

CÓMO SE CONSTRUYEN LOS GÉNEROS EN LOS LIBROS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

HOW GENDER IS CONSTRUCTED IN THE BOOKS OF
SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (ELE)

ANA MARÍA BOCCA

NÉLIDA BEATRIZ VASCONCELO

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Facultad de Lenguas

anabocca@hotmail.com

beatrizvasconcelo@yahoo.com.ar

El objetivo de este trabajo es explorar los diferentes componentes del libro de texto para el aula de una lengua extranjera con el fin de crear conciencia en los docentes acerca de la necesidad de adoptar una mirada crítica a los libros, fundada en el desarrollo de competencias que no se limiten al campo estrictamente lingüístico. El marco teórico en que se fundamenta son los postulados de la lingüística sistémico funcional (Halliday 1985-1994) y Halliday y Matthiesen (2004). En esta investigación, hemos desarrollado las siguientes etapas: relevamiento de aspectos lingüísticos y gráficos correspondientes a la portada, índice de contenidos, nombre de las unidades y de sus secciones, consignas y modos de diseño. Los aspectos gráficos que se relevaron son: las imágenes, los cuadros/tablas y los recursos de enmarcación o *framing*. Se codificaron datos sobre estos aspectos en seis libros de Español Lengua Extranjera. En esta etapa se analizaron los géneros empleados en tres manuales argentinos y tres brasileños.

Palabras clave: Español Lengua Extranjera, códigos, manuales, género

The objective of this work is to explore the different components of a foreign language class book, in order to raise awareness among teachers about the need to adopt a critical look at the books, based on the development of skills not limited to a strictly linguistic field. Its theoretical framework is the tenets of systemic functional linguistics (Halliday 1985-1994) and Halliday and Matthiesen (2004). In this research, we have developed the following steps: diagnostic of the linguistic and graphic aspects of the cover, the contents index, the names of the units and their sections, instructions and layout. The graphic issues surveyed are: the images, tables/charts and the framing. At this stage we have analyzed the genres used in six books of Spanish as foreign language: three Argentinian and three Brazilian books.

Keywords: Spanish as aforeign Language, codes, manuals, genre

1. LOS GÉNEROS Y LIBROS DE TEXTOS

El libro de texto es sin duda el recurso más visible en la clase de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE), ya que articula los conceptos y orienta los contenidos. El enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera pondera los materiales reales como recursos y son factores importantes para representar el lenguaje en toda su variedad y por eso, se construye de códigos y tipos discursivos.

Los libros de texto no imitan o piden prestado géneros en forma consistente, sino que conjugan elementos en distinta forma y grado.

Kress y van Leeuwen (1996, 2001), han realizado aportes teóricos que permiten considerar el problema de las nuevas modalidades de representación textual desde la perspectiva del discurso multimodal. Esta perspectiva incluye interpretaciones de los diversos códigos (imágenes, diagramación, colores, tamaños, sonidos) que participan en la representación textual, y requieren un modelo semiótico que fundamente el potencial de uso de códigos y diseños. Los autores mencionados proponen la “gramática del diseño visual” para la lectura de los significados de las imágenes, dado que la comprensión de estos significados es el foco central para la alfabetización visual.

Para los docentes de ELE es relevante la consideración de nuevas modalidades de representación de la información en el proceso de aprendizaje si se tiene en cuenta la jerarquía que ha tenido el texto escrito en los diseños pedagógicos de enseñanza.

La teoría multimodal que postula que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación: texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc., de manera simultánea (G. Kress y T. van Leeuwen, 2001), nos ha ofrecido también un marco importante para nuestro análisis. Desde esta postura teórica se necesita de todos esos modos para entender el significado de un acto comunicativo, es decir, que hay que tener en cuenta todos los modos. Estos modos de significación deben ser estudiados en forma simultánea porque están estrechamente relacionados para la producción del sentido.

La semiótica social multimodal estudia el uso que se hace de este tipo de recursos para crear actos comunicativos: T. van Leeuwen (2005), O’Halloran (2004), Baldry & Tibault (2006), entre otros, han estudiado la interacción de recursos semióticos en discursos audiovisuales. “En el enfoque multimodal se intenta comprender todos los modos de representación que entran en juego en el texto [...]” (Kress *et al*, 2003: 375).

En consecuencia, el texto asume un sentido más amplio, no solo es el texto lingüístico. El estudio multimodal debe abordar las características de cada modo, su interrelación y su valoración dependiendo de la cultura en donde se enmarca. Según Kress (2003) el modo es una representación social y cultural y como recursos semióticos para la construcción de la comunicación se encuentran, entre ellos, imagen, escritura, música, gesto, imagen móvil. Desde esta perspectiva, el lenguaje escrito y oral no es dominante para expresar plenamente el significado, sino uno más entre los modos que se interrelacionan.

Aún teniendo características comunes, como la dimensión espacio-temporal de algunos modos, los potenciales de cada modo son diferentes y, por tanto, se seleccionan o se explotan según el efecto que se quiera conseguir, dependiendo de la intención comunicativa. Por consiguiente, en la formación de la literacidad digital se deberán trabajar las características de los diferentes modos y sus potenciales en determinados trabajos semióticos.

Actualmente, la multimodalidad, ocupa un lugar destacado en las discusiones sobre el trabajo con textos, esto es el resultado del cambio en la práctica de producción y recepción de

textos, a la vez que la tecnología favorece cada vez más que varias semiosis participen de su constitución. Esos textos se organizan a partir de modelos y características que expanden el universo discursivo para más allá de lo exclusivamente lingüístico.

Los aportes teóricos de esta disciplina actualizan la concepción canónica de texto, es decir, ya no se puede tratar el texto tan solo como algo escrito o hablado, sino como una producción multimodal. Esta concepción suele estar ausente en la práctica pedagógica, la que descuida los aspectos multimodales de un texto.

La noción de género tiene una relevancia fundamental en la lingüística contemporánea. Dicha noción tiene una larga tradición que se remonta a Aristóteles y su partición tripartita de las prácticas discursivas. Pero fue Bajtin, en la segunda mitad del siglo XX, quien propuso una visión abarcadora de los géneros del discurso con su distinción entre géneros primarios de la comunicación oral y los secundarios de las distintas esferas de la actividad humana que reelaboran e integran los géneros primarios en un sinfín de combinaciones (*cf.* Bajtin, 1978).

En los últimos 30 años, el concepto de género se ha defendido en diferentes campos de la lingüística. Por ejemplo, Swales (1990) y Bhatia (1993) definen el género como evento comunicativo creado dentro de una comunidad comunicativa para realizar cierto propósito comunicativo.

En la lingüística francesa, Adam (2001) declara que los géneros tienen un núcleo normativo relativamente estable y se pueden concebir en términos de “architextualidad”, esto es, la relación entre un texto y las categorías genéricas. Este autor separa el concepto de género del de “tipología textual”. Estima que, mientras el género define el texto en su totalidad y en relación con la situación socioeconómica, las categorías tipológicas –entendidas como secuencias que conforman un texto– se sitúan en un nivel menos elevado de la complejidad textual.

Desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), Martín (1997) señala que un género no es exactamente lo mismo que un tipo textual y sostiene que “los géneros son procesos sociales”. El propósito comunicativo y la función social de los géneros constituyen factores claves en la caracterización y en la creación de un género. Es decir, un género representa un evento o conjunto de eventos que llevan a la producción de un texto que tiene un propósito u objetivo comunicativo y social común.

Los géneros representan los actos lingüísticos reconocidos culturalmente y producidos por una comunidad lingüística determinada.

Swales (1990) y Couture (1986) han expresado que los conceptos de género y registro no tienen el mismo alcance. El género impone restricciones sobre la estructura del discurso y solo se puede realizar en textos completos, mientras que el registro las impone en los niveles lingüísticos léxico y gramatical (Fernández y Ghio, 2008: 54).

Los distintos autores que se han ocupado y desarrollado el concepto de género insisten más, según los casos, en los aspectos formales o en los sociodiscursivos, pero coinciden en una serie de rasgos específicos, entre los que cabe destacar:

- a) El género es una clase, un modelo abstracto, una perspectiva que actúa como molde para el hablante y como horizonte de espera para los destinatarios o para los miembros de una comunidad discursiva específica; se caracteriza por una serie de rasgos convencionales, relacionados con los contextos sociales y comunicativos, e identificables en los diferentes niveles del análisis lingüístico. Es necesario distinguirlo de los conceptos de “registro” y “tipología textual”, aunque la confusión entre género y tipología es bastante frecuente.

- b) Las variaciones socioculturales pueden concretar cambios significativos en las pautas textuales: asimismo, se observa una tensión entre las restricciones impuestas por el marco genérico y la variación propia de un contexto determinado. Entre los factores perturbadores de mayor alcance en la actualidad, se destacan la comunicación a través de Internet y la multimodalidad, que han cambiado los esquemas tradicionales, creando nuevos géneros, modificando los existentes y la insistencia en los aspectos promocionales, entre otros rasgos. (Garzone, 2007)

Otros autores señalan otra categoría en la clasificación de los géneros, el macrogénero, este define productos tangibles, identificables sobre todo por el emisor y el canal utilizado, así como un propósito dominante, pero caracterizados por la hibridación de diferentes géneros, tipologías textuales, estilos, etc.; algunos de ellos son exclusivos de una familia de géneros, otros pertenecen a familias diferentes.

El concepto de género ofrece un marco ideal para enfocar la extensa producción textual de los libros de una lengua extranjera. Es por ello que este proyecto investiga cómo se presentan los géneros en los libros de texto, cómo se combinan e interactúan con un propósito didáctico.

El enfoque exclusivo en lo verbal es considerado por varios teóricos, Maingueneau (2005) afirma que limitar el universo discursivo solo a producciones lingüísticas es desviar las discusiones sobre la interdependencia entre los distintos soportes intersemióticos. Otro autor que opina sobre este hecho es Mozdzenski (2006), al indicar que tratar de modo separado lo verbal (el habla y la escritura) y lo no verbal (imágenes, gestuales, sonidos, ...), es una frontera muy débil. No se puede negar que en la actualidad los textos se presentan con una modalidad multimodal y tienen, entre esas modalidades, a la escritura como tan solo una parte de su composición. La comprensión de que la lengua se organiza en un contexto sociocultural otorga a la cultura la idea de que es resultado de un proceso de construcción social del cual la lengua es parte inherente. Desde esta perspectiva la multimodalidad se comprende como fenómeno que para analizarse necesita partir del contexto – vehículo, soporte, espacio de circulación, espacio/tiempo de producción. Los estudiosos de esta disciplina consideran que no es igual el sentido que se expresa a través de lo verbal o de lo visual. La alfabetización en la modalidad verbal no garantiza la comprensión de lo no-verbal: hace falta, desde el punto de vista de la formación escolar, enseñar una “gramática de lo visual”.

La teoría multimodal se constituye en un género presente en los libros de ELE, hasta ahora no visualizado por los teóricos y usuarios de estos textos.

2. COMPONENTES DE LOS LIBROS DE TEXTO, EN ELE

A continuación, informaremos, sobre los resultados de un proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, y que explora los diferentes componentes del libro de texto. El marco teórico en el cual se basa son los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday 1985-1994) y Halliday y Matthiesen (2004), como se dijo arriba. La perspectiva funcional toma en cuenta cómo la lengua crea significados y cómo permite intercambiarlos por medio de textos. La lengua posibilita la creación de las representaciones que conforman una cultura, sus condiciones de interacción, y los textos son los medios que permiten llevarla a cabo (Martín Menéndez, 2006: 10).

El desarrollo del proyecto ha alcanzado, actualmente, las siguientes etapas: clasificación de géneros en el libro de texto, relevamiento de aspectos lingüísticos y gráficos correspondientes a la portada, índice de contenidos, nombre de las unidades y de sus secciones, consignas y modos de diseño. Los aspectos gráficos que se consideraron son: las imágenes, los cuadros/tablas y los recursos de enmarcación. Se codificaron datos sobre estos aspectos de los siguientes libros de ELE: *Aula del Sur* 1 y 2; *Síntesis* 1; *Español entre contextos* 1 y 2

2.1. Resultados

Los resultados obtenidos de los aspectos relevados fueron:

1. La mayoría de los cuadros/diagramas se encuentran en la sección de gramática y son en color o en una combinación de colores. En cuanto a la forma, son rectangulares y en general presentan un marco que puede ser de líneas negras o de color, realizando un rectángulo, o líneas abiertas dando idea de un rectángulo. Hay predominio de interacción cerrada.
2. Imágenes: los datos encontrados demuestran que la sección con la que se relaciona la imagen con mayor porcentaje (108%) es la lectura, seguida por el vocabulario (97%) y gramática (96 %). Las imágenes se representan a color (149%) y se encuentran relacionadas con varias otras en la misma página (123%). También se constata que los participantes representados asumen una posición frontal y de esta forma se garantiza la interacción con el lector.
3. Los recursos de enmarcación (43%) focalizan la información apoyados por el uso del color y la forma rectangular (45 %). Estas cualificaciones de las imágenes orientan la lectura de la página.
4. El tamaño de las imágenes que predomina es $\frac{1}{4}$ (84 %) y se relaciona directamente con el aspecto verbal (149 %) para cumplir con una función explicativa. Están representadas por la fotografía. Otro aspecto significativo es la frecuencia del uso de la tipografía sin variación de tamaño (363), de esta manera el tratamiento de la información es precisa y colabora con el alumno extranjero para el logro de la comprensión.

Al incorporar un género en el libro de texto, a pesar de todos los intentos por mantener fidelidad al texto original, se produce una transformación. Independientemente de cuál fuese el recorte de realidad que se pretenda incorporar al libro, el material introducido pasa a cumplir otra función social directamente relacionada con la enseñanza, formando parte del macro-género "libro de texto". Es a partir de esta concepción de texto, como un macro-género que alberga numerosos géneros, que se realizó la siguiente clasificación: género adaptado, género simulado, género auténtico.

En cuanto al género que vehiculiza los libros de texto de lengua extranjera seleccionados, los datos revelan que:

1. Se utiliza una mayoría de *géneros adaptados*, que son aquellos que ingresan al libro de texto con escasa manipulación por parte de los autores/diseñadores del libro. Pretenden ser ‘réplicas’ de textos de la vida real, tales como extractos literarios, mapas, fotos, entradas de diccionarios, etc.
2. Un porcentaje inferior al del grupo anterior es ocupado por los *géneros simulados* que se caracterizan por presentar rasgos visuales y /o discursivos de un determinado género de la vida real (Ej. menú), pero han sido creados para el libro.
3. Por último, se encuentran los *géneros auténticos* que ingresan al libro de texto con escasa manipulación por parte de los autores/diseñadores del libro. Dentro de esta clasificación se encuentran los libros de ELE publicados en Brasil, tanto *Síntesis* como *Español entre contextos* que ingresan textos auténticos. Al respecto, en este último se expresa en la presentación que el principal objetivo del texto es poner al alumno en contacto con textos auténticos para promover el aprendizaje a partir de la reflexión no solo de los aspectos lingüísticos y discursivos, sino también de aspectos culturales, históricos y sociales.

En síntesis, los textos estudiados evidencian un diseño en donde la imagen y la lengua comparten un mismo espacio y esta construcción orienta el desarrollo del aprendizaje que realiza un estudiante de lengua extranjera.

3. CONCLUSIÓN

El análisis realizado en los libros de texto pone en evidencia el cuidado que hay que tener a la hora de diseñar materiales, ya que como diseñadores de estos hay que mostrar coherencia y autonomía. Los datos encontrados indican que el propósito de estos recursos está orientado a guiar al lector-estudiante extranjero, no hispanohablante, en el aprendizaje de español.

Los resultados obtenidos advierten sobre la necesidad de crear conciencia en los docentes de enseñanza de segunda lengua, para que adopten una mirada crítica frente a los textos, fundada en el desarrollo de competencias que no se limiten al campo estrictamente lingüístico, pues la identificación de características semióticas relevantes traen a la luz problemas de comunicación que derivan de los aspectos contextuales de los recursos didácticos. Para ello es importante estudiar el género pedagógico de los libros de texto, reconocer los géneros incrustados y los recursos multimodales que se asocian a ese género. Por otra parte, es preciso observar cómo los docentes de ELE utilizan las imágenes más allá de si están asociadas a los ejercicios, si toman en cuenta los recursos de navegación que el libro propone y cómo estos recursos son considerados en el momento de la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adam, J.M. 2001. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- Bajtin, M. 1978 [1998]. *Estética de la creación verbal*, 8ª ed., Madrid, Siglo XXI.
- Baldry, A. y P. Thibault. 2006. *Multimodality y Multimediality in the Distance Learning Age*, Campo Basso. Lampo.
- Bhatia, V.K. 1993. *Analysing Genre: Language in Professional Settings*, London, Longman.

- Castelano, F; G. Nóbrega y M. Alves, 2011. *Español entre contextos 1*, Sao Paulo, Ática.
- Castelano, F; G. Nóbrega y M. Alves, 2011. *Español entre contextos 2*, Sao Paulo, Ática.
- Corpas, J. [et.al]. 2009. *Aula del Sur 1*, Buenos Aires, Voces del Sur.
- Corpas, J. [et.al]. 2009. *Aula del Sur 1*, Buenos Aires, Voces del Sur.
- Couture, B. (ed.). 1986. *Functional approaches to writing: Research perspectives*, London, Frances Pinter.
- Fernández, M.D. y E. Ghio. 2008. *Lingüística sistémico.funcional; aplicaciones a la lengua española*, Santa Fe, Waldhuter Editores.
- Garzone, G. 2007. Genres, multimodality and the World Wide Web: theoretical issues, en G.Garzone, G. Poncini y P. Catenaccio (eds.), *Multimodality in Corporate Communication*, Milano, Franco Angeli: 15-30.
- Halliday, M.A.K. 2001. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, México, FCE.
- Halliday, M.A.K. y C.M.I.M. Matthiessen. 2004. Introduction to Functional Grammar, 3ª ed., London, E. Arnold.
- Kress, G. R. 1997. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. Londres, Routledge: 53-79, in Snyder, I. (ed.), Page to screen.
- Kress, G. R. 2003. *Literacy in the new media age*. New York, Routledge.
- Kress, G. R. y T. van Leeuwen, T. 1996. *Reading images. The grammar of visual design*, Londres, Routledge.
- Kress, G. R. y T. van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, Londres, Edward Arnold.
- Leeuwen, T. van. 2005. Critical Discourse Analysis, in J. Renkema, *Discourse of course an overview of research in discourse studies*, Amsterdam/Philadelphia, Universiteit van Tilburg.
- Martin, Ivan. 2011. *Síntesis*, Sao Paulo, Ática.
- Martin, J. R. 1997. Analysing genre: functional parameters, en F. Christie & J. R. Martin (eds.), *Genre and institutions*, London, Continuum: 3-39.
- Martín Menéndez, S. 2006. *¿Qué es una gramatical textual?* Buenos Aires, Littera.
- Maingueneau, D. 2005. *Gênese dos Discursos*, Curitiba, Criar Edições.
- Mozdzinski, L.P. 2006. *A cartilha jurídica: Aspectos sócio-histórico, discursivo e multimodais. Dissertação de mestrado*. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação.
- O'Halloran, K. L. (ed.). 2004. *Multimodal Discourse Analysis*, London, Continuum.
- Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.