

EL TEXTO ESCOLAR: ¿ARTEFACTO DIDÁCTICO?

María Beatriz Level*
bealevel@hotmail.com
Rudy Mostacero**
ben_mos2@yahoo.com
(UPEL-IPMaturín)

Recibido: 08/12/2010
Aprobado: 15/03/2011

RESUMEN

El texto escolar, desde sus orígenes, ha sido visto como la herramienta idónea para definir y organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje en el aula. La aparente congruencia con los programas de estudio es la mejor de sus estrategias comerciales puesto que termina definiendo ese “saber oficial”. La presente investigación tuvo como finalidad analizar “la interpretación” que hicieron las editoriales sobre la Reforma Educativa suscitada en Venezuela durante 1997 y 1998 y reflejada en los libros de Lengua y Literatura. El estudio estuvo orientado a determinar si estos textos escolares respondían a criterios de tipo didáctico o confluían en ellos otros no ligados a intenciones pedagógicas o curriculares. Se hizo un análisis de los elementos textuales y extratextuales y se diseñó un modelo de estructuración de esos textos escolares. Los resultados demostraron cómo el lucro económico, en ausencia de políticas estatales, determinó las características de las propuestas editoriales y acabó convirtiéndolos en mercancías.

Palabras clave: texto escolar; reforma educativa; propuesta editorial.

* **María Beatriz Level.** Profesora de Castellano y Literatura. Magíster en Lingüística. Profesora de pregrado en el Instituto Pedagógico de Maturín. Miembro del Centro de Estudios Textuales (CETEX), adscrita a la línea de investigación Enseñanza de la Lengua Materna.

** **Rudy Mostacero.** Profesor de Castellano y Literatura, Especialista en Lingüística y Dialectología Hispanoamericana y Magíster en Lingüística. Profesor Titular de pregrado y postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Maturín y Ex Coordinador del Subprograma de Maestría en Lingüística y del Centro de Estudios Textuales. Director-Editor de la revista *Textura*.

SCHOOL TEXT: APPLIANCE TRAINING?

SUMMARY

School textbooks, since its inception has been seen as the ideal tool to define and organize the work of teaching and learning inside the classroom. The apparent consistency with the curriculum is the best in their commercial strategies as it eventually determines that “official knowledge”. The present investigation was aimed at analyzing “the interpretation” made by the editorials on the education reform raised in Venezuela during 1997 and 1998 and reflected in the books of Language and Literature. The study was designed to determine whether these textbooks responded to didactic-typed criteria texts or others not linked to pedagogical or curricular intentions. An analysis of the textual and extra-textual elements was made, and also was designed a model of structuration of these textbooks. The results showed how the economic profit in the absence of state policies, determined the characteristics of the proposed editorial and turning them into finished goods.

Keywords: school text; education reform; editorial proposal.

LE MANUEL SCOLAIRE: OUTIL DIDACTIQUE?

RÉSUMÉ

Dès sa parution, le manuel scolaire a été vu comme l’outil idéal pour définir et organiser le travail d’enseignement et d’apprentissage dans le cours. Le rapport apparent avec les programmes d’étude est la meilleure de ses stratégies commerciales parce qu’il finit par définir ce « savoir officiel ». Cette recherche visait à analyser « l’interprétation » que les maisons d’édition ont fait de la Reforme Educative qui a eu lieu au Venezuela entre 1997 et 1998 et qui se reflétait dans les livres de Langue et Littérature. L’étude a été menée pour déterminer si ces manuels scolaires répondaient à des critères didactiques ou à d’autres critères qui n’étaient pas liés ni à la pédagogie ni aux programmes. L’on a fait une analyse des éléments textuels et au-delà du texte et un modèle de structuration de ces manuels-là. Les résultats ont montré que le profit économique a déterminé les caractéristiques des manuels publiés par les maisons d’édition et a fini par les transformer dans des marchandises parce qu’il n’y avait pas de politiques gouvernementales.

Mots clés : manuel scolaire ; reforme éducative ; livres.

O TEXTO ESCOLAR: ¿ARTEFACTO DIDÁCTICO?

RESUMO

O texto escolar, desde suas origens, foi visto como uma ferramenta adequada para definir e organizar o processo de ensino e aprendizado na sala de aula. A aparente congruência com os programas de estudo é a melhor de suas estratégias comerciais, já que termina definindo qual é o “saber oficial”. A presente pesquisa teve como intuito analisar “a interpretação” que fizeram as editoriais em relação à Reforma Educacional realizada na Venezuela durante 1997 e 1998, que foi aplicada nos livros de Língua e Literatura. Este estudo visa determinar se estes textos escolares cumpriam critérios de tipo didático ou se neles confluíam outros critérios ligados a intenções pedagógicas ou curriculares. Os elementos textuais e extratextuais foram analisados e se criou um modelo de estruturação desses textos escolares. Os resultados demonstraram como o lucro econômico, em ausência de políticas estatais, determinou as características das propostas editoriais tornando-as em mercadorias.

Palavras chave: texto escolar; reforma educacional; proposta editorial.

Introducción

A partir de la década de los setenta, según muchos teóricos de la lingüística (González Nieto, 2001; Lomas, Osoro y Tusón 1993; Van Dijk, 1980, entre otros), se comienzan a manifestar múltiples cambios en cuanto a la concepción de la lengua: de un paradigma formal y abstracto (que aísla el sistema de situaciones concretas de uso), a un paradigma funcional o comunicativo, que precisamente hace de la actividad lingüística su objeto de estudio. Surgiendo así en la enseñanza de las lenguas un enfoque funcional o comunicativo, primero para el campo de las lenguas extranjeras que, posteriormente, es adoptado, también, en la enseñanza de la lengua materna.

En Venezuela la situación no ha sido diferente, con las reformas hechas al Currículo Básico Nacional durante los años 1997 y 1998, los programas de Lengua y Literatura apuntaron hacia la consolidación de un enfoque de tipo funcional o comunicativo. No obstante, a pesar del carácter normativo de estos valiosos documentos aún perviven rasgos característicos de los viejos modelos lingüísticos, bien en la praxis del docente o en algunas de las herramientas que este utiliza en su práctica diaria.

Precisamente, esta investigación giró en torno al texto escolar como potente herramienta de control curricular y su relación con el aprendizaje y enseñanza de la lengua materna. Se asumió como una manera de visualizar la capacidad de estos artefactos para el fortalecimiento o debilitamiento de ese pretendido enfoque funcional o comunicativo. Las razones que indujeron a esta decisión obedecen al hecho de que cuando se ha tratado de explicar las causas de la poca receptividad, a nivel práctico, de este enfoque en los ámbitos escolares, asoman múltiples causas. Llama mucho la atención las reiteradas oportunidades en que un tipo de material curricular, como el texto escolar, aparece señalado como uno de los principales responsables que mantiene a los docentes sujetos a prácticas retrógradas en materia de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, la vigencia del texto escolar no parece tener correlación con su eficacia didáctica y sí mucho con la diversidad de significados que como artefacto posee (Chopin, 1992; Martínez Bonafé, 2002). Su papel didáctico está ligado a su misma génesis y le es inherente (Alzate, Gómez y Lanza 2007; Ríos Cabrera, 2002), así como su rol ideológico es indiscutible, al ser un potente dispositivo del discurso educativo que contrapone poder y saber (Martínez Bonafé, 2002; Ramírez, 2001a, 2001b, 2001c y 2004). Por último, su carácter de mercancía viene dado por ser una actividad económica de la industria editorial, estrechamente relacionada con las políticas curriculares (Apple, 1984; Martínez Bonafé, 2008). Lamentablemente, este carácter polisémico del texto escolar hace que converjan en él criterios e intereses de diversos sectores, que pueden tener, en muchos casos, mayor peso que la conveniencia del artefacto.

Algunas de las investigaciones realizadas en Venezuela sobre textos escolares reportan que estos, independientemente del **área** sobre la cual versen y, a pesar de que fueron aprobados por el Ministerio de Educación, no son coherentes con las directrices curriculares de las cuales decían ser exponentes (Esté, 1995; García, 1991; Lacueva, 1980; Lacueva y Manterola 1979; Lacueva y Manterola, 1981). Con relación directa a la enseñanza lingüística, los resultados de las investigaciones tampoco resultan satisfactorios (Bruzual, 1998, Morles, 1999; Mujica, Díaz y Arnaez, 2008). Las

constantes críticas de que han sido centro los textos escolares editados en Venezuela, según Ramírez (2004 y 2007), podrían tener su explicación en el hecho de que aún, en nuestro país, no se ha realizado un estudio sistemático acerca de la legislación que regula su producción; así como no se ha hecho un seguimiento sobre los controles, ejercidos por las autoridades educativas venezolanas, constituidos para dichos fines. Lo incuestionable es que los desaciertos en materia de textos escolares, en general, van más allá de meras regulaciones ministeriales y tienen mucho que ver con la falta de entendimiento de que un modo distinto de entender las relaciones entre el sujeto y el conocimiento implica una traducción didáctica con materiales alternativos -o complementarios- al texto escolar. Como refiere Martínez Bonafé (2008), los textos escolares responden a una manera de entender los modelos culturales y teorías de la relación del sujeto con el conocimiento propias de una vieja y oxidada pedagogía.

Resultando utópica la desaparición de estos materiales, como acertadamente vaticina Martínez Bonafé (2002), pues irremediamente la relación entre políticas educativas e intereses monopolistas de edición lo impedirían, sorprende la ausencia de investigaciones cuyo objeto de estudio sean estos peculiares tipos de libros. Hacen falta estudios que describan y expliquen los elementos que apoyen y justifiquen los parámetros a seguir por las editoriales en su elaboración, los estándares exigidos por las políticas públicas para su autorización y el uso por parte de los docentes. De ahí que de toda la bibliografía consultada sobre estos artefactos destaca, puesto que incorpora gran parte de las pautas mencionadas, la propuesta de creación de una teoría general del texto escolar, sugerida por Zuev (1988), quien planteó un enfoque científico-constructivo de la creación del libro de texto escolar moderno.

La teoría general del texto escolar tiene como objetivo central establecer las regularidades y las reglas que presiden la creación de estos específicos libros. Tales intenciones se concretan en la elaboración de un modelo de estructuración del texto escolar, como una manera de plasmar en ellos, en forma óptima, los fines, principios y el contenido de la educación.

Algunos años después, Borja (2005) introduce algunas modificaciones en el modelo de Zuev, en un intento por hacerlo más abarcador, pero sin alterar la esencia del modelo original. Por consiguiente, un estudio de estas herramientas, a luz del modelo de estructuración del texto escolar del autor ruso, puede proporcionar indicios sobre el estado actual de la relación entre los objetivos pedagógicos y los que se derivan de estos artefactos, razón que justifica la adopción de dicho modelo para el presente estudio.

En síntesis, esta investigación tuvo como finalidad analizar la interpretación que los textos escolares hicieron de la Reforma Educativa suscitada durante los años 1997 y 1998, específicamente en relación con el área de Lengua y Literatura. El estudio estuvo orientado a determinar si los textos escolares de Lengua y Literatura respondían predominantemente a criterios de tipo didáctico o, contrariamente, confluían en ellos otros tipos de intereses, no necesariamente ligados a intenciones pedagógicas o curriculares.

El análisis se basó en la correspondencia entre los textos escolares objeto de estudio y el modelo de estructuración del texto escolar, propuesto por Zuev (1998) y modificado por Borja (2005). Así como también indagar si los textos escolares enciclopédicos (aquellos que se caracterizan por contener todas las áreas del currículo) presentaban ventajas didácticas en comparación con los libros individuales (aquellos que versan en torno a una única área curricular). Esto debido a un fenómeno particular que se dio en los últimos años, como lo fue el progresivo desplazamiento del tradicional texto escolar por los libros enciclopédicos y que ocasionó que los primeros (los libros individuales), se convirtieran en especies de “fantasmas de librerías”.

El texto escolar como dispositivo didáctico

El texto escolar desde sus orígenes -siglo XVII- ha actuado como un dispositivo de lo que se enseña y de lo que se aprende en las escuelas, por lo que tradicionalmente ha sido visto como la herramienta idónea para definir y organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje en el aula: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. Según Martínez Bonafé (2002), este se ha convertido en el mediador curricular básico en nuestras escuelas. Señalamiento

completamente válido, pues, si bien es cierto, el currículo oficial constituye la fuente principal del diseño de las propuestas educativas, las diferentes viables lecturas que pueden desprenderse de estos documentos son muy diversas y es justamente el texto escolar su principal traductor. De ahí que podría afirmarse la existencia de un currículo oficial y un currículo editorial. El vínculo entre el currículo oficial y el editorial se encuentra mediado por la demanda docente, por lo que las editoriales intentan elaborar propuestas que, a los ojos de los docentes, ayudan más pero que a la vez, también, les crea más dependientes hacia estos artefactos.

Su representación como aparato didáctico justifica su presencia en el mercado, a pesar de que se mantiene en vigencia no precisamente por su eficacia, pues cualquier conexión a una red telemática o los soportes en CD, por ejemplo, podrían ser más eficaces en su función de fijar los contenidos de la enseñanza, los tipos de actividad o la definición del volumen y dosis de información obligatoria y no obligatoria en cada asignatura.

El texto escolar como producto editorial se rige por las normas del mercado, lo contrario significaría su desvanecimiento, y este carácter competitivo le hace desplegar toda una serie de estrategias que, no solo le proporcionan un lugar dentro del cúmulo de los materiales didácticos, también le garantizan un espacio privilegiado dentro de ese renglón. La aparente congruencia con los programas de estudio parece ser la mejor de sus estrategias comerciales, puesto que incuestionablemente es el texto escolar el que termina definiendo ese “saber oficial”.

¿Cuál es la situación actual del texto escolar en Venezuela? Nuestro país se encuentra en un proceso de transición entre dos modelos educativos, del Currículo Básico Nacional (CBN), que respondió a la Reforma 1997 y 1998, se dio paso al Sistema Educativo Bolivariano (SEB), el cual comenzó a gestarse desde el año 2007. Paradójicamente, durante los cuatro años siguientes los textos escolares que circularon en el mercado editorial venezolano fueron los exponentes del CBN. Es decir, que la propuesta de los libros escolares de la Reforma 1997 y 1998 se prolongó hasta mucho después de haber surgido el Modelo Educativo Bolivariano.

Las empresas editoriales privadas, al parecer, no se arriesgaron en invertir en un proyecto que consideraron incierto y que desde su inicio se debatió entre la aceptación y el rechazo por lo que prefirieron optar por la seguridad y aceptabilidad que proporcionó el CBN. Ante tal situación, el Estado venezolano, a mediados del año 2011, comenzó a editar sus propios textos escolares y a distribuirlos de manera gratuita, como una manera de afianzar y consolidar la cuestionada Reforma. Estos nuevos libros han traído ciertas polémicas, pues para muchos estos más que cumplir con funciones didácticas, actúan simplemente como dispositivos ideológicos. Indudablemente, “los textos escolares de la Revolución” ameritan de un análisis profundo, pero dicho análisis debe partir de un estudio de los anteriores textos escolares. El contexto descrito ayuda a justificar y entender la necesidad e importancia del presente estudio.

Reforma educativa, Programas de Lengua y Literatura y libros de texto

En Venezuela se inició, a partir de 1997, un cambio curricular en la primera y segunda etapas de Educación Básica. La innovación surgió como una necesidad ante la poca vinculación que mostró el sistema educativo nacional con las prioridades y las expectativas que, como instrumento de formación y transformación social, el país había colocado en este sector. Con la Reforma de 1997 y 1998 se aspiraba a producir verdaderos cambios, no solo en las estrategias organizativas sino, mucho más importante, en las intenciones y valores inmersos en las prácticas pedagógicas. La Reforma se constituyó como una renovación que implicaba “repensar la concepción, las metas y propósitos de la educación venezolana y la actualización y modernización de las estrategias y los recursos que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (CBN, 1997, p. 95).

Ahora bien, los Programas de Lengua y Literatura, que se desprendían del modelo curricular de la Reforma, proponían un enfoque funcional y comunicativo, atento al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Este enfoque era válido para la Primera y Segunda etapas de Educación Básica, difiriendo

de los esquemas tradicionales, centrados en la teoría gramatical, el historicismo y el formalismo literario. Se propiciaba así, una didáctica que favorecía los aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Estos programas estaban organizados en seis bloques de contenido.

Los tres primeros bloques (Interacción Comunicativa Oral, Interacción Comunicativa Escrita, Información e Investigación) agrupaban los contenidos en cuanto a la producción de textos orales y escritos para comunicarse, adquirir información, aprender y resolver problemas. Los bloques cuarto y quinto (Reflexiones sobre la Lengua y la Literatura: el Mundo de la Imaginación) estaban referidos directamente a las disciplinas que constituyen el área; planteaban contenidos referentes a la lengua como objeto de estudio y sobre la función estética del lenguaje. El último bloque (Comunicación, Individuo y Sociedad) impulsaba la proyección social de los aprendizajes, que permiten al individuo el conocimiento de sí mismo y su relación con la realidad social y natural.

Cada uno de estos bloques estaba constituido por un determinado número de contenidos. Los había de tres tipos: **a)** conceptuales, referidos al conocimiento que se tiene de las cosas, datos, hechos, conceptos; **b)** procedimentales: abarcaban destrezas, estrategias y procesos que implicaban una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin y, **c)** contenidos actitudinales: centrados en los valores, normas, creencias y actitudes dirigidas al equilibrio personal y la convivencia social. Los contenidos procedimentales eran los más abundantes en los programas, les seguían los contenidos actitudinales y los contenidos conceptuales se caracterizaban por ser los más escasos. La mencionada distribución de contenidos tenía su explicación en los objetivos que guían los actuales procesos didácticos, centrados en utilizar metodologías activas en las que se aprende haciendo y valorando. Atrás parecían haber quedado aquellas prácticas, donde la enseñanza estaba aglutinada en los contenidos puramente conceptuales; en los que la prioridad se le daba a los productos sin tomar en cuenta los procesos.

Caracterización del texto escolar

La caracterización más relevante de los textos escolares es aquella que intenta explicarlos tomando en consideración sus funciones didácticas. Zuev (1988) refiere que para que estos medios desempeñen su misión didáctica deben cumplir con las siguientes funciones: **a)** informativa, **b)** transformadora, **c)** sistematizadora, **d)** de consolidación y de control, **e)** de autopreparación, **f)** integradora, desarrolladora y educadora. Para ello, diseñó lo que él denominó componente estructural del libro de texto, lo cual no es otra cosa que un intento de describir y explicar la estructura de estos artefactos para que puedan cumplir con sus funciones. Por componente estructural del texto escolar, entiende el autor ruso, un bloque necesario (un sistema de elementos) que se encuentran en estrecha interrelación con los otros componentes del libro, formando con ellos un conjunto, un sistema integral, que posee una determinada forma y realiza sus funciones con los medios que sólo a él son inherentes (Zuev, 1998).



Gráfico 1. Modelo estructural del libro de texto (Zuev, 1988)

El modelo implica dos componentes, los *Textos* y los *Componentes Extratextuales*, los primeros constituyen el sistema verbal, denominado también *Texto Fundamental*. Estos comportan los conocimientos y actividades que deben ser asimilados por los usuarios de estos medios. Por su parte, los *Componentes Extratextuales* tienen por función organizar la asimilación del

contenido de la enseñanza y facilitar su comprensión y uso práctico. Tanto los *Textos* como los *Componentes Extratextuales* tienen igual grado de importancia dentro del modelo. El subsistema estructural denominado *Texto* se concibe como un conjunto compuesto por *Texto Básico*, *Texto Complementario* y *Texto Aclaratorio*. Los *Componentes Extratextuales* se encuentran representados por el *Aparato de Organización de la Asimilación (AOA)*, el *Material Ilustrativo (MI)* y el *Aparato de Orientación (AO)*.

El autor subdivide, a su vez, al *Texto Básico* en *Texto Teórico-Cognoscitivo* y *Texto Práctico Instrumental*. El *Texto Teórico Cognoscitivo* lo define como aquel cuya función dominante es la presentación de la información; sus contenidos son: **1)** los términos principales y el lenguaje de una esfera concreta del conocimiento científico que representa una asignatura dada, **2)** los conceptos claves y sus definiciones, **3)** los hechos principales y las características de las leyes fundamentales, **4)** las regularidades y sus consecuencias, **5)** el reflejo de las teorías principales, **6)** las características del desarrollo de las ideas rectoras y de las diferentes perspectivas en una determinada rama del saber, **7)** los materiales básicos para formar una actitud emocional-axiológica hacia el mundo, **8)** las generalizaciones y valoraciones ideológicas acerca de la concepción del mundo.

El *Texto Práctico-Instrumental* lo presenta como el apartado en el cual la función dominante es la transformadora. Entre sus elementos menciona: **1)** las características de los métodos de actividad necesarios para asimilar el material docente; **2)** las características de los principios y reglas de aplicación de los conocimientos; **3)** las características de los métodos fundamentales del conocimiento en una rama determinada del saber; **4)** la descripción de las tareas, ejercicios, experiencias y situaciones necesarias para deducir las reglas y generalidades para asimilar la información teórico-cognoscitiva; **5)** la elaboración del conjunto de ejercicios, tareas, experimentos y trabajos independientes, necesarios para formar el complejo de habilidades básicas; **6)** las características de las operaciones lógicas y de los procedimientos necesarios para organizar el proceso de asimilación de la información teórico-cognoscitiva; **7)** los resúmenes y las secciones especiales, que sistematizan e integran el material docente.

El *Texto Complementario* lo precisa como la sección cuya función es fortalecer la demostración científica y la carga emocional del texto escolar. Entre sus elementos cita: **1)** documentos; **2)** materiales antológicos; **3)** fragmentos de literatura científico-popular y de memorias; **4)** descripciones literarias y narraciones; **5)** notas; **6)** información bibliográfica y científica; **7)** resúmenes estadísticos; **8)** todo género de listas, relaciones y rasgos detallados de fenómenos y conceptos que puntualizan el cuadro general de acontecimientos; **9)** materiales informativos de carácter complementario que rebasan los marcos del programa.

Por su parte, el *Texto Aclaratorio*, según Zuev (*op. cit.*), sirve a la comprensión y asimilación completa del material, permitiendo la organización y realización de la actividad cognoscitiva independiente de los estudiantes. Sus unidades son: **1)** introducción al libro o a sus diferentes partes o capítulos; **2)** observaciones, notas y aclaraciones; **3)** glosarios; **4)** alfabetos; **5)** índices; **6)** pies de mapas, esquemas, planos, diagramas, gráficos y otros tipos de ilustraciones gráficas; **7)** tablas de fórmulas, sistemas de unidades, coeficientes, elementos y resúmenes de normas; **8)** índice de los signos convencionales adoptados en una esfera dada del conocimiento; **9)** índice de las abreviaturas usadas en el libro.

Con respecto a los *Componentes Extratextuales*, puntualiza Zuev que el *Aparato de Orientación de la Asimilación (AOA)* se inicia por la acción sobre la esfera emocional motivadora, por lo que se debe tener en cuenta las necesidades de los estudiantes, según su edad y la información y actividad importante para ellos.

Los componentes del AOA son: las preguntas y tareas, las respuestas a ellas, y las tablas generalizadoras y sistematizadoras. El *Aparato Ilustrativo (MI)* tiene por función reforzar la acción cognoscitiva, ideológica, estética y emocional sobre el estudiante. Lo componen ilustraciones (artístico-figurativas, documentales, técnicas, foto-ilustrativas), esquemas, planos, diagramas, gráficos, y mapas de diversos tipos.

En cuanto al *Aparato de Orientación (AO)*, explica el autor, garantiza la orientación adecuada a un fin del estudiante, en el contenido y la estructura del libro, creando las condiciones necesarias para el

trabajo autónomo con ellos. Suele estar compuesto por los siguientes elementos: prefacio, encabezamiento, rúbrica, señalamientos con caracteres gruesos o en color, símbolos-señales, indicios, temáticas y onomásticos, bibliografía y títulos. Posteriormente Borja (2005), modifica dicho modelo, refiere que en el modelo del texto escolar de Zuev, la referencia es al contenido, pero que los libros además del contenido revelan su soporte material, disciplinar y de redacción. Por lo que, según la autora, ello obliga a visualizar el modelo de tal forma que *Texto y Componentes Extratextuales* constituyan el contenido que se encuentra ubicado, con respecto a la cúspide, en el mismo nivel jerárquico que su soporte material, e implica que se tengan en cuenta los aspectos disciplinar-didáctico y de la redacción, tal y como puede observarse en el siguiente gráfico:

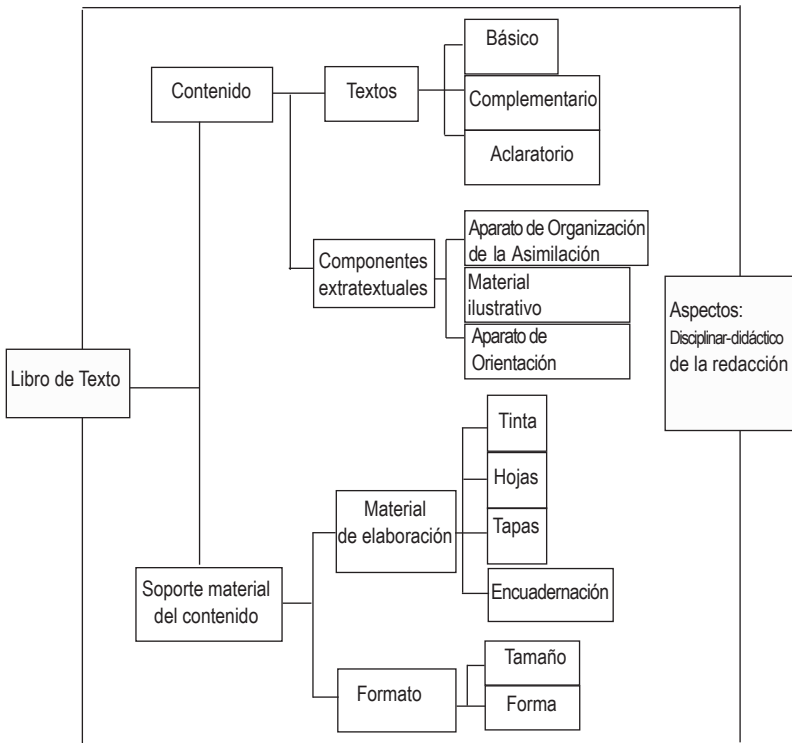


Gráfico 2. Modelo estructural del libro de texto propuesto por Zuev (1988) y modificado por Borja (2005)

Según el modelo de Borja, el soporte material del contenido del libro está constituido por el material de elaboración y el formato. Para la autora, los libros que se hacen en papel constan de los siguientes elementos: tinta, hojas, tapas o cubiertas y encuadernación. El formato es la base de todo el diseño gráfico del libro: la diagramación de las páginas, el largo de la línea, el interlineado y el tipo de letra se determinan en proporción a él. En relación con los aspectos disciplinar-didáctico y de la redacción, Borja precisa que tiene que ver con el conjunto de habilidades que deben desarrollar las personas que se dedican a escribir este tipo de libros.

Metodología

La metodología de este estudio respondió a un diseño de investigación no experimental, longitudinal y de evolución de grupos. Esta elección se debió a que con este trabajo se pretendió estudiar la evolución de los textos escolares en diferentes períodos de la vigencia de la Reforma de 1997 y 1998, razón por la cual se estudiaron textos publicados desde el año 1998 (época en que comienza a arraigarse la Reforma), hasta la edición de textos escolares del 2007 (año en el cual surge la Reforma del Sistema Educativo Bolivariano). La muestra de estudio estuvo constituida por quince (15) textos escolares de Lengua y Literatura (once tipo enciclopedia y cuatro individuales) todos destinados al Sexto Grado de la, denominada para aquel entonces, Educación Básica.

La muestra de estudio de los textos tipo enciclopedia se dividió en dos grupos: un grupo **A**, representado por los libros que se ajustaron a la Reforma durante los años 1998-2003 y un grupo **B**, constituido por la última generación de textos escolares que apareció en el mercado editorial durante el período 2004-2007. Esta distinción persiguió comparar las semejanzas y diferencias, en relación con la interpretación que hizo cada grupo de libros, de las innovaciones que en materia de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna estableció el Currículo Básico Nacional.

Cuadro 1
Muestra de libros enciclopédicos e individuales

Libros Enciclopédicos				Libros Individuales	
Grupo A		Grupo B			
Editorial	Título	Editorial	Título	Editorial	Título
Básica	Girasol	Santillana	Flor de Araguaneý	Editorial Premier	Lengua y Literatura
Marga Grupo Editor	E. Popular Deiba	Actualidad Escolar	Guía Orinoco	Excelencia	Algarabía
Salesiana	Nuevo Arco Iris Básico	Ediciones Co-Bo	Nuestro Futuro	Co-Bo	Leo y Escribo
Excelencia	Nuevo Siglo	Tepuy	Tepuy	Biósfera	Saberes
		Cadena Capriles	Mundo Tricolor		
		Salesiana	Arco Iris Venezolano		
		Santillana	Enciclopedia Santillana		

La desproporción de la muestra de los libros individuales en comparación a la muestra de libros enciclopédicos tuvo que ver con la escasez de textos escolares individuales con las características que se ameritó para este estudio. La elaboración de este trabajo se dividió en dos etapas: **a)** una primera centrada en el análisis y comparación entre los elementos constitutivos de los textos escolares individuales y enciclopédicos y, **b)** una segunda parte que versó en torno a la relación y descripción entre los contenidos exigidos por el CBN y las actividades (receptivas y productivas) sugeridas para su desarrollo en ambas modalidades de libros. Para ello se utilizó el modelo de estructuración del libro de texto propuesto por Zuev (1988) y modificado por Borja (1995). El aporte, que en esta investigación se agregó al modelo en referencia, consistió en la selección de los aspectos inherentes a los textos escolares de Lengua y Literatura en sus componentes textuales y extratextuales, pues Zuev (*op. cit.*) hace referencia a los textos escolares en general (algunos de los elementos proporcionados por el autor no son compatibles para los libros de esta área) y Borja, aunque ajustó su estudio en los textos escolares de Castellano, se centró en incorporar dos nuevos componentes (*el Disciplinar Didáctico o de la Redacción y el Material*). Otra alteración que en esta investigación se agregó al modelo original

fue la ubicación de las tapas o carátulas de los textos escolares, que Borja sitúa en los *Componentes Materiales*, dentro del *Aparato de Orientación* (AO), pues consideramos que las mismas cumplen un rol que rebasa lo material. El modelo en el cual se basó la actual investigación se muestra seguidamente:

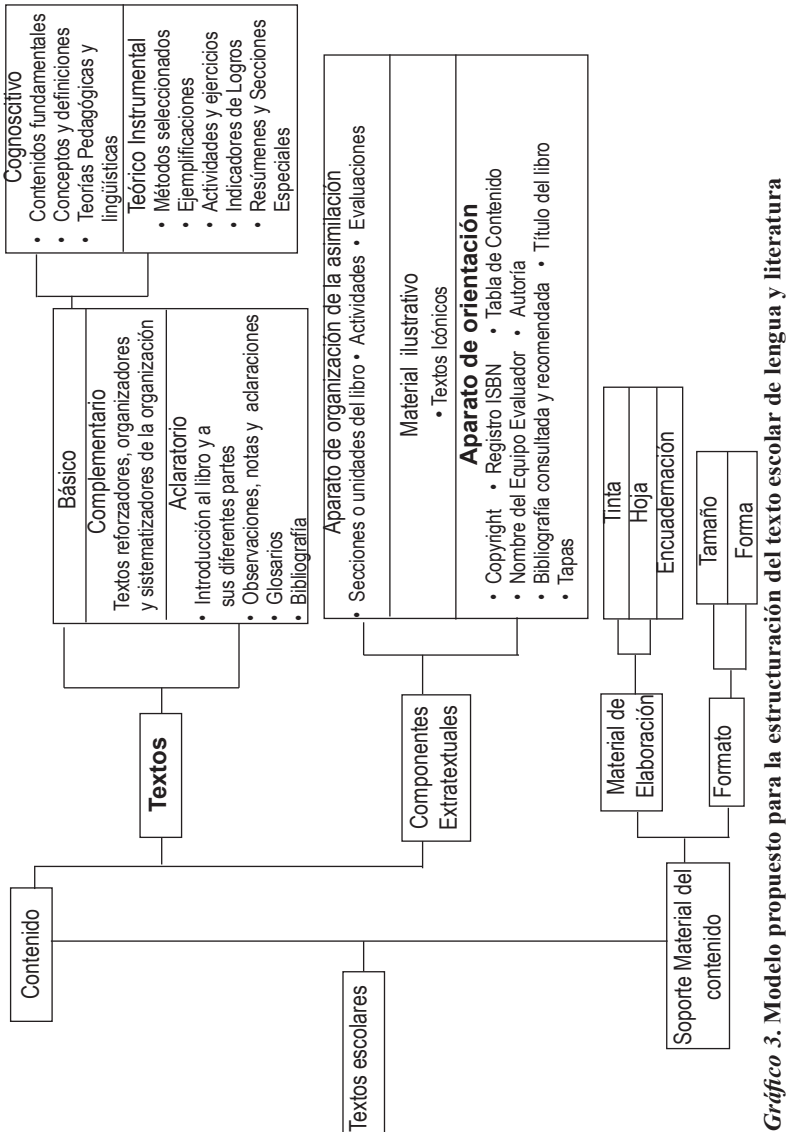


Gráfico 3. Modelo propuesto para la estructuración del texto escolar de lengua y literatura

Como puede apreciarse el modelo es bastante amplio, por lo que en el presente estudio no se abarcan todos los aspectos señalados, sino que se realizó una selección de los mismos. A continuación se explica la muestra elegida, tanto para los componentes textuales como extratextuales.

Componentes textuales

Texto básico cognoscitivo:

- **Contenidos fundamentales:** se estudió de acuerdo con las disposiciones curriculares que establecían tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- **Términos y conceptos:** este aspecto se analizó tomando en cuenta los conceptos definidos, y los no definidos. También se consideró la ausencia de algunos conceptos claves en el área.

Texto básico instrumental:

- **Actividades y ejercicios:** aquí se estudió la acción pragmática de los verbos que introducen las actividades y las temáticas que estas abordan (El análisis sobre la relación contenido/actividad se muestra en un apartado sobre los bloques de contenido).

Texto complementario:

- **Textos organizadores, reforzadores y sistematizadores de la información:** el análisis recayó en los tipos de textos predominantes y en la extensión de los mismos.

Componentes extratextuales

Para este componente se escogió el *Aparato de Orientación* (AO) y el *Aparato de Organización de la Asimilación* (AOA). No se incluyó el *Material Ilustrativo*, pues sin lugar a dudas merece un tratamiento especial en espera de ser abordado. Los aspectos escogidos fueron los siguientes:

- **Copyright y registro ISBN:** se estudió como una manera de visualizar aspectos normativos y legales en estos materiales.

- **Introducción al libro y a sus diferentes partes:** para este aspecto se tomó en cuenta quién o quiénes proporcionan el discurso y a quién o a quiénes lo dirigen. De igual modo se consideró los propósitos que guían la emisión de los mismos.
- **Tapas o carátulas:** se analizaron a partir de elementos verbales, tales como autoría, título, consignas y de las imágenes que se exhiben en ellas.
- **Bibliografía consultada y recomendada:** aquí el interés se centró en su presencia o ausencia, así como la pertinencia y actualización de la misma.

Se hace necesario aclarar que aunque la introducción al libro y a sus diferentes partes y la bibliografía son elementos que, según el modelo de Zuev, forman parte tanto del *Componente Textual (Texto Aclaratorio)* como del *Componente Extratextual (Aparato de Orientación)*, en esta investigación se estudiaron dentro de los *Componentes Extratextuales*, puesto que si bien es cierto que la introducción y la bibliografía auxilian al contenido y sobre todo orientan, permitiendo comprender el qué y el cómo de lo presentado, se dilucida que aunque estos elementos (introducciones y bibliografías) se analizan dentro de *los Componentes Extratextuales* no implica que tengan que descartarse, en el modelo diseñado, del componente textual, un mismo elemento puede encontrarse en ambos componentes (Textuales y Extratextuales) pero en cada uno de ellos cumplirá roles diferentes en consonancia con la naturaleza de cada componente.

La segunda fase de la investigación se centró en las actividades, por ser parte esencial tanto del Componente Textual (Texto Instrumental) como del Extratextual (Aparato de Orientación de la Asimilación). El análisis de actividades se hizo en atención a los siguientes aspectos:

Bloque de contenido abordado: únicamente se muestran los resultados obtenidos sobre los bloques de contenido *Interacción Comunicativa Oral* e *Interacción Comunicativa Escrita*. La decisión se relaciona con el hecho de que se consideró que

estos bloques reunían, gran parte, de las innovaciones que la Reforma ofrecía para el área de Lengua y Literatura.

Contenido desarrollado: se trabajó con los contenidos conceptuales, pues si bien es cierto que los Programas de Lengua y Literatura constaban de dos tipos más de contenidos, (procedimentales y actitudinales), los conceptuales resultaron ser los predominantes y los que guiaban las secuencias didácticas. En total se revisaron doce contenidos: cinco (5) en el bloque *Interacción Comunicativa Oral* y siete (7) en el bloque *Interacción Comunicativa Escrita*.

Habilidad lingüística fomentada: las actividades se clasificaron de acuerdo con el tipo de interacción lingüística promovida (hablar, leer y escribir). Esta clasificación se hizo sobre los dos bloques de contenido y a lo largo de los doce contenidos conceptuales abordados.

En la próxima sección se muestran los resultados obtenidos.

Resultados

Los resultados se presentan en dos partes: en la **I Fase** se exponen las diferencias estructurales y funcionales entre los componentes textuales y extratextuales de los textos escolares estudiados. En la **II Fase** el análisis se ajusta a la propuesta de actividades que sugieren estos libros. Los resultados se establecen sobre los tres grupos de libros estudiados (textos individuales y textos enciclopédicos grupo **A** y grupo **B**).

Componentes textuales

Texto teórico cognoscitivo

Contenidos fundamentales

La revisión de los doscientos setenta y siete (277) contenidos que constituían los Programas de Lengua y Literatura dejó ver que en los textos escolares existía una notable preferencia por los contenidos conceptuales, no en balde eran los que guiaban las secuencias temáticas, de ahí que podría decirse que los treinta y cuatro (34)

contenidos de este tipo fueron cubiertos en su totalidad. En algunos casos la obsesión por ofrecer el contenido tergiversaba su esencia, bien, mezclándolos con otros poco adecuados o, mutilándolos al extremo de hacerlos incoherentes.

La propuesta, a nivel de contenidos, de los textos individuales se asemejaba a la de los textos enciclopédicos. La diferencia radicó en que en la mayoría de los textos individuales los contenidos eran trabajados por separado, respetando la secuencia que establecían los programas del área. En cambio, en los textos enciclopédicos, tanto del grupo **A** como del grupo **B**, se trabajaban de manera integral. Esta segunda opción, a primera vista, lució acertada, sin embargo, la forma cómo era presentada difícilmente la hacía comprensible para quienes no se encontraban familiarizados con la propuesta curricular y con el área en general. ¿Qué pasó con los contenidos procedimentales y actitudinales? Primordialmente, es necesario enfatizar que en las prescripciones curriculares de los Programas de Lengua y Literatura, los contenidos procedimentales ocupaban un lugar privilegiado, por ser coherentes con una concepción de la enseñanza y aprendizaje centrada en los procesos. No obstante, en los libros estudiados, los aspectos procedimentales y actitudinales fueron escasamente tomados en consideración.

En los libros individuales, especialmente, estos tipos de contenidos fueron execrados; en los textos enciclopédicos la tendencia no ofrecía grandes diferencias, aunque se notó la incorporación de algunos, muy escasos, contenidos de tipo procedimental. Por otro lado, la situación no era diferente en cuanto a los contenidos actitudinales; el privilegio de lo conceptual, en detrimento de lo procedimental, incidió en la escasa valoración hacia lo que se pretendió enseñar.

Términos y conceptos

En los textos escolares de lengua y literatura se observó la presencia de conceptos definidos y conceptos que no llegaban a definirse, es decir, que simplemente eran mencionados. Incluso se podría hablar de un tercer tipo de conceptos, cuya característica principal fue su ausencia. La terminología y los conceptos empleados

en los textos estudiados fueron algo homogéneos, puesto que en cada bloque de contenido se trabajaba con las mismas temáticas. Los conceptos definidos se caracterizaron por presentarse en versiones muy simplificadas. El mismo concepto de *comunicación* que brindaban estos libros, como un simple intercambio de información, dista mucho del fenómeno tan complejo que representa el mismo.

Sin embargo, podría argumentarse a favor de los textos estudiados, que tales situaciones de simplificación, resultaban, en muchos casos, forzosas, de modo que vendrían siendo algo así como “deslices intencionados”. También se pudo encontrar otros errores, no provenientes de estas situaciones de simplificación, sino más bien de apego incondicional hacia conceptos ya desgastados. Pareció incoherente que en estos textos escolares, elaborados bajo una supuesta concepción comunicativa-funcional de la lengua, se trabajase aún con conceptos como *hablante, oyente, mensaje, canal*, (**Lengua y Literatura, Girasol, Enciclopedia Popular Deiba, Arco Iris Básico, Flor de Araguaney y Nuestro Futuro**), conceptos que, como se sabe, responden a una concepción de la comunicación ya superada.

Así como sorprendió la confusión a la hora de definir algunas de las llamadas estructuras textuales, por ejemplo *el texto informativo* y *el texto expositivo* eran presentados como estructuras textuales diferentes pero se ofrecía la misma definición para ambos tipos de texto. Tampoco se puede dejar de mencionar que en uno de los libros se encontró que “*la lengua estándar es la que leemos en los diarios serios o escuchamos en los buenos programas de televisión*” más adelante en el mismo libro se dice que “*en los entornos culturales deficientes hay pobreza del lenguaje*” (**Flor de Araguaney**). En ambos casos se observan apreciaciones del lenguaje que no responden a criterios lingüísticos. En otro de los libros (**Orinoco**) se hizo una clasificación del lenguaje algo controversial: según este texto el lenguaje se divide en “niveles”; existiendo de esta manera los niveles *culto formal, inculto informal, culto informal e inculto formal*. Clasificación que fácilmente se pudo simplificar aludiendo a registros de habla formales e informales sin necesidad de ligarlo a la noción de cultura. Por otra parte para referirse a nuestro idioma todos los libros optaron por la denominación “*castellano*”, en

ninguno se encontró referencia al término “*español*”. Para colmo en uno de los textos individuales se expresaba que entre el sustantivo y sus modificadores debe haber concordancia de género y este en español tiene tres formas: femenino, masculino y neutro (**Lengua y Literatura de la Colección Premier**).

Dentro del bloque de contenido *Reflexiones sobre la Lengua* llamó la atención la cantidad de conceptos cuestionables. Definiciones de *oración*, *sujeto* y *predicado* eran discutibles y contradictorias, con lo cual se obviaba el principio que establece que en los conceptos el número de posibilidades de interpretaciones diferentes debe ser lo más reducido posible. La imprecisión terminológica, en otras ocasiones, llevó al extremo de mezclar criterios incompatibles entre sí.

Por ejemplo, en algunos de estos libros se mencionaba la categoría *determinante*, no obstante se incluían también dentro de las categorías gramaticales los *adjetivos determinativos* y los *artículos* como categorías independientes, no como tipos específicos de determinantes. Incluso se observó ciertas restricciones en ciertas clasificaciones, por ejemplo, en la categoría gramatical *pronombre* únicamente se mencionan los personales ¿se sigue la postura de Alarcos? o ¿sólo es cuestión de simplificación? Así como la conjunción como categoría gramatical prácticamente se encontró execrada. Únicamente se hizo alusión al término para referirse a los conectivos. Un único libro presentó una definición de conjunción (**Arco Iris Básico**), con fallas; según este libro *la conjunción es aquella clase de palabra que sirve para enlazar palabras u oraciones independientes*; se olvida que las conjunciones, frecuentemente, establecen relaciones de subordinación y, por lo tanto, de dependencia.

Ahora bien, como se mencionó al principio, los textos escolares también exhibieron unos conceptos que no llegaron a definirse o, en su defecto, nunca fueron mencionados, es decir, se caracterizaron por su ausencia. Uno que particularmente llamó la atención fue el término *texto*. Varios fueron los libros que ni tan solo lo aludieron (**Algarabía, Leo y Escribo, Arco Iris Básico, Nuevo Siglo, Orinoco**). Otros lo mencionaban pero no lo definían (**Lengua y Literatura, Saberes, Enciclopedia Popular Deiba, Arco Iris Básico, Flor de Araguaney y Tepuy, Arco**

Iris Venezolano). Únicamente tres de ellos (**Girasol**, **Tricolor** y **Enciclopedia Santillana**) proporcionaron una definición para este término. No obstante, las definiciones suministradas resultaron ser poco adecuadas, pues todas dejaban de lado la intencionalidad de las emisiones. De igual modo extrañó la ausencia, casi absoluta, de dos términos fundamentales dentro de los estudios lingüísticos actuales, como lo son *coherencia* y *cohesión*. Ambos conceptos fueron definidos únicamente en uno de los textos enciclopédicos pertenecientes al grupo **B (Arco Iris Venezolano)**. Los contenidos relacionados con las estrategias de lectura y de escritura no decían nada al respecto. En el Bloque *Reflexiones sobre la Lengua* había un contenido que versaba en torno a los conectivos, mas en ninguno de los libros se vinculaba con mecanismos cohesivos.

Texto práctico instrumental

Actividades y ejercicios

Las actividades presentes en los diferentes libros examinados permitieron observar una serie de características a primera vista desapercibidas. Entre los aspectos sobresalientes se tiene que los verbos que introducían estas actividades siempre eran empleados en modo imperativo: *lee*, *escribe*, *copia*... como se sabe el modo imperativo se usa principalmente para formular órdenes o peticiones, puesto que expresa obligatoriedad y tiene valor de futuro. Los textos escolares ordenaban o pedían realizar ciertas tareas, por lo que empleo de esta forma era usual. Esta característica se encontró en todas las modalidades de textos escolares, aunque es necesario señalar que se halló un texto enciclopédico del grupo **B**, precisamente el libro de edición más reciente (**Enciclopedia Didáctica Santillana**) que constituyó una excepción, en este libro los verbos que introducen las actividades se encontraban en modo indicativo, primera persona del singular en tiempo presente. Sin dudas bajo este cambio de forma verbal subyacen muchas intenciones. Ahora bien ¿cuáles eran las temáticas que abordaban las actividades inmersas dentro de los textos escolares analizados?

En principio, no se puede hablar de una temática específica, sino más bien de un conjunto de ellas. De ahí que se logró hacer

alusión a un estereotipo de estas, donde la vida escolar y familiar fueron las grandes protagonistas. Temas controversiales o conflictivos estaban omitidos. En muchos de estos libros se pudieron ver mujeres realizando oficios que, en algún momento, se consideraron propios del género masculino. Libros que exhibían personajes de color (en la **Enciclopedia Didáctica Santillana** asomaba una niña negra presentando todas las actividades); en **Nuestro Futuro** aparecían muchos personajes afrodescendientes; la imagen de la portada de **Algarabía** era una mujer afrodescendiente, también.

Texto complementario

Textos reforzadores, organizadores y sistematizadores de la información.

Los textos escolares se caracterizaron por estar constituidos por un conjunto de materiales escritos que no formaban parte de la información en sí, sino que ayudaban a complementarla. Precisamente, este aspecto es uno de los que marcó una diferenciación entre los textos individuales y los enciclopédicos.

En los primeros, su presencia era abundante, mientras que en los segundos tendieron a disminuir considerablemente. El texto literario fue el que predominó en ambas modalidades de libros. En los individuales aparecieron muchos de extensión completa, tanto de autores venezolanos como extranjeros. Dentro de los textos literarios los sobresalientes fueron los de estructura narrativa como cuentos, mitos, leyendas y fábulas.

También lograron ubicarse escasos ejemplos de textos no literarios. Dentro de estos no se halló ninguno completo, solo fragmentos. En los textos enciclopédicos la tendencia fue igual a la seguida por los libros individuales, la diferencia radicó en que la presencia de estos era menor y fueron escasos los textos de extensión completa. La mayoría fueron fragmentos de extensión bastante corta, de ahí que, en muchos casos, ni tan solo se precisaba el título, ni mucho menos el autor.

Los libros enciclopédicos del grupo **B** fueron los que, aparte de presentar menor cantidad de textos complementarios,

tendieron a fragmentarlos más. En los libros individuales los textos complementarios aparecían en casi todos los bloques de contenido. En los enciclopédicos, sobre todo en los del grupo **B**, surgieron casi exclusivamente en el apartado *Literatura el Mundo de la Imaginación*. Por otro lado, el bloque que se caracterizó, asombrosamente, por la ausencia de estos textos, fue el apartado *Comunicación, Individuo y Sociedad*. Los pocos textos presentes resultaron ser noticias o reportajes de periódicos y artículos escaneados por lo que resultó casi imposible su lectura. Otro dato interesante es que estos textos complementarios, independientemente si eran literarios o no, tenían una data bastante distante. Producciones contemporáneas -en el campo literario- únicamente se pudieron encontrar en uno de los textos enciclopédicos del grupo **B** (**Arco Iris Venezolano**). Entre los textos no literarios se observaron algunas noticias periodísticas con fecha de los años noventa, así como ciertos textos expositivos, en los textos individuales, de los setenta.

Componentes extratextuales

Aparato de orientación (AO)

Copyright y registro ISBN

Todos los libros, sin excepciones, se encontraban protegidos por su respectivo *copyright*, traducido literalmente como derecho de copia o derecho de autor, derecho que recae en la editorial. De ahí que ningún otro sello puede reproducir o apropiarse de algún elemento de estos libros con intereses mercantiles, así como tampoco introducir ningún tipo de modificaciones en ellos. El *copyright* es la estrategia legal que utilizan las editoriales para proteger sus productos. De igual modo estos libros constaban de sus respectivos *ISBN* (*International Standard Book Numer*). Lo cual es una regulación industrial que establece un identificador único para libros previstos para uso comercial. El *ISBN* estaba constituido por cuatro partes separadas por guiones: la primera de ellas era el código del país, la segunda era la conocida como prefijo editorial que permitía la identificación de la editorial, la tercera reconocía una edición concreta (título) y la última parte correspondía al llamado dígito de comprobación o

de control. El *ISBN* permitió constatar que entre las editoriales de libros enciclopédicos, **Santillana** (seguida por ediciones **CO-BO**) eran las que ostentan mayor cantidad de títulos publicados. Dentro del grupo de los libros individuales, **Excelencia** fue la editorial con mayor cantidad de publicaciones.

Introducción al libro y a sus diferentes partes

En las páginas preliminares de estos libros, usualmente, se mostraba un apartado tipo introducción, en el que se expresan sus finalidades y expectativas. Se pudo observar dos características particulares en dichas presentaciones: la primera relacionada con la voz del discurso, y la segunda, con el destinatario de este. En relación con el primer aspecto, se constató una modalidad en la que la editorial era la responsable y en la que no era la editorial, sino el equipo pedagógico responsable del texto escolar.

El destinatario del discurso eran los usuarios de estos materiales, pero estos no siempre eran los mismos, en algunos casos los receptores eran los estudiantes o alumnos y en otros, los docentes y representantes.

En los textos individuales no había una única tendencia, a veces de una manera explícita afloraba la editorial como la responsable de lo dicho (**Lengua y Literatura de la colección Premier**), en otros casos, no aparecía la firma de la editorial, pero se intuía que el discurso era dado en nombre de esta (**Algarabía**). También en algunas otras ocasiones se especificaba que quienes realizaban dicha presentación eran los autores del texto (**Saberes**).

En los libros individuales el destinatario del texto no siempre resultó fácil de predecir; algunas introducciones, especialmente las emitidas por la editorial, eran muy imprecisas (**Lengua y Literatura de la colección Premier**). En otros libros, se infirió que los destinatarios eran los estudiantes, puesto que se hacía alusión específica a estos (**Algarabía y Saberes**). En los textos enciclopédicos, en ambos grupos, el discurso siempre era dado por la editorial, aunque no se especificaba en forma explícita. En cambio, se observó discrepancias con respecto a quién o a quiénes dirigían su

discurso: los textos enciclopédicos, del primer grupo, lo dedicaban a los estudiantes, por lo general lo hacían de una manera explícita, los del grupo **B**, en su gran mayoría, no dejaron marcas que permitieran deducirlo. Algunos libros hicieron una doble presentación, una para los estudiantes y otra para los maestros y representantes (**Arco Iris Básico** y **Arco Iris Venezolano**).

El propósito de estas presentaciones o introducciones, al igual que en cualquier otro tipo de libro, era dar a conocer el producto a sus usuarios. De ahí que estos apartados se destacaban por señalar sus bondades como, por ejemplo, ser exponentes de los lineamientos curriculares, por lo que la terminología empleada en estas presentaciones fue la propia del discurso de la Reforma, se hablaba, pues, de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, de transversabilidad, de aprendizaje significativo, de aprender a aprender... Uno de los textos escolares individuales (**Lengua y Literatura de la colección Premier**), refería su preocupación por el desarrollo y afianzamiento de las destrezas de expresión oral. Un texto enciclopédico del grupo **A** (**Enciclopedia Popular Deiba**), invitaba a trabajar en grupo; otro del grupo **B** (**Flor de Araguañey**), señalaba que sus contenidos estaban exteriorizados en el mismo orden en que lo hacía el Programa de Lengua y Literatura. También se expresaba, en tres de ellos, (**Nuestro Futuro**, **Tepuy**, **Tricolor**) que la variedad de actividades favorecía un trabajo contextualizado y, por ende, un aprendizaje significativo.

En algunas ocasiones en el discurso empleado en la introducción se pedía -o se ordenaba- adquirir otros materiales complementarios: *“este texto se debe utilizar con el Cuaderno Premier, herramienta básica complementaria de este texto, y con los Cuentos de Tía Nina”* (**Lengua y Literatura de la Colección Premier**), o *“para utilizar este texto es imprescindible adquirir el cuaderno de actividades de esta Guía”* (**Orinoco**). Una estrategia muy empleada en los textos enciclopédicos del grupo **B**, fue resaltar la calidad de sus imágenes (**Enciclopedia Popular Santillana**, **Flor de Araguañey** y **Tepuy**). Además de esta introducción general, en algunos textos aparecía un pequeño preámbulo al inicio de cada uno de los bloques de contenidos (**Saberes** y **Orinoco**). Las características

de estas secciones eran muy similares a las presentadas en las introducciones de las que se habló anteriormente. En ambos libros se hacía una pequeña síntesis de la propuesta curricular con relación a cada uno de los bloques de contenido, aunque no dejó de notarse cierta incongruencia con lo planteado por los programas de estudio y la interpretación que hicieron los textos escolares. Por ejemplo en los bloques *Interacción Comunicativa Oral* e *Interacción Comunicativa Escrita* se planteaba la importancia de hablar y leer para la mejora tanto de los procesos de comprensión como los de producción oral y en estos libros únicamente se menciona la oralidad y la lectura como formas para desarrollar destrezas psicomotoras. Así como el bloque *Información e Investigación*, en los programas de estudio, se definía como una forma para acceder a todos los medios de información y en la introducción del mencionado bloque, que proporcionaban estos dos libros, se hacía alusión exclusiva a materiales de tipo impreso.

Tapas o carátulas

La portada impresa sobre papel o cartulina, que parece remontarse a principios del siglo XIX, representa la evolución de aquellas tradicionales encuadernaciones en cuero, en las que datos como título y nombre del autor aparecían en el lomo de los libros. La tapa prensada llevaba tres menciones obligatorias: el nombre del autor, el título de la obra y el sello editorial.

Los actuales textos escolares parecen estar muy distantes de aquellos anacrónicos libros empleados en la enseñanza, en los que sus autores permanecían en el anonimato. Pocos fueron los textos que no especificaron quién o quiénes eran sus autores; no solo incorporaban este dato sino que también se hacían acompañar de una serie de referencias en cuanto a coordinación pedagógica, diseño de portada, diagramación, fotografías, digitalización, entre otros.

Los textos escolares individuales y los enciclopédicos del grupo **A** identificaban a sus autores y mencionaban al equipo pedagógico responsable pero no daban ninguna otra referencia o información sobre ellos. Entre los textos enciclopédicos del grupo **B** había tres estilos. El primero mencionaba a los autores, pero sin mostrar ningún tipo de referencia, (**Araguaney**, **Enciclopedia**

Didáctica Santillana), el segundo, nombraba a un grupo de más de ocho autores, por lo que resultaba imposible saber quién o quiénes eran los autores de una asignatura en particular (**Tepuy, Orinoco y Tricolor**) y, un tercer estilo, compuesto solamente por dos libros que, además de designar a sus autores, aportaban información sobre ellos (**Nuestro Futuro y Arco Iris Venezolano**). Todos los libros enciclopédicos del grupo **B** revelaban información sobre el equipo involucrado en el proceso de edición.

En cuanto a los títulos de los libros, estos intentaban destacar no solo por lo llamativo de los mismos sino también por su insinuante significado. Si se toma en cuenta el contexto de edición de estos textos, se puede advertir que muchos de estos títulos se inspiraron en el momento histórico en el cual irrumpieron. Algunos libros enciclopédicos pretendieron declarar, con sus títulos, el rompimiento con el pasado y la propuesta de un novedoso acercamiento acorde con el nuevo milenio que emergía (**Nuevo Siglo y Nuestro Futuro**). Otros optaron por adecuarse a las ideas más sobresalientes de la Reforma, como lo fue su pretendido enfoque sociocultural, y con títulos como **Flor de Araganey, Tricolor, Orinoco y Arco Iris Venezolano**; las editoriales buscaron mostrar su interés por el afianzamiento de lo nacional.

Llamó la atención el título del libro editado más recientemente, **Enciclopedia Didáctica Santillana**, como se sabe el título “vende” por lo que se intentaba mostrar títulos atractivos, llamativos, simbólicos, pero al parecer la marca -o mejor dicho la editorial- también “vende”. En este caso el prestigio de la editorial es el que asegura el mercado. Los textos individuales se mostraron más reservados, exhibiendo títulos algo tradicionales. Algunos de los nombres de estos libros siguieron la usanza en la que el título tenía simplemente una función identificadora o indicadora de contenidos (**Lengua y Literatura**), algunos otros, en cambio, parecieron relacionarse con los períodos, en nuestro país, en que estos títulos se proyectaban como extensión de la actividad escolarizada (**Leo y Escribo, Saberes**).

Aparte del autor y el título los textos escolares exhibían, en sus tapas, una o varias imágenes. La imagen en los textos escolares

actuaba en combinación con los demás elementos verbales que las acompañaban, existiendo una correlación entre texto e imagen, aunque la imagen era la que jerarquizaba el discurso. Ahora bien, no todas las imágenes eran iguales. Los libros individuales y los enciclopédicos del grupo **A** optaron por las ilustraciones, en cambio, se observó en los textos enciclopédicos del grupo **B**, la incorporación sobre todo de fotografías (**Flor de Araguaney, Tepuy, Arco Iris Venezolano, Enciclopedia Popular Santillana**). Usualmente se otorga a la fotografía el privilegio testimonial, en el sentido de que se considera que lo fotografiado es “verdadero,” por ser una supuesta reproducción mecánica de lo real. De ahí, su favoritismo ante el dibujo, puesto que este al ser más codificado, por ser artesanal, tiene mayor grado de iconicidad. ¿Qué se retrataba o se dibujaba en los textos escolares? Los libros individuales lucieron dibujos con escenas de lectura con niños felices (**Leo y Escribo, Saberes**). En uno de estos libros (**Algarabía**) se observó una tapa ilustrada con una enorme mujer y en su reverso afloró un niño, ambos afrodescendientes, presentando los datos del libro.

En los libros enciclopédicos, del primer grupo, los dibujos encarnaban niños y niñas que leen complacidos, rodeados de flores (**Girasol**), o de lápices que son cohetes y computadoras que gravitan en el espacio (**Enciclopedia Popular Deiba**). El discurso nacionalista también se hizo sentir, incorporando imágenes: arco iris, colores patrios, la estampa de Simón Bolívar y banderas.

Los libros enciclopédicos del grupo **B**, al igual que los grupos anteriores, brindaron escenas de lectura como un acto gratificante: aparecen, sonrientes, niños y niñas leyendo sobre un atractivo fondo de flores (**Flor de Araguaney**). En otros casos, la escena se repite pero variando un poco los elementos de fondo, se muestran fotografías del Parque Nacional Canaima, de algunas etnias indígenas y de Simón Bolívar (**Tepuy**). En otros, la escena de lectura se transformaba en cuanto al soporte y se presentaban niños frente a un computador (**Arco Iris Venezolano**). En este grupo de libros, los elementos nacionalistas (colores patrios, flores de araguaney, banderas) continuaron presentes. También surgieron otros tipos de referencias: que la editorial tiene larga tradición en el

país o que la editorial produce textos escolares tanto para alumnos como para docentes y que estos se acompañan de respuestas para las actividades (**Nuevo Siglo**).

Bibliografía consultada y recomendada

Prácticamente todos los libros consultados se caracterizaron por la presencia de sus respectivas bibliografías. Dentro del conjunto de los libros individuales, solo uno la omitió (**Lengua y Literatura de la Colección Premier**), situación semejante se repitió en otro texto enciclopédico del grupo **B (Mundo Tricolor)**. La mayor diferenciación que se pudo apreciar entre las bibliografías, de las dos modalidades de libros, se relacionó con la cantidad de referencias citadas.

Los libros enciclopédicos, de ambos grupos, incorporaron una bibliografía general para todas las áreas que conformaban el libro. En pocos casos, esta bibliografía se segmentaba para identificar el área específica a la cual correspondía. Los libros enciclopédicos que traían una bibliografía única no siempre agregaban obras del área en cuestión y muchas de las referencias que mostraron eran de otros textos escolares (**Enciclopedia Popular Deiba y Nuevo Siglo**) y aquellos libros que la segmentaban incorporaban escasísimas referencias (**Nuevo Siglo y Enciclopedia Didáctica Santillana**). Las bibliografías de los textos individuales no eran tan restringidas como las de los libros enciclopédicos pero la mayor parte de las obras citadas pertenecían a historietas, antologías, diccionarios y libros por el estilo.

En relación con la actualización de las bibliografías, en todos los grupos de libros estudiados, la mayor parte correspondió a bibliografías anteriores a los años setenta. bibliografías centradas en el conocimiento científico del área no se ubicaron.

II. Fase

El análisis se hizo sobre setecientos diez (710) actividades, repartidas a lo largo de los bloques de contenido *Interacción Comunicativa Oral e Interacción Comunicativa Escrita*.

Bloque interacción comunicativa oral

El bloque *Interacción Comunicativa Oral* constituía una de las principales innovaciones de los Programas de Lengua y Literatura, a través del mismo se pretendió dar, por primera vez, una atención especial a la oralidad, como una manera de romper con la tradición didáctica centrada en la lengua escrita. El bloque se encontraba integrado por cinco contenidos conceptuales: **1) *El Intercambio Oral en la Familia, la Escuela y la Comunidad***, **2) *El Debate, el Coloquio y el Foro como Dinámicas de Interacción Comunicativa en el Contexto Escolar***, **3) *Pronunciación, Entonación, Acentuación y Tono de Voz***, **4) *Diversidad de Usos Lingüísticos***, y **5) *Textos Narrativos, Descriptivos e Instruccionales***. En total se revisaron trescientas ochenta y nueve (389) actividades, de las cuales ciento ocho (108) fueron de oralidad, noventa dos (92) de lectura y ciento ochenta y nueve (189) de escritura. Tanto en los textos individuales como en los enciclopédicos las actividades de escritura resultaron ser las predominantes. Las actividades de lectura fueron las más escasas y las actividades de oralidad, a pesar de ser este el bloque de contenido destinado al fomento de dicha habilidad, no fueron las sobresalientes.

El primero de los contenidos conceptuales *El Intercambio Oral en la Familia, la Escuela y la Comunidad*, asomó en todos los grupos de libros. En este contenido se trabajaron conceptos tales como: *comunicación, conversación, exposición y argumentación*. Todas estas temáticas aparecieron sin conexión. Circunscribiéndose, casi exclusivamente, a comentarios sobre diversos temas o, en su defecto, a realizar exposiciones sobre determinados tópicos, por lo que podrían considerarse algo así como “actividades de relleno”.

Las actividades de lectura no resultaron ser más prometedoras. Por lo general, se presentaba un texto sin ninguna conexión con la temática, y posteriormente se hacían algunas preguntas sobre el mismo. Dar respuestas a estas preguntas no constituía ningún esfuerzo, bastaba con seguir la secuencia de la lectura. Llamó la atención que en muy pocas de estas lecturas se ofrecieran diálogos o algún otro tipo de interacción comunicativa que, por lo menos, facilitaran la introducción al contenido. Las actividades

de escritura fueron numerosas en todos los textos estudiados. Desafortunadamente, gran parte de estas actividades solo ameritaban hacer una transcripción de lo expuesto por estos mismos libros.

El contenido referente a las *Dinámicas de Interacción Comunicativa en la Escuela*, resultó ser el favorito, a nivel de oralidad, en todos los grupos de libros, puesto que fue el contenido conceptual en el que estas fueron las sobresalientes. Las actividades de este tipo se caracterizaron por la asignación de algunas de las técnicas o dinámicas de interacción. Las actividades de lectura fueron las más escasas de todo el bloque. Obviando que una lectura puede dar pie a toda una serie de polémicas y discusiones. En cuanto a los ejercicios de escritura, la mayor parte de ellos no guardó relación con el contenido. Prevalciendo actividades del tipo “ubique a través del siguiente rompecabezas el hemisferio cerebral donde se producen las siguientes funciones” (**Nuevo Siglo**) o se presentaban varias definiciones de las diversas dinámicas de interacción comunicativa empleadas en la escuela y se dejaba un recuadro para que el estudiante marcara la opción que consideraba se correspondía con la definición. La escritura como actividad que permita la reflexión de lo leído, conversado, expuesto, debatido o como actividad facilitadora de tales acciones no se evidenció.

El tercero de los contenidos conceptuales *Pronunciación, Acentuación y Tono de Voz* fue incorporado por casi todos los textos escolares. En ninguno de ellos la entonación, el tono de voz y los gestos se mostraron como elementos subordinados a la intencionalidad y situación comunicativa. Dos de los textos escolares (**Flor de Araguañey** y **Enciclopedia Didáctica Santillana**) incorporaron un contenido diferente al introducir este tópico. Esta “innovación editorial” emergió bajo el rótulo de *Situaciones Comunicativas*.

A primera vista la idea pareció un reflejo bastante positivo de las perspectivas contemporáneas en materia de comunicación. Infortunadamente el contenido fue solo un pretexto para introducir una temática bastante tradicional como lo es *la Clasificación de las Oración según la Actitud del Hablante*. Los otros libros (la mayoría) a pesar de que trabajaron el tema de manera directa, también incluyeron dentro de este apartado el tema sobre la clasificación

de la oración. Las actividades orales y de lectura de este contenido se caracterizaron por la pronunciación de textos escritos u orales: se ordenaba la lectura de determinados fragmentos, cuidando la pronunciación y entonación, así como era abundante la ejercitación por medio de trabalenguas, es decir, que el énfasis estuvo puesto en el aspecto fisiológico. Las actividades de escritura, en su mayor parte, fueron dedicadas a la clasificación de la oración. De ahí que actividades del tipo “elabore tres oraciones enunciativas y tres exclamativas” o “convierta esta oración exclamativa en interrogativa”, fueron las preponderantes.

El contenido *Diversidad de Usos Lingüísticos* fue el que más disimilitudes entre sí presentó: algunos libros únicamente hicieron una alusión bastante superficial al tema, otros le dedicaron un poco más de atención y otros tantos no lo incorporaron. Los programas del área lo exhibieron con la intención de que se concibiese que la lengua no constituye un código rígido y uniforme, al contrario, que existen diferentes modos de usarla sin detrimento de la uniformidad mínima necesaria para que la comunicación sea posible. Los textos escolares, por lo general, al tocar el tema simplemente mencionaban la variedad geográfica, específicamente el aspecto lexical. A nivel de actividades este fue el contenido menos trabajado y, en general, la mayoría de los textos lo hizo de una manera trivial. Incluso algunos libros no le asignaron ninguna actividad. Los ejercicios orales se remitieron a la pronunciación “correcta” de lecturas y asignaciones de conversaciones sin ningún propósito definido, ejercitación de trabalenguas y en alguna que otra ocasión, muy escasas, al establecimiento de diálogos bajo diversas situaciones comunicativas. En uno de los libros (**Nuevo Siglo**) se pedía: “prepara un monólogo de 3 minutos en el que hables con la directora de tu escuela y tu mejor amiga o amigo”. Las lecturas asignadas no guardaron relación con la temática referente a los usos lingüísticos y la escritura se limitó a la elaboración de listas con expresiones propias de algunas regiones. En algunos de los libros se mencionaba que *el tono, la acentuación, y la pronunciación* eran indicadores de la procedencia o pertenencia a determinada comunidad lingüística, contradictoriamente en las actividades sugeridas se exigía constantemente la utilización de pronunciaciones “correctas”.

El contenido **Textos Narrativos, Descriptivos e Instruccionales** era el último contenido conceptual que fijaban los Programas de Lengua y Literatura. Todos los textos escolares a excepción de **Flor de Araganey** y **Enciclopedia Santillana** lo incorporaron. Alrededor de este contenido existía mucha ambigüedad, puesto que todos los libros hicieron una interpretación muy particular sobre el mismo. Hasta su denominación resultó controversial (estructuras textuales, tipos de texto, registros de habla, formas expresivas). Según los programas de estudio solo tres estructuras textuales (narración, descripción e instrucción) debían incorporarse, decisión inducida, posiblemente, por el hecho de que la exposición y la argumentación fueron incluidas en el primero de los contenidos conceptuales de este apartado. La inserción de este tópico dentro del bloque tenía como finalidad mostrar los diversos propósitos que pueden regir el intercambio comunicativo, específicamente el oral, el cual no se puede restringir a las tres estructuras que prescribían los lineamientos curriculares.

La narración fue la estructura más trabajada pero la información que se ofrecía de ella era más bien la propia del cuento. La descripción se mostraba exclusivamente como complemento de la narración y la instrucción a seguir secuencias de indicaciones en textos escritos. Estas no se manifestaban como formas cotidianas de interacción comunicativa que podían tener una realización oral. Los ejemplos que se exhibieron así lo demostraron, puesto que, la mayoría de ellos, se afianzaban en textos escritos de corte literario, que no proporcionaban la mínima evidencia de que todo intercambio comunicativo se da en un contexto sociocultural y cognitivo que aporta indicios tanto para la elaboración de los enunciados como para su interpretación.

Las actividades orales de este contenido fueron muy escasas y se restringían al comentario de algún texto usualmente literario. Las actividades de lectura giraban en torno a las clásicas preguntas de cuentos (fragmentos): *personajes principales y secundarios, ambiente, acciones, descripciones* para responder estas preguntas bastaba con seguir la secuencia de la lectura. Las actividades de escritura fueron las más cuantiosas. Se pedía inventar cuentos,

cambiar finales de cuentos, describir personajes, ambientes y en algunas ocasiones realizar instrucciones para usar algún electrodoméstico.

Bloque: interacción comunicativa escrita

Con el bloque interacción comunicativa escrita se exteriorizaban los contenidos inherentes a la comprensión y producción de textos escritos. El bloque contenía siete contenidos conceptuales: tres relativos a la comprensión de textos (*Estructuras Textuales*, *Propósito de la Lectura* y *Estrategias de Comprensión Lectora*) y los cuatro restantes (*Propósito de la Escritura*, *Diversas Estructuras Textuales*, *Estrategias para la Escritura* y *Aspectos Formales de la Lengua*), giraban en torno a la producción de los mismos. En total el bloque exhibió trescientos veintiún actividades: doce (12) de oralidad, ciento siete de lectura (107) y doscientos dos (202) de escritura. En los textos individuales las actividades de lectura fueron las sobresalientes, en los libros enciclopédicos, de ambas modalidades, las favoritas fueron las de tipo escrito y las actividades de oralidad estuvieron ausentes en los textos individuales.

El primer contenido conceptual, *Estructuras Textuales*, fue desechado por varios libros (**Enciclopedia Popular Deiba**, **Nuevo Arco Iris Básico**, **Flor de Araguaney** y **Mundo Tricolor**). Tal situación al parecer obedeció al hecho de que en el bloque anterior (*Interacción Comunicativa Oral*) este contenido también fue agregado, aunque habría que hacer la salvedad que con una orientación diferente, puesto que en este bloque lo que se pretendía era examinar la organización general de todo texto en procura de facilitar su comprensión. Algunos de los libros que incorporaron este contenido usualmente emplearon la designación *estructuras textuales*, tal y como aparecía en los Programas de Lengua y Literatura; otros lo denominaron *tipos de textos*. En la clasificación de estos tampoco se encontró consenso, de modo que en algunos casos la taxonomía comprendió *textos informativos, narrativos, descriptivos, instruccionales, expositivos y argumentativos*, mientras otros sumaron a esta clasificación *el texto epistolar y el texto legal*.

Los textos escolares enciclopédicos del grupo **A** exhibieron muy pocas actividades para este contenido. Las escasas actividades de los textos pertenecientes a este grupo no trabajaron la expresión oral y las actividades de lectura no tenían relación con el contenido (se mandaba a leer un cuento y después se hacían algunas preguntas). Las actividades del grupo **B** fueron algo más copiosas. Continuó la expresión oral descuidada y a pesar de que era un contenido con énfasis en la comprensión textual las actividades de lectura también fueron escasas. Restringiéndose a la lectura de un cuento y después se formulaban las tradicionales preguntas (personajes, acciones, ambiente). En uno de los textos escolares (**Nuestro Futuro**) aparecía esta actividad: “clasifica los siguientes textos y precisa la información que recibes”. Con esto se aspiraba a que el alumno distinguiera los textos según el denominado criterio de la intencionalidad (en este libro se hablaba de textos narrativos, descriptivos, expositivos...). En esencia el fin de la actividad resultaba apropiado, lo lamentable era que los textos que se ofrecían para ser leídos no eran más que fragmentos, desvirtuándose de este modo la concepción de lo que representa leer.

Las actividades de escritura giraban en torno a la elaboración de un texto casi siempre de estructura narrativa. *La clasificación de la oración simple según la actitud del hablante* fue incluido en este contenido conceptual por uno de los textos escolares (**Nuestro Futuro**), razón por la cual casi todas las actividades escritas de este libro se afianzaron en la elaboración de algunas de estas oraciones.

El segundo de los contenidos de este bloque, *Propósitos de la Lectura*, fue tratado por todos los textos escolares. En ellos se resaltó la idea de que leer implica el proceso de comprender e interpretar textos escritos. Según estos libros son varios los propósitos que pueden guiar el acto de lectura: búsqueda de información, disfrute y entretenimiento. Además se mencionaba (únicamente en los textos enciclopédicos) que dependiendo del propósito o intención perseguida se aplican diferentes estrategias de lectura. Fueron muy escasas las actividades asignadas para este contenido, la mayoría pidiendo realizar *lecturas rápidas, exploratorias, comprensiva o lecturas de repaso*. Resulta lamentable que las actividades no tenían ninguna otra trascendencia.

El tercer contenido conceptual *Estrategias de Comprensión Textual* resultó bastante amplio. Los programas de Lengua y Literatura lo implantaron para facilitar el abordaje del proceso de la comprensión textual. En él se brindaban estrategias para ayudar en la interpretación de lo leído (anticipaciones, inferencias, predicciones...), así como también sugerencias para la obtención de un lector crítico y reflexivo. Como unidad organizadora del texto escrito en prosa aparecía el párrafo y su clásica división en ideas principales y secundarias. La noción de contexto también fue contemplada como elemento primordial para un eficiente entendimiento del texto escrito. Por último, se brindaban algunas técnicas de estudio (lectura comprensiva, lectura exploratoria, lectura de repaso...) que ya habían sido tocadas en el anterior contenido conceptual. Debido a la amplitud y variedad de este contenido, los textos escolares, aparentemente, se vieron obligados a realizar una síntesis de la propuesta curricular. La oferta de los textos escolares individuales se mostró bastante restringida, limitándose a ofrecer una serie de recomendaciones: leer con adecuada luz, pronunciar bien las palabras, mantener una buena postura, entre otras. En los textos enciclopédicos las estrategias favoritas fueron la *anticipación*, *la predicción*, *la inferencia* y *la paráfrasis*. Únicamente uno de los libros (**Tepuy**) hizo una propuesta diferente: apreciación del grado de dificultad del texto, activación de la memoria inmediata, activación de conocimientos previos, selección de núcleos de información relevante, esquematización de la información seleccionada y evaluación del desempeño como lector.

Los dos grupos de textos escolares enciclopédicos mostraron actividades algo similares en relación con las estrategias para la comprensión lectora, siendo abundantes pero superadas por las de escritura. Los ejercicios de comprensión, en el mejor de los casos, se afianzaron en la lectura de algún fragmento y posterior aplicación de alguna estrategia como la inferencia, paráfrasis o ubicación de las ideas principales y secundarias; en otros casos, en la búsqueda del significado de ciertas palabras en el diccionario, así como también indagación sobre el significado de algunos prefijos o sufijos. Las actividades de escritura se repartieron entre construir palabras con determinados sufijos o prefijos y en subrayar sinónimos, antónimos,

prefijos y sufijos en oraciones. Las actividades de tipo oral se encontraron omitidas.

En cuanto a los contenidos relacionados con la producción de textos, en primer lugar estaba, *Propósitos de la Escritura*, contenido que se refería a las diversas intenciones que pueden guiar el acto de escribir. En dos de los textos individuales (**Lengua y Literatura** de la colección premier y **Saberes**), se señalaba que “el propósito de la escritura es que toda persona que lea y escriba lo haga correctamente”. La mayoría de los textos enciclopédicos no asignaron actividades para esta temática.

Estrategias para la Escritura era el siguiente de los contenidos conceptuales. Es conveniente recordar que los Programas de Lengua y Literatura constaban de tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) estableciéndose una correspondencia entre ellos. Pues bien, los contenidos procedimentales, que acompañaban al contenido conceptual *Estrategias para la Escritura*, obviaban esa correlación, pues decían poco sobre cómo ayudar a los estudiantes a ser mejores escritores. Aunque habría que hacer la salvedad de que en las orientaciones generales para la aplicación del programa sí aparecían. De ahí que la oferta que presentaban los textos escolares no era muy alentadora.

En uno de los libros individuales (**Lengua y Literatura** de la Colección Premier) se hacía la siguiente sugerencia “para ser un buen escritor debes reproducir todo lo que ves y lo que oyes”. En los textos enciclopédicos se hablaba de la planificación de la escritura a través de la elaboración de borradores. Con ello daban la impresión de ser cónsonos con las directrices contemporáneas en cuanto a la producción escrita. Sin embargo, la propuesta de actividades mostró una desconexión entre intenciones y práctica. Si bien es cierto que las actividades de escritura eran cuantiosas, muchas de ellas o no guardaban conexión con la temática (**E. Popular Deiba**) o simplemente giraban en torno a la transcripción de información (**E. Didáctica Santillana**). En otros casos escribir consistió en elaborar oraciones e identificar sus partes (**Mundo Tricolor**). Algunos de estos libros propusieron como estrategias de escritura la producción de borradores (**Girasol** y **Flor de Araguey**) lamentablemente estos

eran empleados como una manera de cerciorarse de la corrección de ciertos aspectos formales. Dos de los textos escolares (**Arco Iris Venezolano** y **Tepuy**) desplegaron una propuesta de estrategias de escrituras bastante novedosa, el primero de ellos basada en el conocimiento de la superestructura del texto, tristemente no mostró ningún tipo de actividad, el otro texto, **Tepuy**, planteaba una concepción procesual de la escritura, lo criticable es que ofrece un único ejercicio.

El bloque finalizaba con el contenido *Aspectos Formales de la Escritura*. Este contenido se encontró en todos los libros, aunque los textos enciclopédicos del grupo **B** lo exhibieron de una manera más pormenorizada que los textos individuales y los textos del grupo **A**. En estos últimos el contenido referente a los aspectos formales de la lengua escrita casi siempre formaba parte de otro contenido conceptual, en especial, al relacionado con las estrategias de escritura, en otros casos la temática únicamente venía incorporada como pequeñas sugerencias denominadas *claves de ortografía*. En cambio, en los textos enciclopédicos del grupo **B** se le dedicaba un apartado especial a esta temática (**Flor de Arguaney, Orinoco, Tepuy, Mundo Tricolor, Arco Iris Venezolano**).

En cuanto a la propuesta de actividades hubo completa ausencia de actividades de oralidad y en un único libro (**Arco Iris Venezolano**) se procuraron actividades de lectura. En algunos de los textos enciclopédicos las actividades pusieron el énfasis en la ortografía y en otros, el énfasis estuvo puesto en la acentuación, aunque, eventualmente, algunos involucraron otros aspectos como el empleo de letras mayúsculas y el uso de signos de puntuación. La ortografía se trabajaba por medio de innumerables reglas para la utilización de una u otra grafía y luego se solicitaba la elaboración de palabras u oraciones con dichas letras.

Eran abundantes las actividades tendientes a completar oraciones o párrafos con el uso correcto de algunas letras. Las actividades de acentuación fueron similares. En los programas de Lengua y Literatura se fijaba un equilibrio entre lo estrictamente ortográfico y otros criterios relacionados con la claridad, coherencia, adecuación y creatividad y se señalaba que estos aspectos no se

debían trabajar en forma aislada ni descontextualizada. También se enfatizaba en que las reglas gramaticales, las definiciones y las clasificaciones, por ser abstracciones, no eran adecuadas para ser estudiadas en la Segunda Etapa de Educación Básica, puesto que no están en correspondencia con el desarrollo evolutivo del alumno. Los textos escolares soslayaron dichas premisas.

Conclusiones

El conjunto de resultados obtenidos permitió mostrar que tanto los *Componentes Textuales* como *Extratextuales* de los textos escolares de Lengua y Literatura respondieron escasamente a las funciones que les fueron atribuidas. En los textos escolares analizados coexistían diferentes discursos que se entretejían, convivían y en muchos casos entraban en tensión: el de las disposiciones curriculares, que emanaba del Ministerio de Educación y debajo del cual subyacía un discurso político, el discurso del área, y el discurso de la editorial, que no es más que un discurso comercial. Los resultados apuntaron a la hegemonía de este último por encima de los otros.

Dentro de los *Componentes Textuales*, se constató la presencia de prácticamente todos los *contenidos conceptuales* establecidos por el Currículo Básico Nacional. Lo cual pareció funcionar dentro de estos libros como una prueba de pertinencia curricular. De igual manera el análisis de los *términos y conceptos* mostró la poca preocupación por la actualización en materia científica, con lo cual se evadió el hecho de que ninguna disciplina se mantiene inmutable con el tiempo. Así como el estudio de los *Textos Complementarios* evidenció la excesiva fragmentación y desactualización de estos elementos como muestra indiscutible de su obsolescencia. Al revisar las temáticas abordadas en los textos escolares sorprendió el cuidado que se tiene con lo que se dice, en la forma cómo se dice, y hasta en lo que se omite. Revelando que si en estos libros existía alguna censura era aquella que pudiera influir en la aceptabilidad y por ende rentabilidad del producto.

Ahora bien, dentro de los *Componentes Extratextuales*, el *Aparato de Orientación (AO)* permitió tener una visión más

precisa de este tipo de libros. El *AO* tiene la función de garantizar que los usuarios de estos medios se orienten en la estructura y el contenido del libro.

Los resultados mostraron que el *copyright*, el registro *ISBN*, la introducción, las tapas de los libros y la bibliografía dejaron de ser elementos orientadores para convertirse en aliados del proceso de transformación de estos artefactos en mercancías. El *Copyright* y el registro *ISBN* son aspectos normativos que protegen y dan legalidad al artefacto. La introducción es el discurso de la editorial que ofrece una propuesta matizada con aires de renovación, tomando prestado el discurso oficial del currículo. Los autores son personajes desdibujados, cuya figura nunca tendrá la importancia de la editorial. Las tapas de los libros son probablemente las que desempeñan el papel más importante en la transacción comercial, ellas exhiben los recursos que atraen la atención del público y de las licitaciones gubernamentales, vistiéndose con el discurso de lo nacional, de lo curricular, de lo ideológico y del discurso comercial. El *Aparato de Orientación* en los textos escolares se transformó en un “*Aparato de Comercialización*,” su función era vender el producto.

Las actividades, pieza fundamental de este estudio, parte del *Contenido Textual (Texto Instrumental)* y también de *Contenido Extratextual (Aparato de Organización de la Asimilación)*, proporcionaron abundante información. Después de su análisis se evidenció que la Reforma se mantuvo ajena a los libros de Lengua y Literatura. Por lo que se puede afirmar que el pretendido enfoque funcional-comunicativo que proclamaban los programas del área fue completamente extraño a la propuesta editorial que se comprobó en estos materiales. En principio y, a pesar de las diferencias encontradas, sorprendió la similitud con que los tres grupos de textos estudiados abordan la oralidad, la lectura y la escritura. Se esperaba encontrar diferencias significativas que ilustrasen la evolución y perfeccionamiento con que estos libros asumían la tarea de sugerir una enseñanza y aprendizaje de la lengua centrada en su uso.

Era lógico que en los diferentes grupos de libros estudiados la expresión oral fuese menos atendida que la producción escrita, puesto que esta última siempre ha tenido una atención privilegiada

sobre la hablada. Sin embargo, desconcertó encontrar un contraste tan acentuado. Los Programas de Lengua y Literatura con los contenidos relacionados con el uso de la lengua oral en actividades de producción (hablar) y de comprensión (escuchar), pretendían que el niño desarrollara sus competencias orales con diversos propósitos: informarse, conversar, contar, describir, argumentar. Todo ello prestando especial atención a la lengua estándar, sin menospreciar las diversas variedades lingüísticas que configuran nuestra lengua y de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas que se producen en el ámbito de la escuela, la familia y la comunidad.

Pues bien, el bloque *Interacción Comunicativa Oral* se alzaba como el espacio idóneo para la materialización de los propósitos de estos programas. La propuesta editorial al respecto fue muy general y ambigua: las actividades de oralidad se redujeron a simples comentarios; el único contexto considerado fue el escolar; la mayor parte de las actividades sugeridas fueron de tipo escrito. Por otro lado, los aspectos no lingüísticos que la acompañan fueron incluidos pero escasamente desarrollados, puesto que se presentaron desvinculados de la intención y situación comunicativa. Así como el estudio sobre los diversos usos lingüísticos no favoreció la reflexión de la lengua como fenómeno social y cultural.

La expresión escrita a pesar de la abundancia de actividades no dejó de ser una de las propuestas más obsoletas y opuestas a las prescripciones de los documentos curriculares, concentrándose desprovista de significados comunicativos. En todos los grupos de libros la escritura estuvo fuertemente limitada a la simple elaboración de oraciones aisladas, por lo que podría decirse que el gran adelanto pareció ser el cambio de “la palabra” por “la oración” como unidad de análisis lingüístico. Sorprendió que los contenidos centrados en los propósitos y estrategias para la escritura prácticamente no exhibieran actividades y las pocas que se ofrecían resultaran ser poco significativas. Los textos individuales se presentaron como los más anacrónicos, lo cual parece justificarse en el sentido de que fueron los primeros que se ajustaron a las pautas curriculares, de modo que su propuesta no se hallaba lo suficientemente consolidada, en ellos estuvo latente la concepción de que el acto de escribir se limita a la transcripción o reproducción. En cuanto a los textos enciclopédicos,

a pesar de que su contexto de elaboración difirió del anterior grupo, puesto que emergieron en pleno apogeo de la Reforma, no proporcionaron alternativas para un acertado acercamiento a lo que se deseaba atender. Simplemente estos, sobre todo los del grupo **B**, se circunscribieron al cobijo de algunas ideas acordes con el actual enfoque de la escritura.

¿Qué decir de la lectura? En anteriores trabajos realizados, por otros autores, ya se advertían las deficiencias con que los textos escolares venezolanos la abordaban; los resultados de esta investigación no fueron contradictorios con esos señalamientos, todo lo contrario, superaron las expectativas. En prácticamente todos los libros se partía de la concepción de que leer implica el proceso de comprender e interpretar el texto escrito; lejos de eso el análisis demostró una enorme distancia entre el decir y el hacer. Las actividades de lectura revelaron que leer en estos libros significaba reproducir, no había comprensión ni mucho menos interpretación. Las lecturas asignadas, si es que se les pueden decir así, se encontraban tan fragmentadas que era difícil ubicarles significado. El criterio que privó fue el de ahorrar espacios. La manera como se desarrollaron algunos de los contenidos llamados a contribuir con una eficiente comprensión lectora fue tan pobre que no dejó lugar a dudas para sostener que la lectura no era prioridad en estos materiales. Las actividades se afianzaban en preguntas que no promovían la reflexión en torno a lo leído, puesto que se podían responder dichas preguntas sin necesidad de comprender el significado del texto, lo cual facilitaba que los estudiantes se convirtieran en lo que ha pasado a denominarse “rastreadores textuales”.

Ahora bien, un aspecto que se trabajó a lo largo de toda la investigación fue el reemplazo de los libros individuales o los libros por áreas, por aquellos otros que algunos denominan libros integrales, enciclopédicos o únicos. Los resultados revelaron ligeras diferencias entre ambas modalidades. Por lo que la implantación de los libros enciclopédicos o integrales pareció responder también a razonamientos mercantiles.

Un libro por área, con un tiempo de uso incierto, repercute en la producción y rentabilidad económica. Lo contrario sucede con

la otra modalidad de libros, que también tienen un tiempo de uso incierto, pero que implican una única inversión. Con estos se reducen los costos en la producción, en el equipo de edición, en la tramitación legal y en el gasto que involucra su comercialización. En un libro por área necesariamente habría que recurrir a autores especializados con lo que se correría el peligro de que la creciente estrategia de hacer cada vez más impersonales las voces de los autores, con base en las exigencias del campo productivo y curricular, perdiera fuerza.

En un texto enciclopédico pocos autores bastan para plasmar el contenido de todas las áreas, lo cual asegura el control por parte del editor. A los ojos de los potenciales compradores de estos materiales el mercado editorial parecía favorecerlos: un único libro que les permitiría manejar todas las asignaturas con también una única inversión. La editorial en ese gesto de “generosidad” sólo elevó considerablemente el costo del producto. Las alternativas del consumidor eran escasas, en primer lugar porque como se sabe, en contra de lo que sucede en otros sectores productivos, la oferta no propiciaba la diversificación de los productos y la estrategia de captar al docente como el principal intermediario de la comercialización imposibilitan nuevas opciones.

El proyecto editorial de la Reforma persiguió no una utilidad pedagógica sino económica, puesto que el criterio que privó fue el de la rentabilidad, el de la necesidad de conservar o preservar espacios en un mercado de competencia creciente, en el que las reglas del mercado establecen los límites.

Las modificaciones curriculares que impuso la Reforma posibilitaron un cambio sustancial en los proyectos de edición pero las propuestas editoriales prestaron más atención a las formas y menos a los contenidos. Ganaron importancia las áreas comerciales y de *marketing*, imponiéndose las tecnologías aplicadas al diseño (no por casualidad pasan a ocupar el lugar que una vez tuvo el equipo de autoría), convirtiéndose en el pilar de las propuestas. Lo innovador no tenía por qué ser la preferencia, por lo que se frenó toda esperanza de una auténtica reestructuración. La industria no pudo -o no quiso- arriesgar capital en proyectos que, si bien podían ser coherentes con los nuevos planteamientos, ameritaban

de mayor esfuerzo. La industria editorial -en ausencia de políticas estatales- tuvo total libertad en la definición de las propuestas, “vendió” la Reforma desde una perspectiva formal y terminológica pero mantuvo los esquemas de siempre. La funcionalidad didáctica del artefacto quedó relegada y la centralidad en su rentabilidad económica terminó transfigurándolo en una mercancía.

Referencias

- Alzate Piedrahita, M., Lanza Sierra, C. y Gómez Mendoza, M. (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Apple, M. (1984). Economía de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, 275, 43-62.
- Borja, I. (2005). *La escritura de textos escolares de castellano*. Caldas: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bruzual, R. (1998). Un estudio semántico-pragmático de los textos de iniciación a la lectura. En L. Molero de Cabeza (Comp.), *La enseñanza de la lengua materna: teoría y práctica*. Maracaibo: Fundacite.
- Choppin, A. (1992). *Los manuales escolares. Historia y actualidad*. Paris: Hachette.
- Esté, A. (1995). *El libro de escuela en Venezuela*. Caracas: TEBAS/ Colección Extensión UCV.
- Lacueva, A. (1980). Una mirada crítica a los libros de ciencias naturales de Educación Primaria. *Revista Universidad*, 5, 69-072.
- Lacueva, A. (1981). Producción de materiales educativos para ciencias naturales de Educación Primaria. *Investigaciones Educativas Venezolanas*, 3(2), 84-90.
- Lacueva, A. y Manterola, C. (1979). Programas y textos de ciencias en primaria. *Cuadernos de Educación*, 65, 114.
- García de Sarmiento, M. (1991). Tendencias sobre la enseñanza de la ciencia en manuales de laboratorio de química. *Investigación y Postgrado*, 6(2), 81-104.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.

- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencia del lenguaje competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Sociedad de Sociología de la Educación*, I(1), 62-73.
- Ministerio de Educación. Dirección de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica*. Caracas autor.
- Ministerio de Educación. (1998). *Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Segunda Etapa. Sexto grado*. Caracas: autor.
- Morles, A. (1999). Los libros de texto y la enseñanza de la lectura en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 14(2), 52-68.
- Mujica, B., Díaz Blanca, L. y Arnaez Muga, P. (2008). Concepción de escritura en los libros de texto de educación básica. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 269-289.
- Ramírez, T. (2001a). El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 17(1), 47-82.
- Ramírez, T. (2001b). El género en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Revista Ensayo y Error*, XX(21), 23-45.
- Ramírez, T. (2001c). Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos venezolanos. *Revista de Pedagogía*, XXIII(66), 41-72.
- Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán*. Caracas: UCV.
- Ramírez, T. (2007). *Del control estatal al libre mercado. Políticas públicas y textos escolares (1958-2005)*. Caracas: UCV.
- Ríos Cabrera, P. (2002). El libro de texto como recurso para el aprendizaje estratégico. *Informe de Investigaciones Educativas* [Informe en Línea 7]. XVI, 1. Disponible: biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/view/119. [Consulta: 2005, Febrero 6]
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: siglo XXI.
- Zuev, D. (1988). *El libro de texto escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.

Textos escolares consultados

- Albert, L. (1999). *Algarabía. Lengua y literatura*. Caracas: Excelencia.
- Alfonso, M., Hernández, D., Domínguez, O., Proverbio F., Marín, R. y Lahman, A. (2004). *Flor de araguaney*. Caracas: Serie Santillana.
- Arteaga, M., Coba, Y., Esteves Y., Elías, E., Albino, J. y Garrido, M. (2005). *Arco Iris venezolano*. Caracas: Fundación Editorial Salesiana.
- Camperos, M., Ruiz, O., La Scalea, M. y Rivas, J. (2001). *Saberes*. Caracas: Biosfera.
- Caraballo, M. (2004). *Guía Orinoco*. Caracas: Actualidad Escolar.
- García, C., Istúriz, C., Ovies, J., Rubies, M., Rodrigo, J. y Agagliate, L. (1999). *Nuevo arco iris básico*. Caracas: Salesiana.
- Gutiérrez, J.J. y Rincón, L. (1998). *Enciclopedia girasol*. Caracas: Básica.
- Molina, Y. (1998). *Lengua y literatura*. Caracas: Premier.
- Mijares, E., Albert, L., Acedo, M. y Petit, M. (2006). *Mundo tricolor*. Caracas: La Cadena Tricolor.
- Mujica, G., Bernal, M., Camacho, P., Conejero, A., Fajardo, E., Manzano, J., Pérez, J. y Robledo, A. (2005) *Tepuy. Mi enciclopedia integral*. Valencia: Tepuy Editores.
- Peña, M., Ávila, A., Hernández, M., Lobo, A., Puigbó, M. y Marcano, L. (2006). *Nuestro futuro*. Caracas: CO-BO.
- Rivas, E., Soto, G. y Árias, V. (2000). *Nuevo siglo*. Caracas: Excelencia.
- Rodríguez, A., Tarazona, D., Coello, H., Villaparedes, L., Rodríguez, J. y Heredia, C. (2007). *Enciclopedia didáctica*. Caracas: Santillana.
- Rodríguez, R. (1999). *Enciclopedia popular deiba*. Caracas: Marca Grupo Editor.