



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

[jmizzuno@uninorte.edu.co](mailto:jmizzuno@uninorte.edu.co)

Universidad del Norte

Colombia

Barletta Manjarrés, Norma

El maestro, el texto y el alumno en una conversación para el aprendizaje

Zona Próxima, núm. 3, noviembre, 2002, pp. 10-25

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300301>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Información Científica

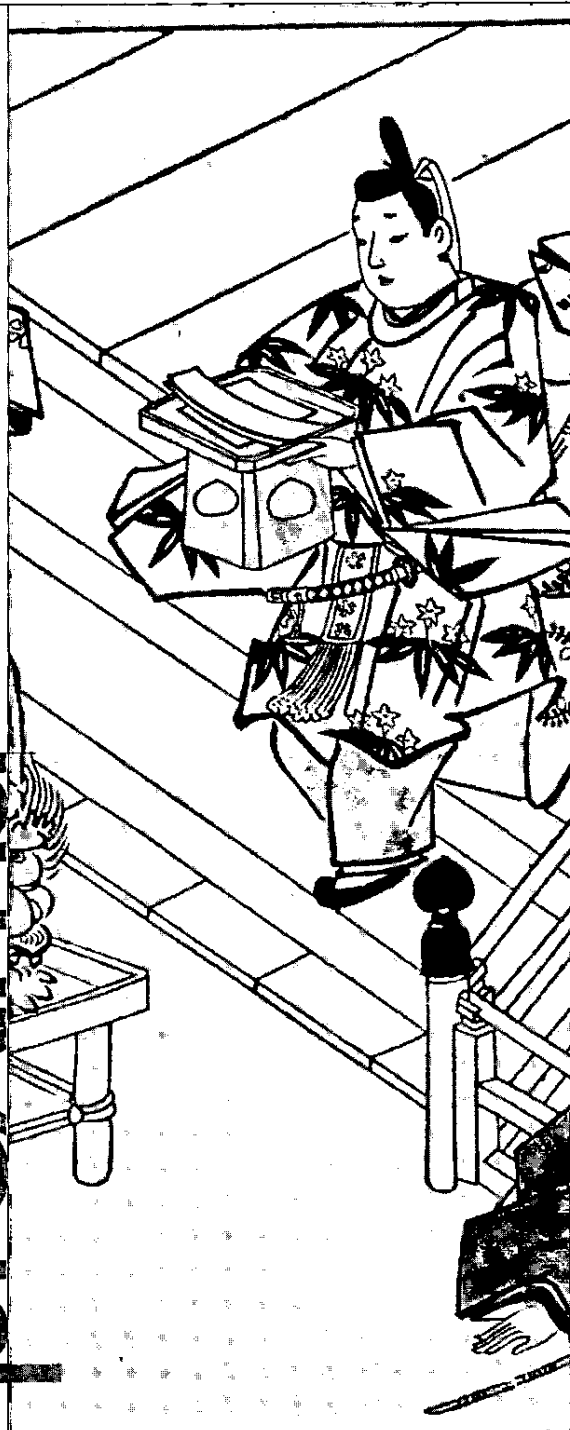
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El maestro, el  
texto y el  
alumno en  
una  
conversación  
para el  
aprendizaje

Norma Barletta  
Manjarrés

zona  
próxima



MANNING, DOUGLAS. Great Works of Japanese Graphic Art

NORMA BARLETTA M.

MAGISTRA EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD JAVERIANA - UNIVERSIDAD DEL  
NORTE, BARRANQUILLA (COLOMBIA). COORDINADORA ESPECIALIZACIÓN EN  
ENSEÑANZA DEL INGLÉS, UNIVERSIDAD DEL NORTE  
(arey@nbarlett.edu.co)

<p>La función interpersonal del lenguaje (Halliday, 1994) es realizada en los textos escolares primordialmente por medio de las unidades textuales (introducciones, vínculos, transiciones y conclusiones), las cuales deberían propiciar una conversación fluida entre escritor y lector. Sin embargo, las unidades textuales en los textos escolares a menudo son insuficientes o inefectivas, e incluso a veces casi inexistentes (Moss, 1998). Este artículo muestra un análisis del lenguajes utilizado por los maestros de ciencias naturales y ciencias sociales en la interacción con los libros de texto para propiciar el aprendizaje en el contexto escolar de Barranquilla (Colombia). El estudio nos revela una variedad de estrategias utilizadas por los docentes para acercar a sus aprendices, de breve experiencia en el mundo y poca pericia lectora, al mundo que dibujan los textos. Se concluye que una mayor conciencia de las</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>The personal function of language (Halliday, 1994) is mainly realized in school textbooks by means of textual units (introductions, transtions, likers and conclusions) which should enable a fluent conversation between writer and reader. these textual units, however, are often insuficiente or ineffective and sometimes almost non-existing (Moss, 1998). This paper presents an analysis of the language used by natural and Social</p>
<p>carencias del texto en términos de la realización de la función interpersonal y un trabajo cuidadoso para suplir la carencia de unidades textuales de variadas formas puede contribuir significativamente al logro de mayores niveles de aprendizaje entre los aprendices.</p> <p><b>Palabras clave:</b> Aprendizaje, función interpersonal, unidades textuales, lenguaje, maestro.</p> <p>FECHA DE RECEPCIÓN: MARZO DE 2002</p>	<p>ABSTRACT</p>	<p>Science teachers in the interaction with textbooks to promote learning in use to brige the gap between the world as depicted by textbooks and the learners' life and reading experience. geater awareness of the lacks of the textbook in terms of the relization of the interpersonal function, as well as careful work to supply missin textual units in various ways may contribute to more successful learning.</p> <p><b>Key words:</b> Learning, interpersonal function, textual units, lenguaje, teacher.</p>

## Introducción

El trabajo que se presenta a continuación es parte de los resultados de un proyecto de investigación<sup>1</sup> que ha venido realizando el Colectivo Urdimbre de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, y que ha tenido por objeto analizar diversos aspectos del lenguaje de los textos escolares y cómo éstos influyen en el aprendizaje.

Una primera etapa del proyecto tuvo como objetivo analizar las características lingüísticas de los textos escolares desde la perspectiva de la gramática sistémica funcional (Halliday, 1994).<sup>2</sup> Se analizaron aspectos como unidades textuales, tipos de tópico, nominalizaciones, progresión temática, transitividad y ergatividad, densidad léxica, modalidad y vocabulario.

En una segunda etapa de la investigación se analizó el lenguaje de los maestros y de los alumnos en la interacción polifónica que componen con el texto. Se estudió de qué maneras los profesores y su lenguaje podían contribuir en los procesos de

aprendizaje mediados por el texto. El objeto de este trabajo se circunscribe al análisis de algunos aspectos del discurso del maestro en el aula que se proyectan como complemento necesario de la función interpersonal, es decir, la función de los textos de establecer interacción con el lector. Esta función se realiza en los manuales escolares en gran parte mediante las unidades textuales, las cuales, de acuerdo con nuestros resultados, parecen insuficientes y no siempre bien logradas (Moss y otros, 1998).

Dado que la función interpersonal de los manuales escolares constituye uno de los ejes de este trabajo, se hace necesario explicar brevemente su trascendencia. Recordemos, entonces, que la función de los textos escolares es servir de mediación entre el conocimiento científico y el alumno como ayuda didáctica en el proceso de construcción de un saber. Este proceso se da, siguiendo a Vygotsky (1979), cuando el aprendiz está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. En el caso de la lectura de un texto escolar, este semejante lo constituye el escritor del libro. Sin embargo, el texto escrito representa dificultades específicas que en el discurso oral son resueltas mediante las estrategias de conversación que empleamos: volvemos a preguntar, hacemos un gesto, lanzamos una mirada, hacemos un silencio, etc. Un escritor no puede ver a su interlocutor, pero tiene la intención de establecer contacto con él mediante el lenguaje

<sup>1</sup> La investigación se titula «Análisis del lenguaje de los textos escolares de ciencias naturales y ciencias sociales y su influencia en los procesos de aprendizaje» y fue auspiciada por Colciencias y la Universidad del Norte. En ella participan Gillian Moss, Diana Avila, Norma Barletta, Solange Carreño, Diana Chamorro, Jorge Mizuno y Carlina Tapia.

<sup>2</sup> Para ello se tomaron dos textos escolares de ciencias sociales y dos de ciencias naturales para octavo grado de enseñanza media, los cuales fueron escogidos luego de un estudio preliminar en el que se determinaron los de mayor uso en la ciudad de Barranquilla.

escrito, y la interacción entre ambos depende en gran medida de la realización de la función interpersonal, representada de manera significativa mediante las unidades textuales. Algunos textos de gran calidad tienen muchas de las características de la conversación (Sánchez, 1996); sin embargo, muchos otros textos carecen de esta especificidad. *«No deja de llamar la atención que de esta dificultad objetiva que presentan los textos y los discursos que adoptan la forma de monólogos se concluya poniendo bajo sospecha su idoneidad como instrumentos didácticos»* (p. 3).

Diversos estudios han sugerido maneras de modificar los textos de tal forma que resulten más amigables y comprensibles (1992; Sánchez, 1993; Beck, McKeown y Worthy, 1995; Kintsch y van Dijk, 1995; Voss, J. y Silfies, L., 1996). Sin embargo, dentro del transcurso de las clases en un programa normal de enseñanza media, los maestros tienen muy poca oportunidad para reescribir los textos y distribuirlos a los alumnos. Tampoco se considera muy factible (Britton *et al.*, 1993) que, a mediano plazo, las casas editoriales tengan en cuenta todos estos aspectos del lenguaje de los textos escolares para hacerlos más comprensibles a sus lectores escolares.

De estas consideraciones, y teniendo en cuenta que *«el problema de aprender mediante los textos es [...] fundamentalmente un problema de traducir los patrones de lenguaje escrito a los del lenguaje oral»* (Lemke, 1989: 136) derivamos como

conclusión que, ante la imposibilidad de cambiar los textos escolares, al menos a corto plazo, los maestros debemos ser capaces de juzgar hasta qué punto el lenguaje del manual que utilizamos posibilita el diálogo con el lector escolar; es decir, cuáles elementos interpersonales serían necesarios para acercar e involucrar a los estudiantes con el conocimiento que se referencia en los libros que usan, de manera que en nuestra intervención en el aula les ayudemos a lograr aprendizajes más significativos.

Basados en el estudio que realizamos, quisiéramos, entonces, compartir con los lectores la variedad de formas que los maestros pueden utilizar para complementar el lenguaje del texto y reforzar específicamente la función interpersonal, de manera que la comunicación entre ese escritor, conocedor de su área del saber, y el alumno, lector inexperto de la escuela, fluya más fácilmente.

## Metodología

Como mencionamos antes, en una primera fase del estudio se realizó el análisis de los textos escolares. Específicamente en el análisis de las unidades textuales identificamos los siguientes tipos: introducciones, transiciones, vínculos, conclusiones y varios tipos de elementos exofóricos. En general, las unidades textuales se caracterizan porque se refieren a la primera y segunda personas gramaticales, contienen imperativos e interrogativos, contienen modalidad

y/o evaluación, incluyen procesos verbales y mentales. Son precisamente estos elementos los que hacen un texto más amigable, puesto que se dirigen al lector directamente, hacen visibles al escritor y al lector como personas que hablan y piensan. Además, las unidades textuales están relacionadas con el cambio de tópico, lo cual se asocia más bien con la función textual del discurso.

En la tabla 1 especificamos las funciones de la introducción, transición, vínculo y conclusión y reproducimos algunos ejemplos que ilustran cada tipo de unidad textual. Como se aprecia, las características de las transiciones y vínculos son las que mejor están explicitadas en los ejemplos reproducidos, especialmente

en lo que se refiere a su función textual o señalar la organización discursiva. En el caso de la introducción, vemos que las funciones están apenas esbozadas en el ejemplo dado: La contextualización se hace mediante la alusión a América; los objetivos están fundidos en los tópicos que se va a tratar; el lector debe sobrentender que lo que se espera de él es que asimile la información que se va a suministrar. En cuanto a la conclusión, ésta toma sentido si se conoce la introducción y, por consiguiente, los objetivos del texto leído. La recontextualización se realiza mediante la mención a las novelas de vaqueros e indios, así como a la ciudad de Nueva York, en caso de que fueran éstas familiares al lector.

Tabla 1

UNIDAD TEXTUAL	FUNCION(ES)	EJEMPLO
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualiza</li> <li>Establece objetivos</li> <li>Establece roles lector/escritor</li> <li>Identifica tópicos</li> </ul>	En este capítulo se explica el desenlace de la Revolución entre 1799 y 1815, período en que las tropas francesas derrotaron sucesivamente a las potencias que combatían a Francia, conquistaron territorios para su patria y divulgaron las ideas revolucionarias por todo el continente. El poder pasó a manos de un autoritario guerrero, cuya expansión sobre Europa repercutió grandemente en América. Vemos por qué y cómo terminó este proceso.
TRANSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Señalan hacia adelante y hacia atrás</li> <li>Señalan cambios de tópico</li> </ul>	<u>El anterior proceso</u> se da gracias a <u>dos grupos de músculos</u> .
VÍNCULOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Señalan hacia adelante o hacia atrás</li> <li>Sirven de interacción</li> <li>Se refieren a la progresión</li> <li>Hacen referencia a lo que está fuera del texto</li> </ul>	<p><u>Anteriormente dijimos</u> que podemos suspender la respiración por algún tiempo de manera voluntaria.</p> <p><u>A continuación estudiaremos</u> los tipos de respiración de las células</p> <p><u>En cursos anteriores aprendimos</u> que los ribosomas son los encargados de las síntesis de las proteínas.</p>
CONCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúa los objetivos planteados</li> <li>Vuelve al mundo externo</li> </ul>	Mientras esto ocurría en la conquista del oeste, en las grandes ciudades del este, como Nueva York o Chicago, se crearon sistemas publicitarios para justificar el exterminio de los indios y el rapto de sus tierras. Aparecieron entonces las novelas de cow-boys, en donde se le daba el valor de héroes a los vaqueros, y se mostraba a los indios como personas malvadas. De esta manera se justificó el expansionismo y se incitó a la colonización.

Identificamos también una serie de vínculos que consideramos fundamentales para la mejor comprensión y posterior aprendizaje de los contenidos de los textos escolares: los vínculos exofóricos. Bajo este nombre agrupamos todas aquellas referencias al mundo fuera del texto mismo, es decir, alusiones a

conocimientos previos del lector, al conocimiento científico, al mundo real del lector y, en general, los enunciados que se dirigen más o menos explícitamente al lector para hacerlo reaccionar, como son las preguntas, las instrucciones, las expresiones evaluativas y las negaciones (ver tabla 2).

Tabla 2

VÍNCULOS EXOFÓRICOS	FUNCIONES	EJEMPLO
VÍNCULOS EXOFÓRICOS INTERTEXTUALES	1. Aluden al conocimiento previo del lector para activarlo. 2. Aluden a un conocimiento científico que existe fuera del texto mismo.	1. <u>En cursos anteriores</u> aprendimos que los ribosomas son los encargados de las síntesis de las proteínas. 2. Con el tiempo <u>los científicos llamaron genes</u> a estos «factores individuales».
VÍNCULOS EXOFÓRICOS INTERPERSONALES	3. Crean expectativas con respecto a lo que se explicará más adelante. 4. Revisan lo leído. 5. Suscitan la reflexión. 6. Presumen una expectativa por parte del lector (en el caso de la negación). 7. Intentan acercarse a la vida cotidiana del lector. 8. Asignan una tarea. 9. Expresan una evaluación.	3. ¿Alguna vez te has planteado la verdadera causa de estas batallas? 4. Establece la diferencia entre la respiración directa y la indirecta. 5. La liberación de energía de los alimentos debe realizarse gradualmente. De no ser así, ¿qué ocurriría? 6. La Junta redactó un acta, que no proclamó la República. 7. Es común que utilicemos con frecuencia el término «respiración». 8. Busca en el diccionario el significado de los siguientes términos. 9. El código civil, llamado Código napoleónico, fue la obra de <u>mayor repercusión</u> .
VÍNCULOS EXOFÓRICOS COTEXTUALES	10. Hacen referencia a algún texto, gráfico, fórmula, foto, mapa, etc., que proporciona el texto como información periférica.	10. Lo mismo que se muestra en <u>la figura 5.3</u> puede verse en los cuadros diseñados por Punnet ( <u>figura 5.4</u> )

En el caso de las preguntas e instrucciones, que son dos de las formas más usuales de realizar unidades textuales en los textos escolares (ejemplos 3, 4 y 5 en la tabla 2), es bastante evidente la intención de interactuar con el lector, especialmente tratándose de un texto escolar, puesto que se espera que el alumno responda lo preguntado y siga la instrucción. Lo mismo puede decirse de las referencias al conocimiento previo o contexto real del lector, ya que se entiende que el propósito es hacer contacto con este último mediante un conocimiento que él almacena y debe ser activado.

En cuanto a las referencias al conocimiento científico, al decir el autor del texto escolar «la guerra de 1812 a 1815 contra Inglaterra fue llamada también la guerra de independencia», está diciendo que otro grupo de personas diferente al escritor y al lector (pero sin decir quién específicamente), y con suficiente autoridad para hacerlo (tampoco se explica en qué consiste su autoridad), le dieron (en algún momento del pasado) una denominación particular a esta guerra. La alusión a un conocimiento fuera del mundo del texto, y del cual quedan tantos vacíos, provocaría en un lector experto los correspondientes interrogantes y expectativas.

En la segunda etapa de la investigación identificamos la forma como los maestros del estudio complementaron las unidades textuales, supliendo en muchos casos las carencias que éstas presentaron en

cuanto a los espacios para interacción con el lector. La información se recogió mediante observaciones de clase. Escogimos para ello varios grupos de adolescentes de octavo grado de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla (Colombia), para un total de 72 horas de clase observadas (34 de ciencias sociales y 38 de ciencias naturales), en seis contextos diferentes: tres colegios femeninos y tres mixtos, en las tres jornadas: mañana, tarde y noche. Las observaciones fueron transcritas y complementadas con entrevistas a cuatro estudiantes en cada contexto.

La selección que presentamos se realizó con base en las observaciones que hicimos dentro de nuestro estudio, y aclaramos que no tenemos ninguna evidencia del grado de conciencia de los maestros respecto a su propio discurso o al discurso del texto y que los ejemplos corresponden a enunciados de distintos maestros, en diferentes contextos, seleccionados con el propósito de ilustrar los aspectos que consideramos relevantes para los propósitos que nos guían.

## Resultados

En esta sección ilustraremos diferentes formas utilizadas por los maestros que hicieron parte de nuestro estudio para ayudar a sus estudiantes a conversar con el texto y, en algunos casos, mostraremos evidencias del aprendizaje logrado por los alumnos.

De acuerdo con lo observado en nuestra investigación, en el discurso



del maestro se pueden identificar las mismas unidades textuales que en los textos escolares: introducciones, transiciones, vínculos anafóricos y catafóricos, transiciones, conclusiones y toda la variedad de vínculos exofóricos. Veamos ejemplos de algunas de ellas.

Las *introducciones* normalmente dan inicio a los capítulos de los textos escolares analizados. Sin embargo, hay unas más completas que otras, e incluso en algunos casos han sido omitidas. La tarea del maestro sería, en este caso, verificar su presencia y evaluar su eficacia. Algunos maestros de hecho leen y comentan la introducción con sus alumnos, de manera que las funciones de esta unidad textual se vean reforzadas. Otros no la leen con sus alumnos, pero la reemplazan con la suya propia.

Veamos un ejemplo:

[1]

**Texto:** Tus conocimientos sobre la Revolución Francesa y la expansión napoleónica sobre Europa te ayudarán a abordar los comienzos de la Independencia, justamente cuando Napoleón estaba en su apogeo. El capítulo no repite hechos ya conocidos por tu aprendizaje en primaria, sino que integra el proceso particular de nuestra patria al proceso general que vivió toda Hispanoamérica y sus relaciones con el proceso europeo.

**Maestra:** Bueno, vamos a ver qué influencia tuvo esto que está sucediendo en Europa, qué influencias va a tener en el continente americano. Recuerden que en las clases anteriores establecimos que [...], hoy nos vamos

a detener un poco estudiando a España, porque España fue el país que nos conquistó. Entonces vamos a ver qué influencias sufre España, y estas influencias se tienen que ver reflejadas en el continente americano. Vamos a mirar cómo fue ese reflejo.

A nuestro modo de ver, esta manera de introducir el tema resulta bastante razonable. La maestra ha recordado lo que han venido estudiando en clases anteriores y anuncia el objeto del presente capítulo. Ese objetivo está relacionado con lo visto antes y con la historia más particular del alumno, cuando la maestra dice «porque España fue el país que nos conquistó». Con esto se está ayudando a guiar la comprensión macro del texto que sigue, punto que es fundamental para que el aprendizaje no quede en meros retazos o recuerdos aislados de fenómenos.

Sin embargo, parece ser que la sola introducción no es suficiente. Tal vez porque la información queda únicamente en la memoria de corto plazo del alumno, y a medida que va leyendo, y con el transcurrir de los días (puesto que el tema no se estudia en un solo día), va desapareciendo. En nuestro estudio observamos cómo los estudiantes de este contexto particular alcanzaron un grado apenas inicial de comprensión del nivel macro de los eventos en cuestión. Las entrevistas que se les hicieron a los alumnos después de estudiada la temática fueron una prueba de ello.

[2]

**Ent.**<sup>3</sup>: Durante la Revolución Francesa hubo cambios de forma de gobierno. Tú acabas de decir que primero estaba Robespierre y después se cambió de gobierno. Hubo otros cambios también en la manera de gobernar, también hubo cambios en las ideas. Se propagaron unas ideas, surgieron otras ideas diferentes a partir de la revolución. ¿Cuáles fueron esas ideas revolucionarias que surgieron?

**Est.**: Una de ellas fue la Ilustración.

**Ent.**: ¿Cómo era lo de la Ilustración?

**Est.**: La verdad es que no me acuerdo.

**Ent.**: ¿La Revolución Francesa tuvo alguna relación con la independencia de América o fueron hechos aislados? ¿Cómo que la Revolución Francesa pasó y después la independencia de América? ¿O hubo alguna relación entre ellas dos?

**Est.**: ¿La Revolución Francesa con la independencia de América? No me acuerdo si hubo relación.

Ahora bien, ¿qué causa estas dificultades? Podríamos proponer un par de explicaciones. En primer lugar, no se puede desconocer la complejidad del fenómeno y su lejanía tanto espacial como temporal de los estudiantes. En segundo lugar, sabemos que la comprensión a nivel macro de cualquier fenómeno no es posible lograrla ni al primer intento, ni después de la primera explicación de la maestra o lectura del texto. Esto nos lleva de nuevo al papel del maestro y a las unidades textuales: además de acercar permanentemente el texto a la realidad del estudiante, convendría retomar los objetivos que

se plantean en la introducción durante el recorrido de la unidad y, por supuesto, retomarlos al final (en la conclusión, si la hay).

Con respecto a las *conclusiones*, debemos aclarar que en los textos estudiados prácticamente estuvieron ausentes y que los maestros tampoco mostraron interés en hacer cierres generales a los temas. Los docentes, por lo general, terminan un tema con una evaluación, que es el fin de la conversación, pues llega la hora de dar cuenta de lo aprendido.

Veamos ahora los *vínculos exofóricos* dentro del discurso de los maestros bajo estudio. Nos referiremos a los vínculos intertextuales y a los interpersonales.

Con respecto a los *vínculos intertextuales*, nos referiremos a aquellos que hacen alusión al conocimiento científico. Por lo general, se realizan en los textos escolares y en el discurso del maestro mediante las expresiones «llamado», «recibe el nombre» y otros parecidos. Sin embargo, hay algunas alusiones más directas:

[3]

**Maestra**: Porque hay algunos historiadores que aseguran que ahí se originaron nuestros dos partidos políticos tradicionales.

Esta es una de las poquísimas ocasiones en que se hace referencia explícita a la posibilidad de que agentes concretos, expertos en el área del saber, tengan una postura con respecto al mismo y que ésta no sea

<sup>3</sup> Ent. = entrevistador.

Est. = estudiante.

la verdadera y única posible. Desafortunadamente, no se le agrega más información al respecto, a pesar de que cabrían preguntas como: ¿por qué afirman eso?, ¿con base en qué?, ¿cuáles historiadores?, ¿qué dicen los otros? Es decir, los maestros prácticamente repiten el patrón del texto escolar con respecto a este tipo de referencia y poco aportan al desarrollo de una concepción más dinámica de la ciencia, en la cual haya espacio para el cuestionamiento del proceso de producción del conocimiento científico.

Veamos un ejemplo de cómo, concedidos los espacios para ello, una alumna se cuestiona al respecto.

[4]

**Alumna:** Profe, aquí dice: «Los 23 estados del norte, llamados también La Unión», y acá dice «los 11 estados del sur, también llamados La Confederación». ¿A qué se debieron esos nombres?

Analicemos ahora algunos *vínculos exofóricos interpersonales*. Una parte importante de la labor de los maestros observados consistió en contextualizar el conocimiento representado en el texto escolar, no solamente aplicando o actualizando el conocimiento en el tiempo y el espacio, sino también aportando elementos de la vida diaria del alumno, para cumplir básicamente una función interpersonal, puesto que es una manera de mantener la conversación activa con el texto.

[5]

**Maestro:** En esa época nosotros estábamos bajo el dominio de los españoles.

[6]

**Texto:** A la laringe se la conoce como «la caja de la voz». Se encuentra ubicada debajo de la faringe y se comunica directamente con la tráquea. Tiene forma similar a la de una caja triangular. La laringe contiene las cuerdas vocales, que son dos ligamentos que se encuentran de manera tirante.

**Maestra:** Por eso a la laringe se le llama «la caja de la voz». ¿Por qué? Porque allí vamos a encontrar las cuerdas vocales. [...] Esas membranas en algunas personas se pueden atrofiar. Cuando hacemos mucho esfuerzo con nuestra voz, inspiramos mucho oxígeno y hacemos mucha fuerza para poder pasar el aire hacia ellas. [...] esas membranas se inflaman y no se levantan. Al no levantarse esas membranas para dejar pasar el aire, a nosotros no nos sale la voz. Y decimos «tiene afonía», la persona está afónica. [...] Por lo tanto no hay que alzar mucho la voz. Pero aquí, como ustedes son así tan malos, con los profesores, hablan tanto que si uno no alza la voz ustedes no escuchan. Ustedes gritan, éste grita, éste grita, éste grita, los dos gritan porque todos quieren que se les oiga la voz. Cuando ustedes vengan a estar con mi edad ya no van a tener voz, porque las cuerdas vocales las tienen malas. Entonces traten de hablar pasito, cada uno nos vamos a oír, ¿entendido? Bueno, OK.

[7]

**Texto:** El aire proveniente de la laringe pasa a la tráquea. La tráquea es un tubo largo y membranoso cubierto por numerosas cilias. Las paredes se hallan reforzadas con anillos cartilaginosos. La función de la tráquea es conducir el aire hacia los bronquios.

**Maestra:** Otro órgano es la tráquea. Como ustedes pueden observar aquí en el dibujo, vean (señala en el libro), la tráquea es esto, que parece como especie de una acordeón. ¿No? Ustedes, oigan bien, muchas veces han ido al mercado con sus papás, lo han visto por ahí...

[...]

Le llaman galillo. ¿Alguien lo ha visto?

[...]

Exactamente, como ese galillo de vaca, que por ahí lo venden para comida de perro.

[...]

Esa parte que nosotros llamamos galillo es lo que conforma la tráquea. Y exactamente como ese galillo de los mamíferos, como la vaca, es el de nosotros...

Son precisamente estos momentos los más ruidosos de las clases observadas. Las intervenciones de los alumnos no se hacen esperar. No hay necesidad de llamarlos por sus nombres, ni de invitarlos a participar. Todos quieren decir algo. Probablemente se sienten tocados. Les han hablado directamente a ellos, acerca de algo que conocen y que está cotidianamente cerca de ellos y,

por lo tanto, se sienten con el deber y el derecho de reaccionar.

En este grupo de vínculos exofóricos interpersonales se puede incluir un recurso utilizado por los maestros, descrito por Beck, McKeown y Worthy (1995), que consiste en alterar las características de un escrito para influir en el compromiso del lector con el texto. Esto lo evidenciamos en el aula de varias formas:

1. Al expresar agentes concretos que realizan acciones concretas:

[8]

**Texto:** «Reparto de la herencia entre todos los hijos, suprimiendo el derecho de mayorazgo».

**Maestra:** Los que tenían derecho a administrar la herencia eran sólo los hijos mayores; en el caso, yo, la primogénita administraba la herencia».

[9]

**Texto:** Proclamada la Independencia en 1776, los Estados Unidos de América (nombre que tomaron las 13 colonias) comenzaron el proceso de formación de su democracia...

**Maestro:** Las trece colonias se pusieron de acuerdo y dejaron el Estado Federal, donde cada estado es autónomo a través de su producción, a través de sus cuestiones políticas, a través de sus recursos.

2. Detalles anecdóticos y ejemplos que acercan los contenidos a la experiencia del lector:

[10]

**Maestra:** ...José Bonaparte y le decían «Pepe Botella» porque tomaba.

[11]

**Texto:** La energía que libera los alimentos se conoce como energía química. Dicha energía se almacena en una molécula llamada trifosfato de adenosina, que se conoce como ATP. Cuando un organismo necesita energía para sus procesos vitales, el ATP la suministra.

**Maestra:** Nosotros habíamos hablado de energía. [...] Esa energía está representada por la sigla ATP, o sea adenosín trifosfato. Cuando nosotros esa energía la ocupamos en nuestras necesidades, en nuestras funciones, lógicamente se agota. Si los mandan a que caminen para un mandado, no les dan plata para el bus y caminan cinco, seis cuadras, se sientan, agotadísimos, se agotan y toman cualquier sustancia, de agua [...]

Se toman la gaseosa y recuperan la energía perdida.

3. Un vocabulario con colorido emocional e incluso poniendo frases en bocas de los agentes al contar los mismos eventos que narra el texto:

[12]

**Texto:** ...el Congreso norteamericano, el cual mediante un voto mayoritario admitió en La Unión a Texas, que era tan grande como Francia. Esto ocasionó problemas con México, lo que condujo a la guerra. Entonces, Estados Unidos invadió México, ocupó su capital, y ante la desigual lucha,

México se retiró. Mediante un tratado, los Estados Unidos se anexaron además de Texas, Nuevo México, Arizona y California.

**Maestro:** Estados Unidos hicieron una reunión a nivel político y decidieron aceptar a México, a Texas, como estado norteamericano. ¿A México eso le gustaría?, ¿que una parte suya se la quitaran así sin más ni más? Es como si Venezuela dijera: «aceptamos a La Guajira», y La Guajira dijera: «nos vamos para Venezuela», y se fueron.

Por último, quisiéramos referirnos a las *preguntas*, que son un tipo de elemento exofórico interpersonal. Esta forma de interactuar constituye la más frecuente en los contextos estudiados, aunque existen variaciones significativas en la cantidad y calidad de las mismas, dependiendo de los estilos de los maestros y el tipo de aprendizaje que privilegien. Ellas son definitivamente muy importantes, porque tienen múltiples funciones cuando son formuladas por los maestros: revisan la comprensión de lo leído, suscitan la reflexión, suelen mantener la atención y el control, indagan por aspectos complementarios, exploran conocimientos previos, etc. Sin embargo, nos detendremos ante aquella que interroga: ¿hay preguntas? La resaltamos aquí porque notamos a través de nuestras observaciones de clase que en muchas oportunidades no es más que una formalidad, se dice muy rápidamente, o en el momento en que no hay ni tiempo para pensar en una formulación clara,

ni mucho menos de contestarla. Además, se hace esporádicamente, y por lo tanto, el alumno no tiene la costumbre de hacer el ejercicio de preguntarse si hay algo no comprendido, o alguna duda que le asalte a propósito de lo que se esté estudiando. En ocasiones, la experiencia del alumno ya le ha demostrado que el hacerla no es bien recibido, o se da una explicación superficial que le puede dejar más confundido.

[13]

**Maestro:** Bueno, como ya terminaron las exposiciones, ahora pueden hacer preguntas de lo que no hayan entendido.

[14]

**Maestro:** ¿Quién más tiene una inquietud?

En el caso de este maestro que nos ocupa, esto no es un formulismo. Ya sus alumnas están familiarizadas con la dinámica y espontáneamente preguntan lo que no entienden.

[15]

**Texto:** Washington fue escogida como capital de La Federación y sede del poder ejecutivo.

**Est.:** ¿Por qué Washington es escogida como capital de los estados?

[16]

**Texto:** La elección en 1829 de Andrew Jackson como presidente fue fundamental para la formación de esta democracia, en tanto que sus aportes fueron decisivos: amplió la posibilidad

del voto, creó una Convención Nacional para la elección de presidente, estableció tarifas aduaneras que protegieron la industria nacional.

**Est. 1:** Profesor, una pregunta: ¿De qué manera amplió la posibilidad de voto?

**Est. 2:** Profe, ¿cómo así «tarifas aduaneras»?

Este par de preguntas formuladas por las estudiantes durante la clase son, entonces, un ejemplo de una conversación que se inicia a pesar de los pocos espacios que el escritor del texto ha permitido para la interacción con el lector. La información es presentada de manera compacta, puesto que se manejan conceptos complejos como democracia, convención, tarifas aduaneras, y además la información se presenta mediante nominalizaciones: elección, formación, aportes, posibilidad. Sin embargo, la metodología y la dinámica establecida en la clase han permitido que, aun ante la escasa interactividad del lenguaje del pasaje, y dado un entrenamiento previo, los alumnos recurran al maestro para hacer hablar al texto.

## Conclusión

Las unidades textuales cumplen las funciones textual e interpersonal en los textos escolares. Sin embargo, la misma naturaleza del lenguaje escrito hace que estas funciones no queden siempre suficientemente explícitas, especialmente para lectores

inexpertos como lo son los escolares de 13-15 años. Los autores no pueden prever los contextos, las historias de vida, los intereses, los ritmos ni las habilidades de sus lectores. Las características del lenguaje de los manuales como densidad de información, incompletud de los tópicos, abundantes nominalizaciones, vocabulario complejo, etc., tampoco contribuyen a que fluya una conversación razonable con el texto.

Con base en el análisis de las unidades textuales realizado en los textos bajo estudio, y en la forma como vimos a los maestros tratar y desarrollar estas partes, se propone un trabajo más consciente de parte de los docentes alrededor de la función interpersonal de los textos. Esto implica la identificación de las unidades textuales, la evaluación de su completud y eficacia, su relevancia para el contexto de cada aula y las historias de los aprendices; esto quiere decir, la realización de actividades que rescaten los elementos interpersonales, los actualicen, los desarrollen y los conviertan en disparadores del aprendizaje.

Si concebimos el aprendizaje como un proceso caracterizado por una interacción constante entre los conocimientos previos con otros nuevos para llegar a la reorganización del aura conceptual (Giordan y de Vecchi, 1995), tenemos, por ejemplo, que la contextualización en la introducción de un tema es crucial como plataforma de despegue, y sólo

un maestro que conoce sus alumnos puede encontrar el común denominador entre el libro guía y sus estudiantes. De igual forma, si partimos del supuesto de que los niveles superiores de aprendizaje se logran cuando hay una interacción significativa entre los significados académicos y experienciales, y mejor aún, cuando los segundos se modifican por causa de los primeros (Colectivo Urdimbre, 2000), podemos afirmar que los vínculos exofóricos interpersonales tienen que estar presentes, si no en el texto escolar, sí en el discurso del maestro, quien los puede volver verdaderamente significativos y establecer así el puente con lo verdaderamente cotidiano de los alumnos. Esto último lo desconoce quien escribe un libro de texto que se distribuye a nivel nacional, pero lo sabe muy bien quien está a diario al frente de sus aprendices.

Por otro lado, dado que lo que se pretende hoy en día es formar personas independientes y críticas, capaces de desempeñarse eficientemente en múltiples contextos, vale la pena pensar en la necesidad de entrenar a los aprendices en el análisis de los textos en términos de su interactividad: que sean capaces de juzgar la claridad y completud de una introducción de un texto, justificar su relevancia, evaluar la claridad en la organización, cuestionar lo oscuro, establecer relaciones con su vida cotidiana y sus conocimientos previos. Esto posiblemente les permita ser mejores aprendices en el futuro, más

críticos y, potencialmente, ser mejores escritores.

La invitación entonces queda abierta para los maestros a abrir nuevos y más frecuentes canales entre la tríada maestro-texto-estudiante. El texto escolar ofrece los suyos, pero muchas veces no son ni suficientes ni eficientes. En todo caso, conviene reconocerlos y potenciarlos. El maestro, por su parte, aporta los propios y tiene la ventaja de que los puede reconstruir en el camino, previo reconocimiento de las características de sus otros dos interlocutores, de modo que aquel que está presente de cuerpo y alma –el estudiante– se mueva fácilmente a través de la urdimbre textual y entable un diálogo vivo y fructífero.

## Bibliografía

- BECK, I., MCKEOWN, M. & WORTHY, J. (1995)  
«Giving a text voice can improve students' understanding» *Reading Research Quarterly*, vol. 30, Nº 2, pp. 220-238.
- BRITTON, B., WOODWARD, A. & BINKLEY, M. (1993)  
*Learning from Textbooks*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- COLECTIVO URDIMBRE (2000)  
*Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Diada.
- DAVIES, F. (1992)  
*The Language of Textbooks*. Revised contribution to the *Encyclopaedia of Language*. Liverpool: University of Liverpool.
- FLÓREZ, R. (1994)  
«La enseñanza de las ciencias sociales en 6º y 7º grado en Medellín». *Educación y Pedagogía*, 6 (12, 13), pp. 71-86.
- GIORDAN, A. (1989)  
«De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico». *Investigación en la escuela*, Nº 8, pp. 3-13.
- GIORDAN, A. & DE VECCHI, G. (1995)  
*Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994)  
*An Introduction to Functional Grammar* (2ª Ed.) London: Edward Arnold.
- KINTSCH, E. & KINTSCH, W. (1995)  
«Strategies to promote active learning from text: Individual differences in background knowledge». *Swiss Journal of Psychology*, 54 (2), pp. 141-151.
- LEMKE, J.L. (1989)  
«Making Text Talk». In: *Theory into Practice*, Volume XXVIII, Nº 2.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993)  
*Los Textos Expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santilana.



— (1996)  
«Los textos divulgativos como una conversación encubierta: Análisis de los recursos comunicativos». *Infancia y Aprendizaje*, 75, pp. 85-96.

THOMPSON, G. (1996)  
*Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

VYGOTSKY, L. (1979)  
*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

— (1986)  
*Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

VOSS, J. & SILFIES, L. (1996)  
«Learning from History Text: The Interaction of Knowledge and Comprehension Skill with Text Structure». *Cognition and Instruction*, 14 (1), pp. 45-68.