

APLICACIÓN DEL CONCEPTO “COLONIA DE GÉNEROS” A UN ESTUDIO APROXIMATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LOS TEXTOS INSTRUCCIONALES

Francisca Fumero
ffumerocastillo@yahoo.es
(UPEL-IPMAR)

Recibido: 05/04/2005
Aprobado: 14/02/2006

RESUMEN

El objetivo de este artículo es demostrar la utilidad del concepto de género en la enseñanza de textos instruccionales y cuál es su posible organización. En este sentido, la clasificación de los textos responde a la necesidad del ser humano de categorizar informaciones que, de una u otra manera, tratan de comunicarse sobre la base de los contextos culturales y las variables situaciones en las que ocurren (Halliday, 1991; Swales, 1990; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bathia, 2002/2004). En este caso, el texto instruccional toma un lugar preponderante en el quehacer cotidiano del ser humano. De allí la necesidad de analizarlos con el fin de definir su focus contextual con base en tres propiedades: eficiencia, eficacia y adecuación (Beaugrande y Dressler, 2002). En fin, se propone una metodología que parte de la necesidad de analizar la situación en la que se produce la comunicación y plantea la enseñanza de la lengua materna teniendo en cuenta los géneros usados por la comunidad discursiva. En conclusión, los textos (en especial, los instruccionales) se consideran ejemplos de géneros que constituyen una respuesta apropiada a una convención social específica.

Palabras clave: texto instruccional; colonia de géneros; propiedades del texto escrito.

APPLYING THE "GENDER COLONY" CONCEPT TO TEACHING THROUGH INSTRUCTIONAL TEXTS

ABSTRACT

This article evaluates applying the concept of gender to teaching through different instructional text. As a first step the classification of such text is based upon the human need to categorized information according to the cultural context and the multiple situations in which communication occurs (Halliday, 1991; Swales, 1990; Berkenkotter y Huckin, 1995; Bathia, 2002/2004). In this particular case, the instructional text occupies a significant place in human daily routines. This fact determines the need to define their contextual focus based on three properties: efficiency, effectiveness, and adequacy. (Beaugrande y Dressler, 2003). The investigation proposes, first, a methodology that departs from de need to analyze the situation in which communication takes place and, second, an understanding of the teaching of the mother tongue taking into account the genders used by the discursive community. The study concludes arguing that the texts (specially the instructional ones) are constructed as gender examples that respond appropriately to specific social conventions.

Key words: instructional text; gender colony; properties of the written text.

INTRODUCCIÓN

El concepto de género tiene un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje de los textos escritos. Uno de los pilares fundamentales de la metodología es el análisis del contexto social en el que se produce la comunicación y de los géneros usados por la comunidad discursiva con la que se quiere retribuir la información. Se considera que el dominio de los mismos es fundamental para que los usuarios puedan intercambiar enunciados en un contexto social determinado.

Existen dos propuestas distintas en cuanto a cómo insertar al usuario en distintos contextos sociales. La primera, se refiere a la enseñanza de los géneros de forma explícita, centrándose en sus características textuales. Esto es, enseñando sus características léxico-gramaticales, elementos discursivos y pragmáticos (Walker, 1999; Swales y Lindemann, 2002; Hyland, 2003). La segunda, se refiere a situar a los usuarios en el contexto social, de modo tal que cada sujeto aprenda su uso mediante su contacto directo con las situaciones retóricas a las que responden (Freedman y Medway, 1994). Este último modelo parte de la idea de que los géneros se aprenden a través de procesos sociales, por medio de la colaboración de los miembros de una comunidad. Esta sentencia permite corroborar la importancia del texto en función de las interrelaciones humanas. En este sentido, el texto posee un potencial de significado (Halliday, 1991) cuyo fin se traduce en dominar y comprender las múltiples intenciones de sus usuarios (autor-receptor).

De hecho, para el aprendizaje del texto escrito, se suele seguir el primer enfoque. Particularmente, se ha admitido que los géneros constituyen una respuesta relativamente convencional a una situación comunicativa específica y se diseñan textos que ayuden a los usuarios y/o estudiantes a ser conscientes de esas convenciones. En todo caso, se busca proporcionar modelos que ayuden al interesado común a dominar las estructuras genéricas que implementan las instituciones u organizaciones sociales y, de este modo, conseguir que sean capaces de usar dichos géneros en forma efectiva.

Ahora bien, un género es una acción comunicativa tipificada que aparece como respuesta a una situación recurrente y que se caracteriza por la diversidad de propósitos comunicativos reconocidos por los

miembros de la comunidad discursiva que lo usa (Swales, 1990). En la literatura sobre el análisis del género se desatacan tres enfoques: 1) la Nueva Retórica (Berkenkotter y Huckin, 1995, p. 2); la Lingüística Sistémica Funcional (Christie y Martin, 1997, p. 3); y el enfoque del aprendizaje de la lengua con fines específicos (Swales, 1990). La diferencia entre los tres enfoques es que al primero le interesan las prácticas sociales; el segundo y el tercero, prestan más atención al análisis textual.

Así, desde la Nueva Retórica los géneros se definen como acciones sociales relacionadas con contextos específicos y esferas de actividad de una comunidad discursiva. De allí que en el espacio cotidiano del ser humano se desplieguen prácticas diversas. Los actores sociales construyen su propia visión del espacio público como una representación equivalente de la realidad circundante. Pero, resulta claro que los mecanismos de la producción del texto dependen del punto de vista que se elija. Desde una perspectiva experimental, se puede afirmar que los textos escritos (entendidos como un soporte físico cuyo rol social consiste en divulgar información relativa a los acontecimientos e incidencias que se producen en una sociedad alfabetizada) funcionan con una doble razón: (1) económica, por cuanto el texto escrito actúa como un recurso cuya finalidad se define por el lugar que ocupa en el mercado de bienes de consumo. Es decir, se escribe para que otro(s) encuentre(n) un modo de valerse de cierta información que necesita(n) o le(s) interese; (2) semiológica, según el cual todo texto escrito debe considerarse como un conjunto de signos (forma y sentido) que se origina en la actividad humana.

En cuanto al enfoque del aprendizaje con fines específicos, los géneros se perciben como acciones comunicativas de una comunidad discursiva. Para Swales (1990) el criterio más importante para definir el género, es el propósito comunicativo. Éste determina las características léxico-gramaticales del género. Y, por último, desde la perspectiva del enfoque de la Lingüística Sistémica, el foco de atención es la estructura esquemática de los diferentes géneros. En este particular, Martin (2002) describe al género como “una configuración de significados... recurrentemente escalonado con el fin de promulgar las prácticas sociales”¹. Tal como se puede apreciar, por una parte, los tres enfoques

¹ “configurations of meaning... recurrently phased together to enact social practices

están de acuerdo en que los géneros son acciones comunicativas convencionales que se construyen socialmente. Y, por otra, también están de acuerdo en que las semejanzas se relacionan con los aspectos formales y lingüísticos que presentan los textos pertenecientes a un mismo género y que son el resultado de una respuesta efectiva a situaciones retóricas recurrentes.

Dicho esto, existen varios aspectos importantes que se deben tener en cuenta al plantearse la enseñanza de los géneros. En primer lugar, a pesar de las convenciones, éstos son productos dinámicos, según Berkenkotter y Huckin (1995). Para ambos autores, los géneros “inherentemente pueden manipular las estructuras retóricas dinámicas según las condiciones de uso”². También consideran el conocimiento del género como “un formulario cognitivo que se sitúa concatenadamente en las actividades [que llevan consigo] la disciplina”³. Para Berkenkotter y Huckin (*op. cit.*) los géneros no son estructuras fijas, sino modelos flexibles que cambian por la evolución de las necesidades socio-cognitivas de las comunidades discursivas. De este modo, los usuarios serán capaces de manipular las convenciones sociales para dar respuesta a una situación social particular.

Otro aspecto importante que se debe tomar en cuenta en el estudio del género, es la prototipicalidad. Los textos individuales son ejemplo de un género prototípico y tienen propiedades o cualidades heredadas de este prototipo (Swales, 1990). Pero también pueden tener rasgos que lo diferencian de dicho prototipo. Los textos son entidades heterogéneas o intertextuales que pueden tener elementos de géneros diferentes. Al analizar los textos pertenecientes a un género se debe prestar atención tanto a las semejanzas como a la variación que existe entre ellos (Hyland, 2000). En este sentido, los géneros son entidades complejas interrelacionadas con otros de múltiple formas, y por tanto, no se pueden entender si no se analizan en relación con el contexto en el que se producen y con los otros usados por una comunidad discursiva.

A partir de esta perspectiva, este tipo de relaciones genéricas son el resultado de las existentes entre géneros que tienen semejantes

2 “...are inherently dynamic rhetorical structures can be manipulated according to the conditions of use”

3 “...a form of situated cognition embedded in disciplinary activities”

propósitos comunicativos. Para Bathia (2004) este modo de relaciones genéricas son las denominadas “colonias de géneros”. Es decir, un género comparte con otros ciertas convenciones retóricas, contextos y ciertas características léxico-gramaticales semejantes. No obstante, pueden ser diferentes en otros aspectos, tales como su filiación profesional, el contexto de uso o las interrelaciones de los usuarios. Del mismo modo, Bathia, (2002) establece tres niveles de descripción genérica: a) Valores Genéricos o “tipos de textos”, independientes de un determinado contexto social y situacional; b) Colonias de géneros asociadas a un contexto amplio y poco definido de contexto retórico. Para el autor, una colonia de textos es una categoría con límites poco definidos; c) géneros, propiamente dicho, dependiente de contextos socio-retóricos definidos.

Visto así, una colonia de géneros puede tener miembros de primer orden y de segundo orden. Bathia (2004) ofrece ejemplos de orden primario, tales como los anuncios publicitarios, cartas promocionales o cartas de recomendación. En el segundo orden se pueden mencionar las cartas para conseguir fondos de financiamiento, folletos de viaje, solicitudes de becas, entre otros tantos ejemplos. Para Bathia (*op. cit.*) este tipo de colonia es denominada como “Géneros Promocionales”.

A partir de la complejidad de la colonia de géneros, vale la pena preguntarse: ¿existe un vínculo entre una colonia de género?, ¿cuál es la naturaleza del texto escrito instruccional, aparte de sólo comunicar? Pues, después de todo, podría ocurrir que la escritura nazca por coincidencia porque entre lo “económico” y “semiológico” coexisten en el seno de una misma organización o institución social (sea ésta religiosa, académica, jurídica, periodística, empresarial, entre otras tantas). Cabe también interrogarse sobre otro asunto: ¿qué tipo de texto escrito es consumido por sus usuarios?, ¿con qué finalidad?, ¿su producción obedece a un “mercado” de consumo? Si es así, se plantea el asunto de “cómo atraer y persuadir a un público consumidor de un determinado texto”. Es, quizás, en el asunto de las intenciones donde radica la importancia de su producción y sobre la base de ellas resulta relevante proponer ciertas colonias de géneros y en aquellas donde se insertan ciertos textos denominados “instruccionales” con el fin de caracterizarlos y determinar su uso en la cotidianidad del ser humano.

Podría considerarse, desde el punto de vista analítico, que los textos instruccionales son objeto de estudios diferentes. Unos, de filiación

más reflexiva y contemplativa (desde la filosofía del lenguaje y la antropología), integran a ese objeto en una problemática general cuando surgen preguntas sobre el valor simbólico de los signos que componen el mencionado texto. Así como el lugar que ocupa en la sociedad, las semejanzas y diferencias cuando se los limita y se les ciñe a un espacio cultural. Otros, de filiación empírica-deductiva (de origen semiológico y sociológico) parten de la división del objeto (en este caso, un corpus representado por textos instruccionales) y se construyen o se disponen de instrumentos de análisis que refrenden los efectos de significado que produce ese objeto en una situación de intercambio social.

Visto así, es en el segundo aspecto que se pretende abordar al texto instruccional. Porque un texto instruccional pudiera ofrecer la representación pragmática de “haz lo que te digo” o quizás “te recomiendo esto”. Sin embargo, descubrir las múltiples intenciones de ese texto sólo con la función de seguir órdenes o instrucciones para ejecutar una tarea, es muy simplista. Piénsese, por ejemplo, en los textos jurídicos o los formularios de los bancos. Parte de ellos se consideran, más que textos, modos de organización del discurso (Charaudeau, 2003).

Ante este panorama, la siguiente investigación desea proponer la aplicación del concepto “colonia de géneros” a un estudio aproximativo en la enseñanza de los textos instruccionales. Para ello, se ubicará la asignatura “Lengua Española” como el espacio contextual más indicado para proponer lo señalado. La asignatura “Lengua Española” (3 créditos) se imparte en todos los programas y especialidades de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, representada en los ocho institutos que se distribuyen en la geografía venezolana. En este particular, se tomará en cuenta al Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” de Maracay (IPMAR), estado Aragua.

La asignatura mencionada pudiera estar organizada en el concepto de colonia de géneros, pero sus contenidos deben adaptarse a las diferentes especialidades. El programa de “Lengua Española” no se basa en el estudio detallado de los aspectos formales de unos pocos géneros con los que los estudiantes se deben familiarizar por varias razones. En primer lugar, en el caso de los estudiantes de las distintas especialidades del IPMAR, resulta difícil decidir cuáles serán los géneros más importantes para nuestros alumnos y concretar unos pocos géneros que debieran formar parte de la actividad del estudiante a lo largo de toda la carrera universitaria.

Según Bathia (2002) el estudiante de lengua materna probablemente ya posee conocimiento sociocultural relacionado con contextos profesionales o académicos muy específicos por lo que, al nivel de la enseñanza en lengua, debe basarse en el género. No obstante, en el caso de la asignatura Lengua Española, en todos los estudiantes de las distintas especialidades y programas, esta descripción corresponde, especialmente, a profesionales que ya están trabajando en un determinado contexto, pero no a estudiantes no graduados, cuyas necesidades comunicativas todavía no están claramente definidas. En este sentido, la enseñanza explícita de géneros específicos sólo parece apropiada en cursos de inglés con fines específicos donde los estudiantes tienen necesidades muy concretas y definidas. Por ejemplo, no es igual enseñar Inglés Técnico a un ingeniero que a un médico. A partir de esta delimitación y sobre la base de lo expuesto, este trabajo se subdivide en las siguientes secciones. En primer lugar: se describe el marco referencial que sustentará el estudio; en segundo lugar, la metodología a seguir; en tercer lugar, la propuesta propiamente dicha del texto instruccional; por último, las conclusiones y las implicaciones pedagógicas que dieron lugar al desarrollo de esta investigación.

MARCO REFERENCIAL

El género y la enseñanza de los textos instruccionales

Muchas veces la enseñanza de la producción textual usa el género como criterio organizador o estructural del texto propiamente dicho. En la mayoría de los cursos de redacción de textos el género se considera una entidad relativamente estable, cuyas características se pueden enseñar, de modo que los aprendices puedan reproducirlos fácilmente. Se trata de que los usuarios de la lengua escrita se familiaricen con los diferentes géneros que necesitan y deben comprender tanto en su organización textual como en sus variadas formas de escritura. La idea es que los educandos sean conscientes de las estrategias que puedan usar al aprender a producir un texto para finalidades específicas. Por ejemplo, cómo escribir un oficio dirigido a un director, un ensayo académico o un informe sobre un tema específico, entre otros tantos. Es decir, en los cursos de redacción se intenta conseguir que los participantes aprendan qué tipo de lenguaje o qué prácticas discursivas son apropiadas en un contexto específico. Para lograr este objetivo, un texto instruccional, por ejemplo, organizado en torno al género, parte de la identificación y del análisis de los distintos géneros que los participantes tendrán que leer y producir.

A pesar de que puede ser un modo bastante aceptado para enseñar a producir un texto con un fin específico, existe controversia en el modo sobre la enseñanza de los géneros. Algunos investigadores (Williams y Colomb, 1993) proponen que los géneros se pueden enseñar explícitamente. Otros, en cambio, consideran que hay límites en este tipo de enseñanza (Freedman, 1993; Johns, 2002). Freedman (*op. cit.*) expone que los géneros no se deben enseñar sobre la base de patrones fijos, caracterizado por el uso de una estructura fija y elementos lingüísticos. Pero sí considera necesario que los estudiantes o usuarios sean conscientes de la importancia de los factores genéricos (audiencia, contexto). Enseñar el género significa dar a conocer cómo se organiza una estructura adecuada, así como la estructura léxico-gramatical en detalle y acercamiento al diseño y al usuario. Enseñar el género significa no sólo conocer la mayoría de todas las estructuras, es saber cómo apropiárselas a las convenciones genéricas, pero también cómo responder apropiadamente a una situación dada.

Este conocimiento del género es lo que Bathia (1997) llama "posesión del género". El autor considera esencial que el usuario se "posea el género" para que lo use en forma efectiva. Los estudiantes o usuarios deben adquirir la habilidad de responder a contextos retóricos formales y no formales y/o familiares y no familiares. De hecho, Bathia (*op. cit.*) aconseja no presentar los géneros de un modo prescriptivo, sino como estructuras cognitivas que se pueden manipular.

Visto así, resulta interesante preguntarse sobre qué enseñar en relación con el concepto de género. Chapman (1999) define tres objetivos de aprendizaje relacionados con los géneros: a) aprender géneros es ampliar el repertorio; b) fomentar la conciencia del género y de conceptos como audiencia; c) utilizarlos como herramientas para aprender en situaciones concretas. Para lograr estos objetivos es necesario proponer actividades en las que la escritura de un texto sea un proceso situado en un contexto social. De igual modo, el género a enseñar debe situarse y percibirse como una entidad dinámica, flexible y con objetivos específicos.

Chapman (*op. cit.*) asevera que cuando los estudiantes o usuarios han tenido mucha experiencia con distintos géneros, éstos forman parte de los medios que poseen para construir y representar el significado y, por lo tanto, se convierten en recursos que pueden usar en la comunicación.

Chapman también sostiene que ampliar el repertorio de géneros en los estudiantes sin concentrarse en forma explícita en uno en particular, puede contribuir a la generación de un pensamiento más flexible. Un texto instruccional, por ejemplo, organizado en torno al concepto de colonia de géneros puede ser apropiado para conseguir este objetivo.

Las propiedades del texto instruccional y del género discursivo

Un texto es el resultado de un acto de comunicación producido por un sujeto en una situación acordada en el intercambio social. En otras palabras, el texto se caracteriza porque posee propiedades generales comunes a todo hecho lingüístico, entre ellas: (1) el *modo* (oral, escrito, icnográfico, gestual, etc.); (2) las *formas* de organización y construcción lingüística (morfología, sintaxis); y (3) los *procedimientos* de organización discursiva. Ahora bien, según el intercambio social que el sujeto establece con otros, el texto dependerá del contexto de situación en cuanto a: (1) *finalidad* enunciativa; (2) *identidad* de los participantes en el intercambio comunicativo; (3) *tema* de intercambio; (4) *dispositivo* particular, es decir, cuál es el medio físico del intercambio. Sin embargo, estas propiedades, así establecidas, siguen siendo generales. Es necesario reconocer las especificidades recurrentes que se instituyen como tipos, con lo cual se instituyen a su vez en subgéneros dentro de lo que podría denominarse un género global:

De esta manera se podría hablar de los diferentes subgéneros del género científico, que varían según el tema (la disciplina), de los diferentes subgéneros del género publicitario, que varían según el soporte (anuncios televisivos, carteles, revistas, etc.), de los diferentes subgéneros del género didáctico, que varían según sus diferentes parámetros (manual escolar, palabra del docente, guías, instrucciones oficiales, etc.), y, por último, de los diferentes subgéneros del género mediático (reportaje, editorial, noticias breves, debates, etc.) que varían según parámetros (Charaudeau, 2003, p.157).

Tal como se esbozó en la cita anterior, las ideas de procedimiento y género no deben confundirse. Por ejemplo, una descripción, una imagen publicitaria para vender un producto son procedimientos que definen a un género, pero no deben confundirse con él. Los géneros se inscriben

en una relación social aceptada y reconocida por sus usuarios. Como tal, los géneros varían de un contexto situacional a otro (por ejemplo, una clase magistral de un docente universitario ante un grupo de alumnos no es igual a la clase magistral de un juez ante un tribunal de justicia) y de un momento histórico diferente a otro (la publicidad, por ejemplo, de los años cincuenta del siglo XX no es la misma en los actuales momentos). Se podría afirmar entonces, y según lo citado por Charaudeau (*op. cit.*) sobre la clasificación de los géneros, que los textos instruccionales conciernen a cualquier esfera social. Pero ¿cuáles son las normas asociadas al texto instruccional? Tratando de definirlo como tal, pudiera decirse que los textos debieran compartir características semejantes a un estilo y se construyen a partir de distintas secuencias textuales básicas, todo ello en función a los contextos donde se produce.

El rasgo definitorio del texto instruccional es el resultante del hecho de que el emisor dispone de un saber. Por medio del texto se busca aproximar los conocimientos al receptor, de modo que se establezca un equilibrio entre los datos generales de uno y otro. El siguiente gráfico explica ciertos rasgos contextuales: propósito, estilo y contenido que supone debe comprender el texto instruccional.

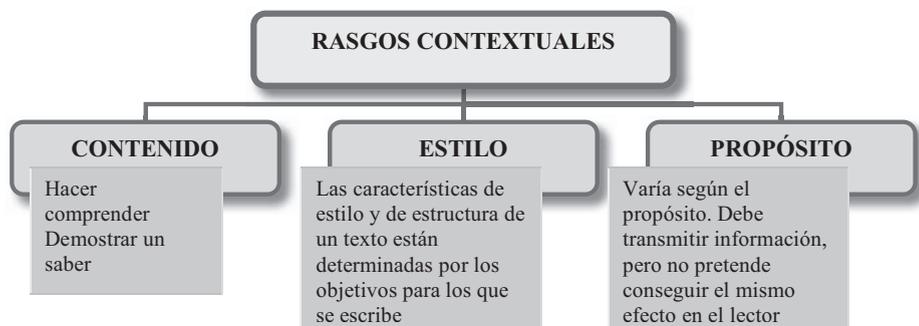


Gráfico 1. Rasgos contextuales del texto instruccional.

En otro orden de ideas, Beaugrande y Dressler (2002) ofrecen siete características básicas que suponen debe abarcar todo texto (llamada textualidad): dos de ellas -cohesión y coherencia- son nociones centradas en el texto, propiamente dicho. Las otras cinco -intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad- son nociones centradas en los usuarios de la lengua. Estas siete son, para

ambos autores, principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con tres principios reguladores: eficiencia, eficacia y adecuación:

Nuestras nociones de cohesión y coherencia pueden ser útiles para estudiar el texto sólo si con ellas nos referimos a cómo se establecen las conexiones entre los acontecimientos comunicativos. Las preocupaciones de la pragmática se tienen en cuenta al explorar las actitudes de los productores (intencionalidad) y de los receptores (aceptabilidad) y las situaciones comunicativas (situacionalidad) (p. 31).

Descubrir los significados a partir de las inferencias encontradas en el texto instruccional es una labor que implica estudiarlo desde la base de la intencionalidad, aceptabilidad y situación en que se ofrece. Será un intento de comprender la práctica social que lo define y lo inserta en cualquier género de la esfera social. En este sentido, las formas del *saber* se relacionan con la realidad del usuario:

Pero con el término *saber* no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de *saber-hacer*, de *saber-vivir*, de *saber-oír*, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética)... Tomado así, el *saber* es lo que hace a cada uno capaz de emitir <<buenos>> enunciados denotativos, y también <<buenos>> enunciados prescriptivos, <<buenos>> enunciados valorativos (Lyotard, 2000, p. 44).

En fin, el anterior planteamiento expone la comprensión de las controversias no formuladas en los diversos contextos de situación que han de enfrentar los usuarios con los textos instruccionales. En consecuencia, es vislumbrar el uso y el sistema conceptual que define la forma del *saber predominante en los contextos sociales*.

METODOLOGÍA

El análisis que se desea llevar a cabo se sitúa en una metodología más hermenéutica que en la tradición analítico-deductiva. En consecuencia, para los efectos del presente estudio, no se puede trazar ninguna línea fija entre la recogida de datos y el análisis, para luego proponer. Sin embargo, el carácter lingüístico que se pretende en este trabajo lo sitúa en el análisis estructural del contenido. Para ello es necesario proceder a una caracterización del objeto de estudio (en este caso, los denominados textos instruccionales) y el tema que genera en el contexto situacional donde se inserte. En consecuencia, se procedió del siguiente modo:

1. Caracterización del texto instruccional
2. Determinación y procesamiento del texto sobre la base comparativa.
3. Análisis de la estructura del texto instruccional

La inserción del texto instruccional en un trabajo de revisión bibliográfica y la recogida de datos en el campo social donde interactúa la comunicación humana permitió delimitar y clasificar su escogencia. Los criterios de selección de los textos mencionados se basaron en escoger un texto representativo de una colonia de géneros que lleve implícita la instrucción de las distintas esferas sociales (por lo general, los más usados).

Propuesta metodológica del texto instruccional

Tal como se describió en el párrafo final de la introducción del presente trabajo, se decide escoger la asignatura "Lengua Española" para proponer el concepto de "colonia de géneros" a un estudio aproximativo en la enseñanza de los textos instruccionales. Para ello se tomaron en consideración los siguientes problemas generados. En primer lugar, el problema que plantea la enseñanza explícita de géneros concretos que, por la naturaleza de que los géneros no son estructuras fijas (Berkenkotter y Huckin, 1995; Bathia, 2004), no es conveniente enseñarlos como tales. Si los géneros se presentan de un modo prescriptivo, como estructuras fijas y estables, los estudiantes no percibirán su carácter dinámico y pueden no ser conscientes de la posibilidad de manipularlos para

conseguir objetivos determinados y adaptarlos a situaciones específicas.

En segundo lugar, en un curso de cuarenta y ocho horas resulta imposible reflejar la complejidad de los géneros, más si se quiere prestar atención a la importancia del texto instruccional. Es decir, los géneros no son categorías discretas, pues existen géneros híbridos que se integran a otros. Tampoco son identidades autónomas, sino que se relacionan con otros de múltiples formas, dando lugar a una colonia de géneros. Si los estudiantes analizan un solo género o un grupo de géneros estrechamente relacionados sería más difícil que perciban el propósito comunitario o la audiencia que determinará la elección de elementos lingüísticos en un texto.

Por todo ello, interesa que los estudiantes de “Lengua Española” presten atención, más que a géneros específicos, a los que Bathia (2004) denomina “colonia de géneros”. Se trata de presentar a los estudiantes grupos de géneros con propósitos comunicativos semejantes, para que reflexionen sobre las similitudes y diferencias entre los géneros que forman una colonia y sean conscientes de que la audiencia a la que un texto va dirigido y el propósito comunicativo de un texto determinan el uso de la lengua.

Diseño

Para diseñar el curso de “Lengua Española” para las distintas especialidades y programas, el primer paso fue definir los propósitos comunicativos que los estudiantes necesitaran al usar su lengua materna y los géneros con dichos propósitos comunicativos, en especial aquellos referidos al uso del texto instruccional. Después de concretar la colonia de géneros que se desea incluir en la asignatura de Lengua Española, se determinaron las funciones retóricas o estructuras de organización que se ofrecen en los géneros y los elementos léxicos gramaticales relacionados con cada colonia. Las estructuras retóricas y los elementos léxico-gramaticales se estudian en relación con las colonias de género en las que aparecen.

En el siguiente cuadro se muestran los grupos o colonias de géneros con las que se pretende familiarizar a los estudiantes en la asignatura de “Lengua Española” para las distintas especialidades. En el mismo se describen ejemplos de género de cada colonia, ejemplos de

estructuras retóricas y de elementos léxico-gramaticales asociados con cada colonia.

Cuadro 1

Propuesta de Colonia de Géneros para la asignatura “Lengua Española”

Colonia de Géneros	Ejemplos de géneros miembros de la colonia	Ejemplos de estructuras retóricas	Ejemplos de elementos léxico-gramaticales
Géneros Expositivos	Informes de carácter general, instrucciones de fichas técnicas, libros de texto	Definición Descripción Clasificación	Oraciones de relativo Vocabulario Procedimental
Géneros Procedimentales	Descripciones de un proceso de producción o de funcionamiento de un aparato, manuales, instrucciones para responder un examen, planilla bancaria, etc.	Descripción de procesos. Organización de causa-efecto	Expresión de causa-efecto, verbos causativos, conectores para describir una secuencia de hechos.
Géneros narrativos	Informes de progreso sobre la lectura de un tema, informe de un estudio de caso, informe o reporte de un suceso	Narración “científica”	Uso coherente de tiempos verbales
Géneros evaluativos	Reseñas históricas, análisis de un tema, opinión sobre un hecho o tema de discusión	Comparación y contraste	Estructuras comparativas, modalidad referida a certeza-possibilidad, lenguaje evaluativo o reflexivo
Géneros promocionales	Anuncio, planillas bancarias, solicitud de becas, publicidad de un producto, publicidad de una jornada o evento académico	Estructura problema-solución, argumentación	Estructura oracional de problema-solución, conectores argumentativos
Géneros de tipo institucional educativo	Memos, oficios, informes técnicos	Descripción Exposición de hechos	Modalidad, cortesía, expresiones formuladas

Se supone que para ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias comunicativas para usar la lengua materna, se hace necesario presentar los distintos géneros de un modo flexible. En la asignatura mencionada, los géneros no deben utilizarse como modelos a aprender, sino como ejemplos de cómo se usa la lengua materna para conseguir que una instrucción tenga un propósito definido comunicativamente. Visto así, se trata de enseñar los géneros como estrategia. Ahora bien, para lograr este objetivo, se sugiere lo siguiente: 1) en cada colonia de género propuesta se agrupan textos de carácter instruccional que comparten propósitos comunicativos; 2) se analizan textos que se han escrito en respuesta de una situación comunicativa determinada y se pide a los estudiantes que usen los textos con un objetivo similar al que se usa en la comunidad discursiva que desean pertenecer. En este caso, serán futuros docentes de distintas modalidades y niveles educativos; 3) se desea que los estudiantes perciban la importancia de los conceptos de audiencia, situación y propósito

comunicativo y que sean capaces de adaptar a estos aspectos el uso de su lengua materna; 4) se deben introducir nuevos géneros en el contexto de situaciones familiares para el estudiante. Por ejemplo, en ciertas especialidades y programas del IPMAR se suele pedirles a los estudiantes que escriban un ensayo o dé su opinión sobre un tema que debe ser evaluado. Esta es una actividad a las que deben estar acostumbrados los alumnos cuando leen sobre un asunto particular. De este modo pueden recurrir al conocimiento que tienen de un género en su lengua y usar las estrategias similares en géneros evaluativos; 5) se utiliza la misma tarea en distintos géneros que tienen un propósito similar (por ejemplo, evaluaciones de un tema como puede ser un artículo de opinión y la promoción de un producto publicitario) de tal modo que los estudiantes puedan observar cómo influye el propósito comunicativo de los elementos lingüísticos y reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre los géneros. Esto con el fin de conocer cómo se procesan y utilizan las informaciones ofrecidas en cada género.

En fin, con esta propuesta se desea que las tareas que se les sugieran a los estudiantes deban tener como propósito que ellos puedan percibir las relaciones entre los géneros. De allí que las actividades que se propongan deben incluir más de una destreza (lectura, expresión oral, producción escrita, escuchar) y distintos géneros. De igual modo, si se plantea este tipo de tareas es posible que los usuarios/estudiantes perciban los géneros como estructuras flexibles y dinámicas. Para ello es recomendable que se usen textos que incluyan elementos (retóricos y léxico-gramaticales) de distintos géneros, comparen textos pertenecientes al mismo género o se propongan alternativas sobre cómo se ha usado la lengua materna para la construcción de significados en un texto que lleva consigo la idea de seguir instrucciones precisas a la hora de producirlo y comprenderlo.

CONCLUSIONES

A partir de la propuesta realizada en el anterior apartado, se puede afirmar que los textos instruccionales son inventarios, quizás una antítesis de la producción escrita por aquello que no se muestra como un texto producto de una reflexión (situación ésta que tampoco es así). Más o menos explícito, este tipo de texto se muestra como un recurso, por demás recurrente, a partir del cual se intentan las primeras distinciones - e intenciones-, un orden, los pasos iniciales hacia la creación y el

conocimiento exigido por el quehacer social. Las instituciones constituyen formas culturales que establecen reglas para cohesionar sus propias actuaciones. Por lo tanto, desde ese punto de vista, podría decirse que una inmensa cantidad de textos producidos por instituciones sociales (bancos, instituciones de educación, universidades, juristas etc.) elaboran sus propios modelos textuales que se convierten, en cierto modo, en textos instruccionales.

Dicho esto, tales textos existen porque la intención, al crear un modelo, es la de comprometer a los usuarios. En este caso, los rasgos contextuales del “modelo”, del “instructivo”, son sólo actos de habla que, institucionalmente, permiten la cohesión entre sus miembros. Es decir, es necesario que el texto posea un contenido, un propósito y un estilo elaborados por ellos de modo tal que los comprometa.

En consecuencia, resulta un mecanismo complejo querer clasificar las distintas producciones textuales sólo por sus secuencias. En los textos instruccionales, las secuencias adquieren múltiples valores ilocutivos: “direccionar”, “comprometer”, “asesorar”, “advertir” al usuario para seguir una serie de instrucciones demandadas por las instituciones socialmente reconocidas en el plano administrativo, religioso, educativo, jurídico, entre otros. No cabe duda, sin dejar de lado la tipología secuencial, que la clasificación de un texto exige una teoría de la complejidad de la organización en la denominada colonia de géneros propuesta por Bathia (2002, 2004).

Es importante que los estudiantes estén conscientes de la importancia de conceptos como audiencia, situación y propósito comunicativo. De igual sentido, se hace necesario que se familiaricen con un repertorio de géneros que usa la comunidad discursiva a la cual pertenecerán. O en otra instancia, conocer ese repertorio para conocer los modos de comunicarse de otras comunidades discursivas.

Por ello se propone que enseñar lengua española, como asignatura obligatoria en todas las especialidades y programas del IPMAR en particular, y de la UPEL en general, se puede organizar en torno al concepto de colonia de géneros o de grupo de géneros que poseen un propósito comunicativo semejante. No se trata de que los estudiantes consideren a los géneros como modelos fijos a imitar, sino que entiendan por qué un texto es apropiado en un contexto social determinado si se

siguen las instrucciones de su uso y que usen los géneros para comprender y deducir sus convenciones. Se intenta que el estudiante construya sus propios textos.

En este caso, los textos parten de un análisis de una categorización admitida de modo general desde la perspectiva cultural. Su clasificación obedece a las estructuras de la composición y otros planos de organización observada según los géneros propuestos por las instituciones sociales. Una clasificación de los textos instruccionales debe basarse en el *focus* contextual. Es decir, la pertinencia, la intención, la adecuación y la efectividad de su uso según la situación.

Se reitera entonces que cada texto instruccional, según sea la esfera de la colonia de géneros a la que pertenece, posee “sus propia reglas de juego”. Éstas son producto de las intenciones de sus usuarios y de las creencias, hábitos y/o costumbres de cada institución social. De hecho, cada grupo o colonia de género discursivo desea, más que homogeneizar pensamientos, construir sus propias formas de aceptación, puesto que las intenciones de su producción son el resultado de delimitar los conceptos y el deseo de “compartir” un modelo aceptado.

Por supuesto, la propuesta no es exhaustiva. Sin embargo, abre la posibilidad de estudiar otros textos que, quizás, poseen estructuras instruccionales bien por la forma de organización y el procedimiento del uso del lenguaje escrito, bien por el esclarecimiento de los actos ilocutivos. En fin, falta mucho por explicar este tipo de texto por cuanto se le ha prestado poca atención en el quehacer cotidiano del ser humano.

Implicaciones pedagógicas

Si se desea superar las barreras en la comunicación escrita debemos empezar por comprender “qué no se ha hecho bien”. Intentemos percibir qué se entiende por una instrucción: no es esperar un cambio de conducta en nuestro interlocutor; es dar a entender qué, cómo, por qué y para qué tal o cual acción puede ser significativa para alguien que demande un compromiso o contrato entre las partes. Leer instrucciones es comprender la dimensión de la cotidianidad del ser humano. No es activar “mecanismos de defensa” para responder una serie de preguntas o indicaciones en contra de un usuario. Vale la pena mencionar lo que acontece, por ejemplo en un aula de clase y los tipos de

textos que por lo general usa el alumno. Pongamos en el tapete de discusión los exámenes o pruebas de conocimiento elaboradas por las instituciones educativas. Estos textos son instrucciones cuyo *focus* contextual obedece a la intención de evaluar los conocimientos (género evaluativo).

Muchas veces el examen resulta ser un texto instruccional que generalmente no se elabora en consenso con los usuarios (en este caso, los alumnos). Seguir instrucciones, elaborar un texto instruccional como el mencionado, es apelar a los principios de adecuación, efectividad y eficacia (Beaugrande y Dressler, 2002). Sin ellos, la vida del ser humano sería un caos y por tanto se rompe el consenso entre las partes. De allí que el docente debiera dar a conocer lo que se desea evaluar, de modo tal que la parte implicada (los alumnos) sepan a qué ajustarse y viceversa.

El estudio y análisis de la colonia de géneros a través de los textos instruccionales permite a quienes los usan conocer cuáles son las condiciones que se debieran establecer entre los sujetos. De manera que un texto se reconocerá no sólo por la forma como está organizado, sino por las múltiples intenciones "contextuales" en las que se halla el ser humano.

En fin, es importante destacar las contribuciones de Bathia (2002, 2004) y Bekenkotter y Huckin (1995), así como la teoría de Bajtin (2003) en torno a la tipologización del texto. Especialmente, vale la pena destacar los aportes que brindan en torno a la noción de género, no ya como la formulación de un modelo rígido para producir un texto determinado, sino como el aporte del quehacer humano en su afán por comunicarse en forma adecuada con sus congéneres.

REFERENCIAS

- Bajtin, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bathia, V. K. (1997). Introduction: genre analysis and world englishes. *World Englishes*, 16(3), 313-319.
- Bathia, V. K. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica*, 4, 3-19.
- Bathia, V. K. (2004). *World of written discourse. A genre-based view*. London and New York: Continuum.

- Beaugrande, R. y Dressler, W. (2002). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España: Ariel.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chapman, M. (1999). Situated Social, active: rewriting 'genre' in the elementary classroom. *Writing Communication*, 16(4), 469-490.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información*. Madrid: Gedisa.
- Christie, F. y Martin, J. R. (1997). *Genre and Institutions: social processes in the workplace and School*. London: Cassell.
- Freedman, A. (1993). Show and Tell? The role explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the teaching of English*, 27(3), 222-251.
- Freedman, A. y Medway, P. (1994). *Genre and the new rhetoric*. Londres: Taylor and Francis.
- Halliday, M. A. K. (1991). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.
- Jonhs, A. M. (Ed.). (2002). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Liotard, J. F. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martin, J. R. (2002). A universe of meaning—how many practices?. En A. M. Jonhs (Ed.), *Genre in the classroom: multiple perspectives* (pp. 269-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. y Lindemann, S. (2002). Teaching the literature review to international graduate students. En A. M. Jonhs (Ed.), *Genre in the Classroom: multiple perspectives* (pp.105-120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walker, K. (1999). Using genre theory to teach students engineering lab report writing: a collaborative approach. *IEEE Transactions of Professional Communication*, 42(1), 12-19.
- Williams, J. y Colomb, G. (1993). The case for explicit teaching: why what you don't know won't help you. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 252-264.