor comprensión e interpretación por parte de los receptores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, Jean Michel. 1987. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56. 29-39.
- Adam, Jean Michel. 1992. *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Adam, Jean Michel y Clara Lorda. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Aristóteles. 1979. *El arte poética*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Austin, John. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, Roland. 1970. Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Análisis estructural del relato*, colección Comunicaciones, 9-43. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Beaugrande, Robert y Wolfgang Dressler. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel, Carmen López y Jaume Martí. 2000. La transformación divulgativa de redes conceptuales y científicas. Hipótesis, modelos y estrategias. *Discurso y Sociedad*, vol. 2 (2). 73-103.

- Ciapuscio, Guiomar. 2000. Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, vol. 2 (2) 39-71.
- Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette Éducation.
- Genette, Gérard. 1970. Fronteras del relato. En *Análisis estructural del relato*, colección Comunicaciones. 193-208. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Greimas, Algirdas. J. 1973. *Sémiotique narrative et textuelle*. París: Larousse.
- Grize, Jean Blaise. 1990. *Logique et langage*. París: Ophrys.
- Jorba Jaume, Isabel Gómez y Ángels Prat. 2000. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1997. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. París: Armand Colin.
- Lo Cascio, Vincenzo. 1998. *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Molero de C. Lourdes. 1998. Un modelo lingüístico para la planificación de la enseñanza de la lengua materna. En *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*, 11-39. Maracaibo: Ediciones Fundacite Zulia.
- Pottier, Bernard. 1987. *Théorie et analyse en linguistique*. París: Hachette.
- Pottier, Bernard. 1992. *Teoría y análisis en lingüística*. Madrid: Gredos
- Pottier, Bernard. 1993. *Semántica general*. Madrid: Gredos.
- Prat, Ángels. 2000. Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual. En Jaume Jorba, Isabel Gómez y Ángels Prats (edits.) *Hablar y escribir para aprender*, 51-72. Barcelona: Síntesis.
- Propp, Vladimir. 1928. *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos (1977).

- Todorov, Tzvetan. 1970. Las categorías del relato literario. En *Análisis estructural del relato*, colección Comunicaciones, 155-192. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Van Dijk, Teun. 1980. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, Teun. 1989. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, Teun. 1990. *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun. 1999. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa,
- Van Dijk, Teun (comp.) 2000. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

LOURDES MOLERO DE CABEZA

Doctora en Lingüística en la Universidad de París IV (Sorbonne); realizó su tesis doctoral bajo la dirección de Bernard Pottier. Es profesora de la Universidad del Zulia desde 1973. Sus líneas de investigación son la semántica, el análisis del discurso y la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. Tiene numerosas publicaciones y forma parte del Programa de Promoción del Investigador de FONACIT.

JULIÁN CABEZA L.

Doctor en Lingüística en la Universidad de París IV (Sorbonne); realizó su tesis doctoral bajo la dirección de Bernard Pottier. Desde 1973 es profesor en el pregrado y en el postgrado de la Universidad del Zulia. Fue director del Departamento de Ciencias Humanas de la Facultad Experimental de Ciencias de LUZ. Tiene numerosas publicaciones en semántica y en análisis del discurso.