

Ley de educación, libro de texto y teorías lingüísticas: sus implicancias en el aula

Education law, textbook and linguistic theories: its implications in the classroom

María Lourdes Gasillón¹

Resumen

Este trabajo presenta un análisis del “discurso del libro de texto” (Menéndez 1999) a partir del marco general de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday 1985). Realizaremos un análisis de la construcción del alumno que plantea un libro de texto de tercer año para *Prácticas del Lenguaje*, publicado por la editorial Kapelusz en 2008. Puntualmente, consideramos el conjunto de procesos en tanto opciones realizadas que los autores utilizan en dos partes: la introducción y la ejercitación. Las conclusiones apuntarán a demostrar que mediante esos procesos en el texto seleccionado, más allá de los aportes de las teorías lingüísticas de base (que podríamos denominar “textuales”) sus sujetos discursivos, con una intencionalidad específica, construyen un destinatario que presenta cierto grado de idealización.

Palabras clave

Libro de texto – estrategia discursiva – teoría lingüística - autor – destinatario

Abstract

This paper presents a "discourse of the textbook" analysis (Menendez 1999) from general frame of Systemic-Functional Linguistics (Halliday 1985). We'll do an analysis about the construction of the student propounded by a third year textbook for *Language Practices*, published by Kapelusz editorial in 2008. Punctually, we consider the set of processes as realized options that the authors use in two parts: introduction and exercise. Conclusions will point out to demonstrate by means of these processes in the selected text, beyond the contributions of basic linguistic theories (which might be called "textual") their discursive subjects, with a specific intentionality, build a receiver that presents a certain idealization degree.

Keywords

Textbook - discursive strategy - linguistic theory - author - receiver

El libro de texto como *mediador*

Sin riesgo a equivocarnos, podemos decir que los libros de texto son los mediadores curriculares básicos que se utilizan en nuestras escuelas occidentales

Julio Cabero Almenara y otros (2002: 1)

Hoy en día, es común que los docentes utilicemos un manual en nuestras clases para organizar, de alguna manera, el trabajo áulico. A través de su lectura, los estudiantes acceden parcialmente a los conocimientos y los textos –muchas veces, fragmentarios, sintetizados o comentados- que sugiere la ley de educación en vigencia pero que, fuera del ámbito escolar, no les son tan asequibles ni les parecen *interesantes*. Generalmente, ha adquirido relevancia en el ámbito educativo al mostrar una concepción especial de la enseñanza de la lengua y la literatura a lo largo del tiempo, y por ese motivo, nos

¹ Profesora en Letras. Actualmente, lleva a cabo beca de posgrado tipo I - CONICET. En la Universidad Nacional de Mar del Plata, forma parte del grupo de Estudios de Teoría Literaria, se desempeña como auxiliar en las materias de grado a cargo de la Dra. María Coira (Taller de Semiótica; Teoría y Crítica Literarias II), cumpliendo funciones docentes como extensión de su beca. Continúa sus estudios de posgrado en esta misma unidad académica, cursando la Maestría en Letras Hispánicas. mlgasillon@yahoo.com.ar

proponemos presentar un análisis del “discurso del libro de texto” a partir del marco general de la Lingüística Sistémico-Funcional. Puntualmente, consideramos el conjunto de procesos en tanto opciones realizadas que los autores utilizan en la ejercitación de *Prácticas del Lenguaje. Lengua y Literatura para pensar 3*, en el marco de la nueva reforma educativa para la educación secundaria, que entró en vigencia en el año 2007.

Si bien el ejemplar está destinado a la última promoción de alumnos de noveno año que pertenecían a la Ley Federal, en su título se observa la influencia del cambio curricular respecto de la anterior denominación de la asignatura. Tradicionalmente, el espacio curricular se identificaba como *Lengua y Literatura*, pero en este caso, el manual combina esa denominación con la nueva: *Prácticas del Lenguaje*. Procuraremos demostrar que mediante esos procesos en este libro (inscripto en una perspectiva lingüística de base post-estructural o texto-discursiva) sus sujetos discursivos, con una intencionalidad específica, construyen un lector con un grado de idealización específico.

Como hipótesis de trabajo, sostenemos que la naturaleza de los procesos seleccionados en la introducción y las actividades del libro de texto² está en relación directa con el grado de precisión de la teoría lingüística de base que lo sostiene. Esto permitirá establecer una relación entre la selección de procesos (en tanto recursos), teoría lingüística de base del manual y la ejercitación propuesta a partir de ella. Pretendemos establecer una escala en la que hay una gradación entre los extremos de los procesos elegidos (a partir de los extremos de la escala que pueden denominarse [+concreto, -concreto]) y correlacionarlos con los fundamentos de la teoría lingüística de base y el período histórico en el que se inscribe.

Por otra parte, para realizar el análisis discursivo del texto, tenemos en cuenta dos estrategias discursivas (Menéndez, 2005) ya utilizadas en anteriores artículos (Gasillón, 2008) y de nuestra creación: *Presentación del libro de texto* y *Consigna del libro de texto*. Con este objetivo, consideramos algunos recursos (opciones efectivamente actualizadas por el enunciador del texto, según su determinada finalidad interaccional) gramaticales y pragmático-discursivos, que nos permiten reconstruir, explicar e interpretar el plan de acción comunicativo-interaccional o estrategias mencionadas, que desarrollan los autores del manual para construir su receptor. Las mismas se detallarán a continuación.

Estrategia discursiva *Presentación del libro de texto*

² Estructuralmente, *Prácticas del Lenguaje. Lengua y Literatura para pensar 3* contiene un Índice que enumera todas las secciones y los contenidos a tratar. A continuación, aparece una Presentación breve denominada *¿Qué te ofrecemos en este libro?* En las páginas siguientes, hay 8 capítulos destinados principalmente a textos literarios e instrumentales. Éstos incluyen 653 ejercicios, algunos de los cuales pretenden abordar conceptos del área de Lengua en relación con los contenidos textuales. Hacia el final del libro, aparecen tres secciones. La primera de ellas aborda temas de Lengua y está subdividida en: 12 capítulos, con 232 actividades; 5 secciones denominadas Revisiones de Lengua (con 47 ejercicios); y 5 secciones donde se explica la Historia de la Lengua (con 21 consignas). Luego, hay 44 Fichas de ortografía, puntuación, tildación y normativa general, que proponen 177 actividades. Por último, el manual presenta 8 Integraciones (una por cada capítulo destinado a los textos literarios) de contenidos gramaticales y textuales, que cuentan con 93 ejercicios en total. Para el presente trabajo elijo 17 consignas de los capítulos iniciales; 11, de la sección Lengua; 8, de Revisiones de Lengua; 5, de Historia de la Lengua; 10, de las Fichas; y 9, de las Integraciones.

La *Presentación* de este ejemplar se denomina *¿Qué te ofrecemos en este libro?* En este título, los emisores se incluyen a través del uso de la primera persona plural del verbo *ofrecer*, el cual va a ser el más recurrente en esta parte introductoria, al igual que otros verbos utilizados con un significado semejante, tales como: *brindar, presentar, sugerir y proponer*. Desde esta cláusula con un proceso material, anticipan los contenidos propuestos en el texto, los cuales, discursivamente, constituyen la referencia catafórica del pronombre enfático *qué*, funcionando como meta del verbo *ofrecer*. Al mismo tiempo, los posibles usuarios constituyen la referencia del pronombre de segunda persona singular *te*, que implica una cercanía con ellos –a diferencia de lo que ocurriría con un *usted*, por ejemplo-, y que, en principio, podría tratarse del alumno que utilizará el material.

No obstante, luego, los autores describen todo el contenido del libro usando verbos en tercera persona y tiempo presente; por lo tanto, ya no se establece una relación directa entre emisor y receptor, pues se emplean las expresiones “el/los alumno/s”, “los chicos” y “el/los docente/s”, que implican un efecto de mayor distancia y formalidad en el discurso.

Después del título de la sección, aparece una cláusula extensa, donde el verbo *ser* con un valor relacional identificativo es central e indica la concepción y definición de libro que manejan los autores:

Este libro de Lengua y Literatura del PROGRAMA Kapelusz PARA PENSAR Educación Secundaria es un proyecto que responde a las necesidades de alumnos y docentes en relación con la comprensión y la producción de textos, con los usos sociales del lenguaje, y con los conocimientos y prácticas necesarios para mejorar las competencias comunicativas (Fenoglio, 2008: 6).

En la anterior cita, como lo indica su denominación, el verbo relaciona dos roles, donde el primero constituye la identidad del segundo y a la inversa (Menéndez, Baltar y Gil, 1999). De esta manera, los roles identificados expresan algunos criterios y lineamientos teóricos que tuvieron en cuenta Aníbal Fenoglio y su equipo al organizar el material.

Simultáneamente, los recursos gramaticales anteriormente señalados, se complementan con dos de naturaleza pragmático-discursiva que configuran la estrategia *Presentación del libro de texto*. Por un lado, todos los procesos antes indicados, a su vez, relacionan diferentes roles inherentes que hacen explícito el entorno cognitivo y los supuestos (o hechos manifiestos para ellos) particulares de los sujetos discursivos productores, que varían según el entorno físico y la capacidad cognitiva de cada individuo (Sperber & Wilson, 1986). En este sentido, los autores insisten con frecuencia en las expresiones relacionadas con la comprensión y producción de textos a cargo de los estudiantes. O sea, desde el discurso, estarían pensando en un *sujeto secundario* (Dalmaroni, 2011)³ ideal que lea, procese la información y la reelabore a través de la práctica de la escritura:

Palabras en contexto trabaja estrategias de comprensión lectora: inferencia de significado por contexto, uso del diccionario, relación de sinonimia y antonimia, reconocimiento de cadenas léxicas, etcétera. (6)

³ Es decir, el alumno de la escuela secundaria.

La sección Chequeo propone las primeras actividades de comprensión para que los alumnos desarrollen hábitos de autorregulación comprensiva después de leer. (6)

Como complemento de lo anterior y para validar su postura, estos supuestos básicos de los emisores entran en correspondencia con las alusiones directas a teorías lingüísticas que fundamentan el contenido de su manual:

Un abordaje de la Lengua desde el uso, atendiendo, a la vez, a los desarrollos sistemáticos y a la validez que una perspectiva formal y sistémica implica en términos cognitivos. (7)

Desarrollos teóricos, y muchas y variadas actividades organizadas desde las unidades menores (fonemas y morfemas), pasando por la formación de las diferentes clases de palabra, las construcciones y las oraciones hasta llegar a los textos con las herramientas indispensables para la producción oral y escrita (7)

De esta forma, puede observarse la inscripción clara de los autores en la corriente estructuralista/formal y, a la vez, en la sistémico-funcional. Es decir, contemplan todos los niveles de análisis de la lengua: desde los planteados por Benveniste (1966), por ejemplo, siguiendo la teoría estructuralista, hasta las nociones de *texto* y *uso* provenientes de teorías funcionales y pragmáticas.

Finalmente, en todos los enunciados que configuran esta parte introductoria, se hace presente una fuerza ilocucionaria afirmativa (Austin, 1962). Este recurso pragmático-discursivo permite ver que fundamentalmente los sujetos de la escritura afirman, describen y justifican el contenido y la organización del libro que *ofrecen* a sus receptores. Así, además de las teorías lingüísticas citadas, expresan la adopción de conceptos pertenecientes a otras áreas y/o disciplinas complementarias:

Además, formalizan conceptos de la teoría textual y literaria, la retórica, la semiología y el análisis del discurso, importantes para incrementar las capacidades comprensoras de los alumnos (6).

A partir del análisis precedente es posible deducir que esta *Presentación*, en realidad, pese al título, estaría destinada principalmente a los docentes que emplearán el ejemplar, antes que a los alumnos de 14 o 15 años, quienes no cuentan –ni es obligatorio que lo tengan aún– con un conocimiento profundo o tan específico de las teorías lingüísticas y literarias que explicitan los autores, como tampoco de sus representantes más importantes. Debido a ello, el registro del título inicial no se correspondería con el resto del texto que presenta el libro.

Estrategia discursiva *Consigna del libro de texto*

El libro de texto es un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación
François Richaudeau (1981: 51)

En este ejemplar, hay una amplia variedad y diversidad de tareas propuestas para los alumnos, tal como efectivamente se había anticipado en la *Presentación*. Teniendo en cuenta los recursos gramaticales utilizados, generalmente los ejercicios comienzan con verbos conjugados en segunda persona plural (variedad americana: *ustedes*) del modo imperativo, con lo cual se construye como receptor ideal al grupo estudiantil en su conjunto –implícito en el pronombre mencionado, que señala el conductor, procesador, dicente, etc. elidido en cada proceso de las respectivas cláusulas-. Paralelamente, al inicio de la cláusula, se indica y destaca en negrita la/s tarea/s que se le solicita/n al alumno, y en algunas ocasiones, una consigna está formada por varias cláusulas con verbos diferentes que se complementan. Por ejemplo: “Numeren las acciones de la siguiente secuencia en el orden en que sucedieron. Luego, colóquene un título que la nombre” (12).

Al mismo tiempo, estos recursos gramaticales se combinan con uno de naturaleza pragmático-discursiva para construir la estrategia discursiva propiamente dicha. En las consignas seleccionadas, predomina una fuerza ilocucionaria imperativa, que simultáneamente se expresa en el recurso gramatical de formas conjugadas en ese mismo modo verbal, representando parcialmente una dimensión accional de la lengua (Menéndez, 2005). Un ejemplo de este tipo de consignas puede ser el siguiente:

Reemplacen las palabras y construcciones subrayadas por un verbo que sea su antónimo. Consulten el diccionario si lo precisan. Escriban la nueva versión en sus carpetas. Deben usar los “verbos problemáticos” que aparecen en esta página, conjugados en la misma persona, número, tiempo y modo que tienen en cada oración (201)

En cuanto a la naturaleza semántica de los verbos que encabezan las cláusulas, según la función ideativa del sistema de transitividad, una gran parte de ellos pueden clasificarse como procesos de conducta. Se trata de actividades que solicitan una concreción material, pero para lograrla, suponen un procesamiento mental o planteo verbal previo por parte del estudiante; por esta razón, en el corpus analizado, no aparecen procesos estrictamente materiales.

En principio, los procesos de conducta más frecuentes son: *indicar* y *señalar*. Por ejemplo:

Lean los siguientes diálogos y señalen con una cruz el motivo por el que falló la comunicación en cada caso (138).

Encierren entre corchetes las oraciones del texto que sigue. Marquen el verbo si aparece. Señalen el sujeto y el predicado o determinen si es una O.U. Indiquen el/los núcleo/s del sujeto y del predicado (147).

Indiquen si las siguientes oraciones son simples, compuestas o complejas. Analicen en la carpeta solamente las oraciones simples y compuestas. En las complejas, señalen si son adjetivas, sustantivas o adverbiales (174).

Como puede observarse, el verbo *señalar* se usa en actividades que solicitan el reconocimiento y aplicación de conceptos en el nivel sintáctico, provenientes de la teoría estructuralista. De manera semejante, el verbo *indicar* es recurrente en el análisis y

también está utilizado casi exclusivamente en actividades que consisten en la identificación y/o clasificación de categorías gramaticales.

Cabe agregar que hay otros procesos de conducta en los que el rasgo [+ concreto] se combina con otro [-concreto]. Entre ellos, se destaca especialmente el verbo *escribir*, que representa la producción de palabras, oraciones o textos de diferentes géneros discursivos y distintas extensiones a cargo del estudiante, después de haber procesado determinada información. Por ejemplo, los autores proponen:

Escriban en la carpeta la lista de todas las palabras y expresiones del cuento que se vinculen por su significado con el juego (11).

Escriban un texto argumentativo de entre 10 y 15 líneas que defienda la siguiente idea. Empleen las técnicas que estudiaron a lo largo del capítulo (99).

Marquen los párrafos en el texto que leyeron. Escriban la pregunta a la que responde cada uno y un subtítulo que resuma su contenido (234).

En primer lugar, para realizar las consignas donde aparecen este tipo de procesos, el alumno deberá planificar, pensar, buscar ideas, etc. (o sea, privilegiar el mundo de la conciencia). Luego, convertirá esa información en un texto legible al plasmarla en un papel –dimensión material-. Y por último, nuevamente pondrá en funcionamiento sus facultades cognitivas para revisar, evaluar y/o corregir su texto.

Así, este verbo (como otros con un significado semejante, pero menos recurrentes, tales como: *redactar, reescribir, transcribir, construir, transformar, organizar y copiar*) refuerza la intención de los sujetos discursivos productores de que sus receptores potenciales produzcan sentido en textos propios, incorporando estrategias de comprensión, como habían planteado en la *Presentación*. Algunos ejemplos son:

Piensen qué noticias podrían haber escuchado en la radio los habitantes de Marte. Redacten una de ellas (152).

Reescriban las oraciones subrayadas incorporando proposiciones incluidas adverbiales (de tiempo, modo y lugar) (196).

Además de la escritura, los enunciadores contemplan la lectura o relectura de oraciones y textos diferentes. Así, los verbos *leer* y *releer* se utilizan con frecuencia y también pueden ser considerados procesos de conducta, porque implican una instancia mental de percepción y reflexión, y otra material, al tomar contacto con el texto propiamente dicho. Por ejemplo:

Lean *El reñidero* completo y luego expliquen la siguiente acotación (65).

Relean las oraciones de la actividad anterior. Encierren entre paréntesis las proposiciones adverbiales. Luego, indiquen qué expresa cada una de ellas (196).

A través de las consignas analizadas, puede observarse que se privilegian las capacidades comunicativas de los *sujetos secundarios*. Esto implica que ellos aprendan a poner en práctica principalmente dos de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (leer y escribir) de la manera más eficaz posible en situaciones que faciliten su adquisición (Solé 1994).

Asimismo, los autores tienen en cuenta las habilidades de *hablar* y *escuchar* en su discurso, mediante algunos procesos con significado verbal (*discutir, explicar, mencionar, encuestar* y *proponer*) que complementan los vinculados con la lectura y la escritura antes explicados. En este caso, también se trata de procesos que ocupan un lugar intermedio entre los mentales y los relacionales (Menéndez, Baltar y Gil 1999), de los cuales se destaca *discutir*:

Discutan entre todos si el narrador cuenta la historia desde el lugar en el que ocurren los hechos o si lo hace desde otra parte. Justifiquen citando fragmentos del relato (12).

Relean *Axolotl* y discutan si el narrador es el hombre o el axolotl. Busquen en el texto expresiones que corroboren sus respuestas (29).

Aquí, el verbo *discutir* es el disparador para que dentro del grupo estudiantil, sus integrantes expresen opiniones e interpretaciones, una vez realizada la lectura de los textos. Al mismo tiempo, luego de intercambiar las posturas y como actividad complementaria, se propone al receptor *buscar* y *justificar* las posiciones tomadas a partir de la cita de fragmentos de los textos. Ambos procesos de conducta están utilizados con un significado similar que apunta a explicar la causa de las elecciones y relacionarlas con el contenido del material analizado.

Sin embargo, *buscar* también implica, en otras cláusulas, indagar sobre determinados conceptos en textos que están dentro y fuera del libro, como la consulta a los diccionarios para aclarar cuestiones de vocabulario.

El tercer proceso de conducta recurrente es: *usar*, que implica la selección por parte de los alumnos de determinados instrumentos o herramientas que les sirvan para elaborar textos propios. Por ese motivo, consideramos que ocupa un lugar intermedio entre los procesos materiales y mentales:

Relacionen las ideas anteriores formando oraciones y párrafos. Para eso, deben usar conectores temporales, de causa, de consecuencia, etcétera (35).

A partir de las siguientes oraciones, organicen un texto coherente y cohesivo. Mantengan la información que contienen las oraciones, aunque pueden alterar el orden. Eviten las repeticiones y usen conectores (151).

Redacten en 2° persona singular (usted) del Modo imperativo las instrucciones para preparar un tostado de queso. Deben usar los siguientes verbos: encender, tostar, apretar, sentir y poder (224).

En estos ejercicios donde aparece el verbo mencionado, se incluyen conceptos tomados de corrientes funcionales o textuales, centrados en el uso de la lengua (valga la redundancia), y no en la descripción del sistema. Es decir, subyace la idea de escribir/construir géneros discursivos diferentes, destacando la utilización de conectores que relacionen semánticamente las ideas del texto, los cuales son aspectos no tratados en las gramáticas estructurales. En este sentido, se trasciende el nivel oracional y en su lugar, se considera al texto como una unidad de análisis.

En forma complementaria a los ejercicios ya analizados, los sujetos discursivos productores utilizan –aunque en menor medida– otros verbos vinculados plenamente al

mundo de la conciencia. Entre ellos se encuentran: *determinar, relacionar, clasificar, resolver, comparar, pensar, imaginar, reconocer, inventar, observar y analizar sintácticamente*. Por consiguiente, con estos recursos gramaticales, se construye un destinatario ideal que también debe desarrollar actividades puramente cognitivas y no realizará una repetición automática de los conceptos aprendidos:

Comparen *El reñidero* con el mito de Electra. Hagan un cuadro comparativo. Incluyan: nombre de los personajes, acciones principales llevadas a cabo por cada uno, final (65).

Determinen si la palabra regalo, en el título del cuento, se emplea en sentido literal o en sentido irónico. Justifiquen su respuesta teniendo en cuenta lo que les sucede a los marcianos (128).

Piensen qué noticias podrían haber escuchado en la radio los habitantes de Marte. Redacten una de ellas (152).

Cabe destacar que, dentro de estas tareas planteadas, es recurrente el análisis sintáctico (cuyo proceso verbal clasificamos como mental), a través del cual se intenta que el alumno identifique las categorías gramaticales propuestas por el Estructuralismo para el análisis de la lengua:

Analicen sintácticamente las siguientes oraciones basadas en el texto de Denevi (184).

Transformen la oración que sigue en una interrogativa indirecta. Luego, analicen sintácticamente ambas (236).

Se observa que los verbos utilizados en las consignas permiten inferir dos posturas acerca del lenguaje, cada una de las cuales presenta supuestos distintos (Sperber & Wilson 1986). Como intentamos explicar (y los propios autores lo declaran explícitamente en la *Presentación*), en algunos ejercicios, la lengua es considerada un *sistema de formas*, cuya marca específica es el conjunto de relaciones formales que la configuran; por lo tanto, predomina una perspectiva formalista, cuyo exponente más destacado es la corriente estructuralista. Al mismo tiempo, en otras actividades, se considera la lengua como un sistema de significados codificado a través de las formas (Menéndez 2006); en consecuencia, los autores también se inscriben en una perspectiva funcional o texto-discursiva.

Por consiguiente, se tienen en cuenta los contenidos que pertenecían a antiguos enfoques lingüísticos –como el estructuralista– y también, ciertos conceptos de teorías lingüísticas post-estructurales más recientes; con lo cual, predomina en este libro de texto una “lógica de la acumulación” (Setton, 2004).

Retomando la hipótesis de partida, efectivamente la selección de procesos (en tanto recursos) que realizan los autores, en este caso, evidencian una relación directa entre las teorías lingüísticas de base del libro que mencionan en la *Presentación* y proyectan en la ejercitación propuesta a partir de ellas.

Alumno, autor/es y libro de texto en interacción

A partir del trabajo realizado, observamos que los autores de *Prácticas del Lenguaje. Lengua y Literatura para pensar 3* cuentan con un conjunto de posibilidades u opciones dentro del sistema lingüístico, entre las cuales seleccionaron las que les resultaban adecuadas (respondiendo al principio de *variabilidad* según Verschueren (1999). A su vez, eligieron algunas de las opciones disponibles y las combinaron a través de determinadas estrategias discursivas, debido a la propiedad de *negociabilidad* que presenta el lenguaje para, en última instancia, producir un libro de texto según sus necesidades comunicativas y las circunstancias de su aparición. Teniendo en cuenta esta perspectiva pragmático-discursiva (Verschueren, 1995; Menéndez 1997), pudimos determinar que ellos eligieron algunas opciones y las utilizaron como recursos para construir dos estrategias importantes en este género discursivo (Bajtín, 1984).

Tal como mencionamos anteriormente, este ejemplar cuenta con una *Presentación* que declara abiertamente la perspectiva lingüística y los supuestos teóricos que lo sostienen, los cuales también pueden inferirse a través de los verbos y los roles inherentes en las cláusulas de las ejercitaciones. En correspondencia con esta declaración, los responsables del libro optan mayormente por una fuerza ilocucionaria afirmativa y el uso de verbos en tercera persona para explicitar los supuestos teóricos-metodológicos de base y justificar su selección de contenidos. De esta manera, es posible deducir a través del análisis de estos procesos que adhieren a dos perspectivas lingüísticas principales: Estructuralismo y Funcionalismo.

En segundo lugar, la estrategia discursiva que denominamos *Consigna del libro de texto*, suele construirse con un verbo al comienzo y está en correlación con la concepción básica de una ejercitación: *hacer algo*. Las consignas analizadas manifiestan que los enunciadores no establecen una distancia muy marcada entre ellos y sus destinatarios a través de la forma de enunciación de las actividades propuestas. Si bien prevalece una fuerza ilocucionaria de orden, los verbos están conjugados en la segunda persona del plural de la variedad americana (*ustedes*) en modo imperativo. Por ende, existe cierto nivel de formalidad y distanciamiento entre los sujetos discursivos, pero los ejercicios están más orientados hacia el grupo de los alumnos y no a un individuo en particular (a diferencia de libros de texto de épocas anteriores, que directamente presentaban infinitivos o verbos conjugados en segunda persona del singular (*usted*) encabezando las consignas). Es decir, está dirigido a un receptor ideal grupal que deberá poner en práctica conceptos tomados de teorías muy diferentes en cuanto a la concepción de lengua (Estructuralismo y Funcionalismo, por ejemplo).

Asimismo, la ejercitación propuesta es variada y, en su mayoría, manifiesta un predominio de procesos de conducta como *señalar, indicar, escribir, leer, releer*, etc. y verbales como *explicar y discutir*. Ellos involucran una instancia de procesamiento cognitivo y otra, de concreción material –textos escritos u orales–, para las cuales el futuro usuario deberá manejar sus cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por lo tanto, las acciones tienen el rasgo [+ concreto] y [- concreto] a la vez. Sin embargo, también los enunciadores optan por plantear consignas con procesos más abstractos (*relacionar, comparar, imaginar, determinar*, entre otros) que presentan un rasgo [-concreto] manifiesto. Por consiguiente, el lector ideal construido discursivamente tendrá que pensar, relacionar, comparar... (acciones correspondientes al plano de la conciencia) para luego poder escribir o construir en un plano material lo que elaboró en su mente.

Así, llegamos a la conclusión de que la hipótesis de partida ha sido confirmada en gran medida en este libro, porque puede rastrearse una correspondencia directa entre la naturaleza semántica de los procesos seleccionados en la parte introductoria y los ejercicios del manual, y entre éstos y el grado de precisión sostenido por los supuestos de las perspectivas lingüísticas de base estructuralista y post-estructuralista en las que se inscriben los autores, siguiendo el marco general de la ley de educación vigente.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2001). “Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura”. En *Entrelíneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As.: FLACSO-Manantial.
- Austin, J. L. (1988) [1962]. *Cómo hacer cosas con palabras*. Prólogo y traducción: Carrió, Genaro y Rabossi, Eduardo. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, Emile (1980) [1966]. “Los niveles del análisis lingüístico”. En *Problemas de Lingüística General I*. México: Siglo XXI. 118-132.
- Bajtín, Mijail (1984). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Cabero Almenara, Julio y otros (2002). *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Disponible en: tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm
- *Diccionario Enciclopédico Espasa Calpe* (1996). Chile: Espasa Calpe.
- Dalmaroni, Miguel (2011). “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 2, Nro. 2. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/numeros/numero-2>
- Fenoglio, Aníbal y otros (2008). *Prácticas del Lenguaje. Lengua y Literatura para pensar 3*. Bs. As.: Kapelusz-Norma.
- Gasillón, María Lourdes (2008). “La construcción del receptor en el discurso de un libro de texto pre-estructuralista”. En Gómez, Mariela y Prado, Esteban (Eds.). *Cara y Cruz. Estudios Literarios y Lingüísticos*. Mar del Plata: Editorial Martín; 81-86.
- ----- (2008). “La construcción del receptor en el discurso del libro de texto: un enfoque sistémico-funcional”. En Ghio, Elsa y González, Nora (Dir.). *Revista Texturas. Estudios Interdisciplinarios sobre el Discurso*. Santa Fe: Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral (CESIL) Facultad de Humanidades y Ciencias; año 8, N° 8, 93-103
- Gaspar, M. del P. y Otañi, L. (2004). “La gramática”. En Alvarado, Maite (coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gerbaudo, Analía (2008). “El docente como autor del *currículum*: una reinstalación política y teórica necesaria” y “Las teorías literarias en las *aulas de literatura* (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)”. En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral-Homo Sapiens Ediciones.
- Güemes Artiles, Rosa María (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Tenerife: Universidad de La Laguna.

- Halliday, M. A. K. (1994) [1985]. *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hayes, J. R. y Flower, L. (1996). “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”. En *Textos en contexto I*. Bs. As.: Lectura y vida.
- Menéndez, Salvio Martín (1995). “El análisis pragmático del discurso”. En Menéndez, Salvio M. (ed.). *Cuadernos de Lingüística Nro. 1: Análisis pragmático del discurso: perspectivas, métodos y alcances*, Bs. As.: SIM. 1-15.
- ----- (1995). “Estrategias discursivas: un principio de análisis pragmático del discurso”. *Actas del X Congreso de la ALFAL*, México: UNAM. 537-547.
- ----- (1997). *Hacia una teoría del contexto discursivo*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ----- (1999). “El discurso del libro de texto. Una propuesta estratégico-pragmática”. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, Barcelona: Gedisa, I, 2. 85-104.
- ----- (2000). “Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso”. En de Bustos, J. J. y Chareadeau, P. (eds.). *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)*. Madrid: Visor. 926-945.
- ----- (2005). “Estrategias y géneros discursivos: las relaciones necesarias”. *VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso*, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Menéndez, Salvio Martín; Baltar, Rosalía y Gil, José (1999). *La gramática sistémico-funcional*. Bs. As.: UBA.
- ----- (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Bs. As.: Litera Ediciones.
- Richaudeau, François (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. Bogotá: UNESCO.
- Sardi, Valeria (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Bs. As.: Libros del Zorzal.
- Setton, J. (2004). “La literatura”. En Alvarado, Maite (coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Solé, Isabel (1994). “Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza”. *Aula de innovación educativa*, Barcelona: Grao, N° 26.
- Sperber, Dan y Wilson, Deirdre (1991) [1986]. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Taboada, María Beatriz (2008). “Libros de texto en la enseñanza de la lengua: recorridos críticos y construcción de identidades”. *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral*.
- Verschueren, Jef (1995). “The pragmatic perspective”. En Verschueren, Jef; Östman, Jan-Ola, y Bloomaert, Jan (eds.). *Handbook of pragmatics. Manual*. Amsterdam: Benjamins.
- Verschueren, Jef (2002) [1999]. *Para entender la pragmática*. Traducción: Baena, Elisa y Lacorte, Marta. Madrid: Gredos.