



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright 2007
ISSN 1887-4606
Vol 1(4) 543-574
www.dissoc.org

Artículo

Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales

Encarna Atienza Cerezo

Departamento de Traducción y Filología
Universitat Pompeu Fabra

Resumen

Partimos del supuesto teórico y metodológico de que el discurso proyecta y moldea ideología. Nuestro objeto de estudio va a ser libros de texto de ciencias sociales, publicados en Cataluña. Los libros de texto legitiman, por cuanto tienen de valor institucional, una determinada visión de la realidad, en detrimento de otra. Además, el destinatario al que se dirigen es un lector no formado que no dispone de estrategias para cuestionar la información ofrecida. Ante esta práctica social que se crea en torno al libro de texto, cabe señalar que nos interesa acotar y describir algunos de los recursos lingüísticos y discursivos que proyectan una determinada ideología en la medida en que dicho análisis puede servir de puente para desarrollar la conciencia lingüística crítica del estudiante y, de este modo, aumentar su competencia crítica lectora.

Palabras clave: *ideología, literacidad crítica, conciencia lingüística crítica, Análisis Crítico del Discurso.*

Abstract

Our theoretical and methodological point of departure is that discourse projects and shapes ideology. The aim of this study is an analysis of social science textbooks published in Catalonia. Textbooks allow for a certain perspective over reality as they have an institutional nature. Furthermore, the reader they address is usually one of no education who thus has no strategies to question the information given. In view of this social practice regarding the textbook, it is necessary to point out that we have become interested in limiting and describing some of the linguistic discursive resources that reflect an ideology. Such analysis may serve as a bridge to develop the critical linguistic awareness of the student and therefore his critical reading competence.

Key words: *ideology, critical literacy, critical language awareness, Critical Discourse Analysis.*

Introducción ¹

El interés por investigar el libro de texto surge desde diferentes disciplinas. Es objeto de estudio en didáctica de las ciencias sociales (cfr. Centro de Investigación MANES, dirigido por G. Ossenbach).² Ha sido asimismo materia de análisis por parte de la sociología crítica de la educación y sus estudios sobre las ideologías subyacentes en los currícula (cfr. Apple 1989,1993; Apple y Christian-Smith 1991, Giroux 2001, entre otros). Este conjunto diverso de investigaciones muestra como, tras el espejismo de la objetividad científica y de una ilusoria asepsia en cuanto al modo en que se expone el conocimiento científico y cultural de sus páginas, los libros transmiten unas determinadas concepciones sobre cómo es el mundo y por qué es como es. Así, no resulta exagerado afirmar que los libros de texto constituyen el instrumento a través del cual se reproduce y se transmite en las instituciones escolares el conocimiento legítimo (Apple 1989), afirmación fuertemente sostenida por la sociología crítica de la educación y reafirmada también desde otros planteamientos teóricos (Torres 1995; Lomas 2004, Valls 1998, Blanco García 2000, Lomas 2004, entre otros). Por lo tanto, la bibliografía existente remarca el hecho de que el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento. Dichas representaciones pueden en conjunto expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad.

En cualquier caso, desde estas orientaciones teóricas, se ha llevado a cabo un análisis centrado fundamentalmente en el contenido, sin considerar la relevancia del discurso en la construcción de dicho contenido. Un enfoque discursivo, sin entrar en contradicción con lo atisbado en las investigaciones ya mencionadas, concreta la manifestación de la ideología en fenómenos discursivos tangibles. Así, desde una aproximación más lingüística y discursiva, la disciplina conocida como Análisis Crítico del Discurso se ha interesado también por el análisis ideológico manifestado en el discurso de los libros de texto (Van Dijk 2003b, 2005). En este sentido,

¹ La presente investigación se integra dentro de un proyecto de investigación titulado *La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica* (HUM2004-03772/FILO). Asimismo, una versión preliminar de este estudio puede consultarse en: Atienza, E. (2006). La versión actual se ha enriquecido además con las sugerencias y comentarios de diversos colegas (P. Battaner, D. Cassany, C. López, S. Torner, T. A. van Dijk). Sin embargo, los errores o imprecisiones que pueden hallarse en el artículo son responsabilidad mía.

² Puede consultarse en <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>.

deben mencionarse también los trabajos efectuados desde la lingüística sistémico-funcional (cfr. Martín 2002, Oteiza 2003, entre otros). En una línea afín a estas, se inscribe el presente trabajo.

Dado que los libros de texto se manifiestan en un discurso escrito principalmente, acercarse a analizar estos desde el punto de vista lingüístico puede aportar otra perspectiva que no sea sólo la de los contenidos, sino la de los componentes lingüísticos desde los que se conforman. Desde este planteamiento discursivo, nacen las preguntas de investigación y los objetivos de este trabajo.

- ¿Cómo están tratados, atendiendo a aspectos discursivos, algunos temas que pueden resultar polémicos, como puede ser la inmigración, la diversidad cultural, el Islam, etc.?
- ¿El libro de texto cuestiona los datos o, por el contrario, presenta los datos como verdades indiscutibles?, ¿se presentan diferentes voces o puntos de vista de los temas?, ¿se reconoce que hay pluralidad de visiones?
- ¿Se potencia la actitud crítica del estudiante ante los datos presentados?, ¿de qué manera? (cfr. Aliagas, López, Martí 2005.)

En relación con las preguntas de investigación formuladas, nuestro interés en analizar los libros de texto puede sintetizarse en tres objetivos:

1. Identificar fenómenos lingüísticos y discursivos que proyectan una determinada ideología.
2. Observar si la ideología se manifiesta explícita o implícitamente para el estudiante.
3. Observar de qué modo se potencia en el lector el desarrollo de una competencia crítica lectora de la realidad presentada.

Desde tales presupuestos, sostenemos por tanto que, bajo la aparente objetividad de los libros de texto, pueden entrecruzarse recursos lingüísticos y discursivos diversos -poco analizados desde el punto de vista lingüístico en la bibliografía existente- que desvelan una determinada ideología. Descubrir tales recursos para así conocer la ideología subyacente puede ayudar a desarrollar la competencia crítica lectora, sobre todo si se tiene en cuenta que el lector es un joven, inexperto, que se acerca al libro de texto como fuente incuestionable del saber (cfr. Oteiza 2003). Por lo tanto, el libro de texto se convierte en un pilar fundamental en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, en el modo en que los estudiantes perciben la realidad.

Para llevar a cabo la consecución de los objetivos propuestos, centraremos la atención en fenómenos discursivos diversos analizados por el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk 1998, Titscher, S. et al. 2000) y la lingüística sistémico-funcional (Halliday 1994):

1. El conocimiento del mundo que se presupone.
2. La estructura formal de la información.
3. La relevancia de la información ofrecida.
4. La construcción de identidades textuales.

El acercamiento a dichos fenómenos discursivos -abordados desde diversas corrientes teóricas- se convierte en la herramienta fundamental para:

- Por un lado, caracterizar la ideología de un texto sin que esta caracterización caiga en la vaguedad e imprecisión.
- Por otro lado, ofrecer al lector pistas discursivas que le permitan desvelar dicha ideología y, por ende, desarrolle una competencia crítica lectora.

En cuanto al corpus de estudio, hemos efectuado un barrido exploratorio por algunos libros de texto españoles de ciencias sociales, de Educación Secundaria Obligatoria (ESO),³ publicados en Cataluña.⁴ Las ciencias sociales se enseñan en general junto con historia y geografía, y los libros de texto tienden a ser integrados. Los libros de texto a partir de los cuales ilustramos los aspectos que queremos observar tienen en común además los siguientes criterios: títulos de Ciencias Sociales publicados en Cataluña en los últimos diez años, en editoriales con larga tradición y con, en ocasiones, ediciones sucesivas. Son libros pertenecientes a diferentes niveles de la ESO.⁵

³ La edad de los estudiantes a quienes van dirigidos estos libros es de 12 a 16 años.

⁴ Al ser textos publicados en Cataluña, el original es en catalán. La traducción es mía.

⁵ Las editoriales tomadas para el estudio son las siguientes:

- a) Editorial Santillana, Grup-Promotor. Serie *Ítaca, Ciències Socials*, 3º curso (3º de ESO), 2004.
- b) Editorial Vicens-Vives, serie *Marca, Mediterrani y Meditarrània*. Es la editorial con mayor oferta de libros de ciencias sociales para la educación secundaria obligatoria. Cuentan con diversos libros, organizados en créditos. Los diversos manuales pueden tener diferentes años de edición.
- c) Editorial Octaedro: *El segle XX en primera persona. Ciències Socials*. 4º curso (4º de ESO). Octaedro, 2001.
- d) Editorial Teide. *Geografia i Història 2. Ciències Socials*. Primer ciclo (2002).
- e) Editorial Barcanova. *Ciències Socials 2*. Primer ciclo (2003).
- f) Ediciones del Serbal. *Ciències Socials. Primer cicle ESO* (2002).

Una vez decididos los manuales, se han seleccionado las unidades didácticas que pudieran tratar temas más polémicos, como la inmigración, el Islam o los conflictos bélicos actuales. A partir de esa selección, nuestro análisis se define como cualitativo e interpretativo. El análisis se efectúa a partir de la interpretación de ejemplos ilustrativos de lo hallado en los manuales observados. Asimismo, para hacer evidente la ideología, hemos recurrido con frecuencia al contraste como instrumento de análisis. El contraste se ha llevado a cabo bien con otras fuentes o manuales, bien con el tratamiento dado a otros temas dentro del mismo manual, bien manipulando el orden y desarrollo discursivo original.

Ideología y literacidad crítica

El término ideología es vago y difuso en su definición. En su uso ordinario se carga de cierto valor peyorativo, debido en parte a la noción de ideología promulgada por el marxismo; por eso se hace necesario una noción más acotada y científica del término. En estas páginas se entiende por ideología la base cognitiva de las creencias sociales compartidas por los miembros de un grupo (Van Dijk 1998, 2003a).

Para ahondar en la manifestación de la ideología, se parte del supuesto epistemológico de que la ideología moldea el texto e, inversamente, la misma se forma, adquiere o cambia por medio del discurso. Por lo tanto, se entiende que el discurso puede ser uno de los modos de expresar más explícitamente creencias ideológicas. Estudiar esta interrelación se convierte en el objetivo prioritario del Análisis Crítico del Discurso, enfoque del que tomamos la noción y la perspectiva de análisis para analizar la ideología (cfr. Van Dijk 1998; Wodak y Meyer 2001). Asimismo, nuestra aproximación al libro de texto como transmisor de ideología pretende una finalidad pedagógica, sin considerar la ideología como algo inherentemente negativo que busca la perpetuación de cierta clase de dominación. Descubrir la ideología puede permitir al estudiante desarrollar la conciencia lingüística crítica necesaria para una ulterior competencia crítica lectora (cfr. Veel y Coffin 1996):

“[...] A functional metalanguage has the capacity to change the way students approach written texts. Explicitly shared knowledge about the way language works helps to break down barriers between learners and text [...] By teaching about how discourses are constructed through choices in the resources of the linguistic system, one is not only ensuring that students have access to socially powerful meanings and practice at making these meanings, but also changing the way students view these meanings” (Veel y Coffin, 1996: pp. 225–6).

Nos adentramos entonces en otro constructo teórico, el de la literacidad crítica (*Critical Literacy*) (cfr. Cassany 2006). Siguiendo a Cassany y Castellà (2005), el concepto de literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.

Si acotamos la literacidad a la comprensión lectora y al componente crítico, es necesario hacer hincapié que leer críticamente supone una lectura compleja y poliédrica del texto (Luke 2000, Ames 2002, entre otros), entendida como un proceso de interacción comunicativa entre el lector, el texto y su contexto, a modo de acicate para:

- desarrollar la capacidad de razonamiento, interpretación y metacompreensión de los estudiantes,
- para entrar en conflicto con sus creencias y con las de los materiales,
- para suscitar el debate,
- para fomentar, en definitiva, el “diálogo” con los textos, con uno mismo y con los demás (cfr. Aliagas, López, Martí 2005).

Dicho esto, consideramos que la lectura crítica debe formar parte de la formación integral de una persona y por tanto debe contemplarse como un objetivo transversal del currículo; un modo de desarrollarla puede ser tomando conciencia lingüística crítica (cfr. Wallace 1999, Cots 2006)⁶ de los discursos con que se ensamblan los libros de texto. Por otra parte, ser competente en ciencias sociales no consiste únicamente en conocer determinados acontecimientos; también es necesario disponer de un marco interpretativo global, saber analizar la información que proporcionan las fuentes, poder contrastar diferentes interpretaciones sobre el pasado, disponer de estrategias para buscar información, organizarla y comunicarla a otras personas, y también explicar procesos, comprender la causalidad, el cambio y las motivaciones de los agentes o argumentar de historia con razones fundamentadas (cfr. Quinquer 2001), estrategias todas ellas intrínsecas a una competencia crítica lectora.

⁶ Wallace (1999) considera que la noción de conciencia lingüística crítica es fruto de la transposición del Análisis Crítico del Discurso a contextos de enseñanza-aprendizaje, entendida aquella como un procedimiento pedagógico heredero de la pedagogía crítica y primo hermano de la literacidad crítica.

Análisis de los datos

Conocimiento del mundo que se presupone

La epistemología de la historia exige presentar los datos contextualizados (Stockton 1995). De este modo, el texto se mueve principalmente bajo un fluido temporal en el que se van expresando las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados en el modelo mental del autor, y se va creando la red de conocimiento del mundo necesario para entender tal acontecimiento. En este sentido, los libros de texto se caracterizan por presentar los datos contextualizados espacial y temporalmente; en cambio, la información sobre el conocimiento del mundo, expresada normalmente a través de relaciones de causa-efecto entre los hechos representados, no es completa. Se presenta de forma parcial, se silencia una parte o simplemente está sesgada. Valga como ejemplo para ilustrar este fenómeno el fragmento que sigue. Dicho fragmento forma parte de una unidad didáctica, la número 15, que lleva como título *El mundo actual*. El fragmento en cuestión se encuentra dentro de un subapartado *Las intervenciones militares norteamericanas*.

(1) *La seguridad y el orgullo americano se vieron cuestionados fuertemente cuando, el 11 de septiembre del 2001, un atentado terrorista en Nueva York destruyó el corazón de las finanzas americanas (World Trade Center). La responsabilidad del atentado fue atribuida a la organización terrorista AlQaida, de naturaleza integrista islámica y liderada por Ossama Bin Laden. En el octubre del mismo año, EUA respondió a la agresión por medio de un ataque a Afganistán, cuyo régimen islamista radical (talibanes) acogía campos de entrenamiento de Al Qaida.* (Marca 4, 2003:168)

En el ejemplo citado, tenemos la contextualización espacio-temporal, como en todos los acontecimientos históricos de cualquier manual: *Nueva York, el 11 de septiembre de 2001*. Sin embargo, llama la atención el conocimiento del mundo que se hace explícito y el que se deja implícito. Por un lado, los marcos conceptuales activados podrían sintetizarse en: *Nueva York fue atacado por terroristas; EUA respondió atacando el país que acogía a los terroristas*.

En el texto, se da razón del ataque de EUA a Afganistán. Hay así una explicación que crea el necesario conocimiento del mundo para entender la razón de la acción de EUA: *respondió a una agresión* (razón 1) y, por lo tanto, *atacó Afganistán porque* (razón 2) *tenía un régimen islamista radical que acogía a terroristas* (razón 3). Ahora bien, el texto silencia el

conocimiento del mundo respecto a la causa de la destrucción de Nueva York: ¿por qué y para qué hubo un atentado terrorista en EUA?, ¿por qué la acción perpetrada contra EUA es terrorista y, en cambio, no es terrorista la acción perpetrada contra Afganistán? En ningún momento, el libro de texto analizado se cuestiona estos interrogantes.

A partir del conocimiento del mundo que se silencia, se pone de relieve el sistema de creencias –esto es, la ideología– subyacente en el discurso. Nótese por tanto que, con ese silencio, los hechos más conflictivos (*un atentado terrorista en Nueva York destruyó el corazón de las finanzas americanas*) tienden a presentarse sin ofrecer información sobre el conocimiento del mundo, como si los hechos estuvieran desconectados. Hay pues una tendencia a naturalizar los hechos conflictivos, escondiendo las causas que los motivan (cfr. Martín 1991, Oteiza 2003). Asimismo, otra repercusión discursiva de aletargar en ocasiones información sobre el conocimiento de mundo es la creación de una secuencia narrativa, donde los hechos se suceden cronológicamente, lo que redundará en la lectura de que los hechos son así por su propia naturaleza, no porque sean producto de unas determinadas circunstancias, como vehicularía una secuencia propiamente explicativa. Además, detrás de esa secuencia narrativa, puede entreverse una estrategia argumentativa, una toma de posición ante los datos, quién habla y desde dónde habla (*la versión estadounidense y occidental*).

Vale la pena detenerse a analizar un ejemplo aparentemente menos polémico, como el que encontramos en el siguiente fragmento, perteneciente a la primera unidad didáctica del libro, denominada *La población del mundo*. El fragmento forma parte de un apartado general *Somos más de 6.000 millones*, donde se detalla el rápido crecimiento de la población mundial, como se espera que evolucione, a pesar del lento crecimiento en los países desarrollados:

(2) *Los factores que condicionan esta baja natalidad son muy diversos: de tipo **cultural** (atraso de la edad del matrimonio y atraso de la edad en la que se tiene el primer hijo), **social** (cambio del papel de la mujer en la sociedad), **biológico** (disminución de la población joven) y **económico** (los hijos suponen una fuerte carga económica hasta edades avanzadas). Como consecuencia, la fecundidad se ha reducido y las mujeres tienen una media de solo 1,5 hijos.* (Santillana, 3º ESO 2004: 44).⁷

En este segundo ejemplo, lo que se ofrece como conocimiento del mundo (*los factores que condicionan*) necesario para dar cuenta del fenómeno analizado (*la baja natalidad*), puede entenderse como parcialmente incompleto. Se trata en realidad de los efectos de una serie de razones

⁷ Se mantienen siempre las características tipográficas del manual; en este caso, la negrita.

previas silenciadas, como pudiera ser la inoperante política social de los gobiernos del primer mundo en cuanto al precio de la vivienda, la falta de ayudas gubernamentales y empresariales a la maternidad, etc., con lo que se deja sin explicitar los motivos primeros de esa baja natalidad. Por lo tanto, el fragmento se mueve aparentemente bajo un fluido explicativo, ofreciendo como causa lo que en realidad es el efecto de una multicausalidad silenciada.

Estos primeros ejemplos comentados ilustran, por lo tanto, una característica frecuente del discurso de los libros de texto analizados. Dicho discurso se caracteriza por no detallar suficientemente el conocimiento del mundo que permitiría interpretar los hechos, por no dar cuenta de las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados en el modelo mental del autor, por huir del planteamiento de causas distintas de una misma realidad, del conflicto, de la incertidumbre, presentando los hechos como una única e incuestionable verdad. Ejemplos como los expuestos consiguen reproducir un sistema de creencias, unos estereotipos, cuando el libro de texto debería permitir al estudiante aprender a razonar, a tener una opinión propia, ofreciéndole pautas para que se cuestione la realidad, para que desarrolle una opinión fundamentada ante los hechos, para que se pregunte qué posibles razones han llevado a una situación determinada, para que interprete los hechos en el marco cognitivo en que suceden, para que, en definitiva, se forme como lector crítico competente. A la luz de esta caracterización, cabe asentir que el lector al que los autores de los libros de texto parecen dirigirse y que, por otro lado, parecen potenciar, se caracteriza por ser un lector no crítico, con poca o nula información alternativa con la que hacer comparaciones.

Algo distinto ocurre en el siguiente fragmento, donde la ideología se manifiesta de modo más explícito. El fragmento en cuestión pertenece a una unidad didáctica (unidad 10) denominada *El Islam: ¿quiénes somos?* En concreto forma parte de un apartado mayor denominado: *¿Todo es violencia? ¿Qué hay detrás de la violencia?* El libro presenta además en cada unidad multitud de documentos, algunos de ellos escritos en una primera persona ficticia, que ofrecen visiones distintas de una misma realidad.

(3) 1.3. ¿A quién beneficia la violencia?

La prensa occidental no ha pedido nunca disculpas después de haber atribuido equivocadamente un atentado a los islamistas². Es lo que pasó en Oklahoma, en abril de 1995 murieron casi 200 personas por una bomba colocada en un edificio. Inmediatamente se empezó a hablar de la peligrosidad de los grupos islamistas. Después resultó que los terroristas eran ciudadanos de los Estados Unidos militaristas (los podrían llamar integristas, no os parece?). Aún es más grave el caso del accidente del avión de la TWA que cayó al mar después de salir del aeropuerto de Nueva York el verano de 1996. En aquella ocasión,

después de haber creado un clima de pánico y de odio contra los islamistas, todo esto en grandes titulares, se publicaron, un año después, y en letra pequeña, los resultados de la investigación (la causa del accidente fueron problemas mecánicos del avión).

Islamistas

Son musulmanes radicales que quieren llegar al poder pacíficamente o de forma violenta, si no hay otra vía. Quieren resolver los problemas sociales por medio de una interpretación estricta del Islam. Erróneamente, en Occidente se identifica todo el Islam con este radicalismo (Octaedro 4 ESO, 2001: 203).

Con fragmentos como el anterior, el estudiante conoce explícitamente los hechos desde dos puntos de vista enfrentados: *la prensa occidental* frente a una visión crítica de Occidente desde el mismo Occidente. Es por lo tanto un discurso polifónico. Además, es un discurso fuertemente modalizado, por lo que el sistema de creencias queda, en este caso, abiertamente expresado: a *prensa occidental* u *Occidente* se le atribuyen los modalizadores *equivocadamente, aún es más grave, erróneamente*, etc. Las acciones expresadas en el fragmento atribuibles a *prensa occidental* u *Occidente* tienen los siguientes argumentos verbales asociados: no pedir *disculpas*; crear *un clima de pánico* y de odio, *hablar de la peligrosidad*, etc. Ahora la carga ideológica está puesta contra Occidente. El texto debería haberse matizado con ‘en general, mayoritariamente’, etc. Por su parte, *islamista* se asocia con: *eran ciudadanos de los Estados Unidos militaristas; pacíficamente o de forma violenta, si no hay otra vía*. En este caso, a continuación del fragmento analizado, aparece un documento titulado ‘*Siempre es útil tener un enemigo exterior*’, donde se ofrece una visión de la existencia del terrorismo como una baza política.

Al margen de lo visto en este último ejemplo, el conocimiento del mundo que se presupone suele silenciarse total o parcialmente, con la consiguiente carencia de construcciones sintácticas que expresen las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados en el modelo mental del autor. Desde el punto de vista sintáctico, predominan, entonces, las oraciones yuxtapuestas, sin explicitar las relaciones lógicas existentes entre las proposiciones. Los hechos se presentan como una sucesión de datos desconectados. En este sentido, tomar conciencia de las regularidades lingüísticas del discurso de los libros de texto supone un modo de despegar de la lectura literal y ahondar en la ideología que se transmite subyacentemente; en este caso, a partir de la omisión de las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados y de la, consecuentemente, desconexión entre las proposiciones.

La visión poliédrica o multicausal de los hechos ayuda, sin duda, a potenciar una actitud crítica ante la realidad descrita. Tomando cualquier libro de texto como punto de arranque, un modo de desarrollar la competencia crítica lectora puede ser contrastando, atendiendo a la

caracterización discursiva señalada, fragmentos de diferentes libros de texto que, aparentemente, describen la misma realidad. De este modo se resquebrajaría a los ojos del lector adolescente no solo la visión uniforme de la realidad, sino también la concepción del libro de texto como fuente incuestionable de verdad. La percepción uniforme de la realidad se hace añicos a favor de una visión desde más ángulos que, sin duda, enriquece la mirada. El contraste activa el conflicto, la incertidumbre, el cuestionamiento. Se inicia así el camino hacia la literacidad crítica.

La estructura formal de la información

Como señala Stockton (1995), el discurso histórico es propiamente explicativo, si se considera, siguiendo a Adam (1992),⁸ como un rasgo distintivo de este tipo de texto el responder a la pregunta de por qué se llega a tal situación. Por lo tanto, sería de esperar, como ya hemos apuntado en el epígrafe anterior, que la información se estructurara formalmente bajo secuencias predominante explicativas. Sin embargo, en los libros de texto analizados la información histórica tiende, como venimos viendo, a presentarse como hechos consumados y naturales, de ahí el empleo de secuencias narrativas (véase ejemplo 1) o descriptivas. Valga el siguiente fragmento como ejemplo de este último tipo de secuencia. Este fragmento forma parte del resumen inicial de la primera unidad didáctica del libro, titulada *El Islam y su expansión. La España musulmana*. Es, por lo tanto, un fragmento seleccionado para ofrecer una primera presentación del tema; ocupa pues un lugar destacado dentro de la unidad.

(4) *Hasta el siglo VII de nuestra era Arabia se quedó aislada, casi sin relacionarse con ningún otro pueblo. Tenía una cultura muy pobre y la religión era idolátrica. El ídolo principal era una piedra negra (quizás un meteorito), que adoraban en un santuario de la Meca.* (Mediterrània 3 (1999: 82); Mediterrània 2 (2001: 2).

⁸ Adam (1992) ha considerado que no existen *textos* tipológicamente puros, sino que en los *textos* se combina más de un tipo textual. Por esta razón, el *texto* es definido como el producto de una o más secuencias que alternan o mantienen relaciones de dominio. Él establece cinco secuencias textuales prototípicas: *narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo*. Así pues, desde este presupuesto teórico, una secuencia textual puede ser definida como una unidad de composición, de un nivel inferior al texto, constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización lingüística interna propia.

Ante informaciones como esta, el estudiante no se replantea nada. Lo asimila, lo interioriza: *Arabia es una zona que tenía una cultura pobre*. El imperfecto, tiempo verbal empleado en la descripción de hábitos, de circunstancias, ayuda a consolidar esa creencia. Luego, en el desarrollo de la unidad sí se da cuenta de la evolución de esta zona; sin embargo, sorprende que en la macroestructura se destaque la información negativa. La imagen proyectada de *Arabia* es pues de pobreza y de ignorancia.⁹

Valga lo ya dicho en el ejemplo (4) para el que sigue:

(5) La religión islámica

Los musulmanes han de creer en un solo dios (Alá), que se comunica con los hombres a través de sus profetas, el último de los cuales fue Mahoma. La doctrina básica figura en un libro sagrado, el Alcorán, que contiene las prescripciones dadas oralmente por el profeta. La religión islámica contiene otro libro, la Sunna, que recoge los hechos de la vida de Mahoma (Teide 2002: 120).

El texto se estructura a partir de una secuencia descriptiva, formada por tres proposiciones, en las que se prioriza la enumeración de información nueva sobre *la religión islámica*. La información se presenta en una sucesión de oraciones entre las que no queda explicitada -como ya se ha destacado en el epígrafe anterior- la conexión lógica existente entre ellas. La secuencia descriptiva funciona como un molde apto para el volcado de datos enciclopédicos, datos que, por otro lado, no se cuestionan, no se explican, no se argumentan; ni siquiera se conectan. Por lo tanto, contrariamente a la epistemología propia de la disciplina, el discurso de los libros de texto de historia se caracteriza pues por una ausencia casi absoluta de secuencias explicativas, con las que se daría respuesta a preguntas como: cómo sucedió, por qué sucedió, con la consiguiente explicitación del conocimiento del mundo necesario para interpretar los hechos.

En relación también con la estructura formal de la información, cabe poner de relieve la función del párrafo en el discurso analizado. La información se suele distribuir en párrafos anexionados (cfr. Stockton 1995; Walvoord *et al.* 1995, Oteiza 2003). Quiere esto decir que parece haber cierta continuidad temática dentro de cada párrafo, aunque no una estructuración y jerarquización explícita de la información dada por los distintos párrafos. Dicho de otro modo, el texto parece ofrecer, al menos tipográficamente, una aparente distribución informativa, si bien, en muchas ocasiones, no se señala de manera explícita el nudo más alto de tal jerarquización (hipertema) y/o la relación de éste con las distintas partes

⁹ Cabe subrayar que, en otros libros de texto analizados, la visión de la cultura islámica se presenta desde una perspectiva más enriquecedora, destacando la importancia y relevancia de dicha cultura (cfr. ejemplo 13).

(subtemas). En este sentido, son especialmente ilustrativas las palabras de Sánchez Ferlosio (2002), al comentar los libros de texto de historia:

“[...] Esa especie de lacónica, balbuciente, continua, acelerada, incontenible cinta telegráfica de mensajes urgentes, capaz de recorrer dos mil años de historia en cuatrocientas o quinientas páginas, que es lo que designamos como 'libro de texto’
”¹⁰

El siguiente ejemplo es un apartado completo de un libro de texto. Aparece bajo un epígrafe denominado *Repaso*, si bien recoge conceptos que no han aparecido definidos antes en la unidad. Es la primera unidad del libro, titulada *La población del mundo*.

(6) **Los movimientos migratorios: conceptos**

Movimientos migratorios

Desplazamientos de la población que comportan un cambio de residencia.

Emigración

*Traslado de población de un territorio a otro. La persona que se va de su lugar de residencia se denomina **emigrante**.*

Inmigración

*Llegada de población procedente de otro territorio. La persona que llega se denomina **inmigrante** (Santillana 2004: 48).*

En este ejemplo, el estudiante se encuentra ante la definición de tres conceptos relacionados, *movimientos migratorios*, *emigración*, *inmigración*; si bien la expresión de dicha relación está muy vagamente explicitada, a no ser porque los tres conceptos aparecen bajo un mismo apartado. El título, *Los movimientos migratorios*, funciona como un hipertema que luego se desglosa en dos: *emigración e inmigración*, si bien no queda explícitamente marcado el nudo más alto ni la relación de los subtemas entre sí. En general, pues, los párrafos de los libros de texto se caracterizan por su brevedad, a menudo sin conexión explícita entre ellos. La creación de párrafos anexionados puede interpretarse de nuevo como un reflejo de una visión del aprendizaje en que lo que importa es almacenar datos, conceptos. Valga, no obstante, el siguiente ejemplo como el anverso de (6) en el grado de cohesión del párrafo:

(7) *La población de un lugar puede variar no solamente como resultado de su crecimiento natural, sino también por el efecto de los movimientos migratorios. Cuando hablamos de movimientos migratorios, o migraciones, diferenciamos dos fenómenos claramente interrelacionados: la emigración y la inmigración. La emigración se da cuando una persona se traslada de su lugar de origen a un lugar de destino, y cambia su residencia habitual por otra. Para definir el*

¹⁰ Sánchez Ferlosio, Rafael: *La hija de la guerra y la madre de la patria*, Barcelona: Destino, 2002.

concepto de inmigración, nos hemos de situar en el lugar de destino, ya que hace referencia a las personas que, procedentes de otro lugar, se han establecido de modo permanente. Así, el emigrante de un territorio (quien se va) se convierte a la vez en inmigrante de otro (quien llega). Teide (2002: 32).

En este fragmento, de idéntica temática al ejemplo (6), el grado de cohesión del párrafo ayuda, sin duda, al lector a establecer relación entre los fenómenos descritos. *Movimientos migratorios* es el concepto definido en la primera proposición, definido además como contraste a *crecimiento natural*. Una vez acotado el hipertema, este se desglosa, marcando explícitamente la relación de jerarquía conceptual, en dos fenómenos, *emigración e inmigración*. Se definen a continuación dichos subtemas. Se establece también explícitamente la relación existente entre ambos, como se había anunciado previamente: *dos fenómenos claramente interrelacionados*. Dicha interrelación se ilustra en la ejemplificación final. Saber relacionar conceptos -tan básicos como los analizados en los ejemplos previos- se convierte también en una llave de paso para adentrarse en la competencia crítica lectora. Sin embargo, la retórica discursiva de los manuales no siempre da pistas al estudiante de cómo manejarse en esa competencia.

A continuación, transcribimos casi íntegro un apartado de un libro de texto, perteneciente a la unidad didáctica 2: *La Edad Media. El feudalismo*

(8) La organización de la Iglesia

La clerecía se dividía en dos grandes grupos: el clero secular y el clero regular. Los primeros eran los sacerdotes que vivían entre la gente en las parroquias; los segundos eran los monjes que vivían aislados en los monasterios.

Esta clerecía, que formaba la Iglesia, estaba organizada como una monarquía. Arriba del todo estaba el Papa u Obispo de Roma; en segundo lugar, estaban los obispos, que mandaban en unas zonas o diócesis, y los abades, que dirigían los monasterios, y, finalmente, los sacerdotes, los monjes y las monjas.

En el siglo VII el obispo de Roma Gregorio el Grande (590-604), tomó el nombre de Papa porque se consideraba descendiente de San Pedro, el primer obispo de Roma y el discípulo principal de Jesucristo, y así fue reconocido por la mayoría de obispos de Europa occidental.

Pero la Iglesia tuvo unos problemas graves con el poder de los reyes y de los nobles.....(Mediterrani, 2001: 28)

La organización de la Iglesia, como concepto, parece admitir una organización jerárquica de la información a través de una progresión de temas derivados, estructuración presente en el primer párrafo (*La clerecía se dividía en dos grandes grupos: el clero secular y el clero regular*). Sin embargo, en el segundo párrafo, aunque hay ciertos mecanismos de cohesión léxica que permiten el anclaje con el párrafo anterior (*esta*

clerecía, sacerdotes, monjes), la lectura del párrafo pone en entredicho que se trate de los mismos referentes. Crea, cuando menos, confusión. El tercer y cuarto párrafo parecen moverse por el afán ya evidente de aportar datos. La cohesión con los párrafos anteriores no está claramente explicitada. El dominio del párrafo es parco, lo que, sin duda, contribuye también a una concepción de la disciplina como una acumulación del saber.

Un último ejemplo permitirá redundar sobre esta última idea apuntada. En el ejemplo (9), nos hallamos otra vez ante un apartado entero. Se encuentra dentro de la Unidad 9 del libro, *el Islam*, y como subapartado de un apartado mayor que lleva como título *Economía y Sociedad*. El fragmento se divide en cuatro párrafos, breves y sin apenas conexión cohesiva entre ellos.

(9) Otras actividades económicas

La agricultura

En un medio predominantemente desértico, el nivel de producción necesario para mantener la población urbana fue posible gracias al regadío.

Se cultivaban cereales (trigo, cebada, arroz), algodón, azafrán, aceitunas, cítricos y, en general, verduras (alcachofas, espinacas, etc.).

La ganadería se centró en ovejas, cabras, camellos y dromedarios.

La propiedad de la tierra estaba muy concentrada, más en la parte oriental del Islam que en la occidental, siendo la aparcería el tipo de explotación más extenso (Serbal: 2002: 287).

Estructurada la información de este modo, el estudiante difícilmente puede acceder a una visión global del tema. La información, casi telegráfica, repele el desarrollo de una lectura crítica. Así pues, de nuevo cabe remarcar la tendencia, ahora a través de la creación de párrafos anexionados, a la naturalización de los hechos. Los hechos son presentados uno detrás de otro, sin conexión entre ellos. Es un recurso discursivo más que pone de manifiesto una idea ya recurrente en estas líneas: la ideología subyacente apunta a que las ciencias sociales son una recopilación de datos, y como tal, deben ser asimiladas y almacenadas. No es de extrañar, por tanto, que el estudiante no solo no tenga armas para desarrollar la competencia crítica lectora, sino que además adapte fácilmente dicho modelo de composición textual en sus escritos académicos, dando prioridad al almacenamiento de la información más que a la organización jerárquica, que conllevaría la relación y contraste de los hechos.¹¹

¹¹ Se supone --erróneamente-- que los estudiantes tienen una habilidad innata para afrontar las características textuales del *discurso académico*, pero la realidad es otra: escribir textos propios del *discurso académico* no es una actividad espontánea, sino que se necesita un aprendizaje formativo que combine tanto los contenidos con la retórica del discurso de la disciplina (cfr. Stockton 1995, Walvoord et al. 1995). Sin embargo, el libro de texto como modelo de discurso académico que recibe el estudiante dista de cumplir esa condición.

Pasando a un nivel más microestructural de estructura formal de la información, la sintaxis vehicula también ideología. Así, se puede quitar o dar énfasis al agente de una acción, como se ha visto en el ejemplo (1) ya comentado:

(10) *La responsabilidad del atentado fue atribuida a la organización terrorista Al-Qaida, de naturaleza integrista islámica y liderada por Ossama Bin Laden.*

En este caso interesa destacar la naturaleza del agente, de ahí la sobreabundancia de información que aportan los adyacentes, por ejemplo. La sintaxis cobra especial relevancia en la construcción de las identidades del discurso, como más adelante veremos.

La variación en el orden o en las relaciones jerárquicas entre cláusulas ofrece también pistas sobre la relevancia dada a unos contenidos en detrimento de otros. Desde el punto de vista discursivo, la sintaxis ayuda a poner relevancia en un argumento sobre otro. Así, es característico colocar en primera posición el argumento considerado más débil o el contraargumento, para a continuación presentar el argumento más fuerte que, contrastado con el primero, sale fortalecido. El operador argumentativo *pero* ayuda a tensar dicho contraste. Encontramos un ejemplo ilustrativo en el siguiente fragmento, perteneciente a la unidad didáctica 3, titulada *Problemas demográficos actuales*.

(11) **Efectos de las migraciones en los países receptores**

Los países que reciben inmigrantes son, sobre todo, países desarrollados. La llegada de inmigrantes tiene algunos efectos beneficiosos: supone un aumento de la población joven, en edad de procrear, de manera que se para el estancamiento demográfico; el trabajo de los inmigrantes es fundamental para mantener el desarrollo de la economía; aumenta la población que paga impuestos, hecho que favorece el mantenimiento del estado de bienestar, y la sociedad se enriquece con otras culturas.

*Pero la inmigración también crea problemas. En primer lugar, la llegada de centenares de miles de personas en muy pocos años puede saturar los servicios educativos, sanitarios, etc., del país receptor, que no había previsto esta llegada masiva. En segundo lugar, se hacen necesarias **políticas de integración de los inmigrantes** al nuevo país, cosa que no siempre obtiene éxito. Y a pesar de eso, no se evita que **parte de la población reaccione de manera xenófoba** y margine a los inmigrantes en la vida cotidiana e, incluso, vote partidos políticos explícitamente racistas. (Santillana 2004: 64).*

La sintaxis empleada pone de relieve los *problemas de la inmigración* y mitiga los *beneficios*. Por un lado, la enumeración de los problemas ocupa un lugar destacado en el discurso al aparecer esta tras el conector adversativo *pero*. Además, y siguiendo en el plano de la sintaxis, llama la atención la construcción de las siguientes dos frases: *la llegada de los*

inmigrantes tiene efectos beneficiosos frente a la inmigración crea problemas. En la primera frase, el verbo *tener* presenta una estructura bi-argumental: se expresa la causa, *llegada de los inmigrantes*, más un tema, *efectos beneficiosos*. *Inmigrantes* en esta primera frase ocupa un lugar sintáctico secundario; funciona como adyacente de *la llegada*. Ha sido sintácticamente mitigada su posible función como agente de *beneficios* para el país receptor. En la segunda frase *-la inmigración crea problemas-* tenemos también una estructura bi-argumental (causa y tema), si bien ahora *la inmigración* podría también funcionar como un agente si se considera un sustantivo eventivo personificado. Lo que es seguro es que ahora el lexema *inmigración* ocupa un lugar destacado en la sintaxis de la oración. Dentro del plano sintáctico también, vale la pena destacar la estructura *no se evita que*, construcción con la que semánticamente se consigue una representación de los hechos racistas o xenófobos como naturales, inevitables.

Así pues, desde el punto de vista lingüístico, se constata que, tipológicamente, predominan las secuencias textuales narrativas o descriptivas, reflejo, por otro lado, de la ausencia de relaciones de causa-efecto entre los hechos representados, visto en el epígrafe anterior. Los hechos se suceden uno tras otro en el tiempo o se describen; no se explican. Las secuencias narrativas se caracterizan por presentar los datos en una sucesión temporal. En las descriptivas, se percibe un claro predominio de los tiempos verbales del presente o del imperfecto de indicativo, donde se vuelcan los datos presentados como enciclopédicos y naturalizados. Por lo tanto, focalizando ahora la atención en las estructuras formales predominantes, el discurso canónico de los manuales parece evitar la audacia, la incertidumbre, proyectando una concepción de la disciplina como banco de datos con los que no es posible entrar en conflicto, pues los hechos se presentan como evidencias y hechos naturales. A nivel más microestructural, se presenta la información en párrafos anexionados, sin ligar lingüísticamente la relación existente entre cada párrafo, sin señalar discursivamente las relaciones jerárquicas entre las informaciones dadas, ofreciendo párrafos breves, desligados. Por otra parte, la estructuración formal de la información a nivel de la oración se caracteriza por una sintaxis que se encarga de poner de relieve una información, otorgándole los lugares destacados dentro del discurso, y mitigando otra. En este último caso, acudir de nuevo al contraste puede ser una buena herramienta didáctica para desarrollar la competencia crítica lectora. Invertir el orden sintáctico en que aparece cada bloque informativo puede ser un buen ejercicio para poner de manifiesto la aparición de una ideología distinta.

Desarrollar en el estudiante la conciencia lingüística crítica que le permita desgranar matices de puntos de vista diferentes a través de las estructuras formales (secuencia textual, organización del párrafo, sintaxis)

del discurso empleado se convierte en prioritario en una disciplina como ciencias sociales. Las destrezas propias de la asignatura exigen esa mirada audaz que necesita de indicios, en este caso lingüísticos, para interpretar los hechos e interrogarse sobre ellos. Ahora bien, hay que tener en cuenta que las diversas estructuras formales que se pueden analizar de un discurso no tienen significado *per se* (cfr. Van Dijk 2003a), sino que su función ideológica sólo se ejerce conjuntamente con el significado, como se constata en el siguiente epígrafe.

La relevancia de la información ofrecida

La ideología, entendida como el conjunto de representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo, encuentra en la selección de la información considerada relevante su mayor vehículo de expresión, bien sea a través de lo que se ha seleccionado como contenido global del texto y lo que, en el lado anverso, se omite; bien a través de lo que se considera relevante para convertirse en actividad de aprendizaje. En este sentido, es interesante destacar la información que los libros de ciencias sociales resaltan de sus unidades, sea a través del título de la unidad, sea a través de la síntesis inicial del tema con que se encabeza cada unidad. En esta información considerada relevante se deja entrever la ideología subyacente.

Volviendo al primero de los ejemplos citados (1), el subapartado al que pertenece el fragmento lleva como título *Las intervenciones militares norteamericanas*. En este mismo ejemplo, vemos que la acción es descrita a través de una selección léxica, *intervenciones militares*, que podía haberse parafraseado por otras palabras (*guerras, ataques, conflictos*), si bien la ideología activada hubiera sido otra.

Por otro lado, el ejemplo (4) forma parte de la síntesis inicial de una unidad didáctica denominada *El Islam y su expansión. La España musulmana*. Sin embargo, como ya se ha comentado anteriormente, en la síntesis inicial, se silencia cualquier información positiva de la realidad descrita. Por el contrario, la unidad que sigue en ese mismo manual, *La Edad Media. El feudalismo*, destaca en la síntesis inicial lo positivo de este periodo, omitiendo, en este caso, la información con carga negativa:

(12) *A partir del siglo IX se formó en Europa occidental un sistema económico-social y político que es conocido con el nombre de feudalismo.*

Hay dos palabras que lo definen: feudo y vasallaje. El feudo era el territorio, más o menos amplio, que pertenecía a un señor noble o eclesiástico mientras mantuviera el juramento de fidelidad (vasallaje) hecho al monarca o al señor noble más poderoso que le había cedido las tierras y propiedades.

La sociedad se estructuró en estamentos: los que hacían la guerra (el rey y los nobles), los que rezaban (capellanes y monjes) y los que trabajaban (especialmente los campesinos).

La Iglesia, además de tener una gran cantidad de feudos y, por tanto, de riqueza, ejerció también una gran influencia cultural. Capellanes y monjes eran casi los únicos que sabían leer y escribir, tenían las mejores bibliotecas y dominaban la enseñanza.

El feudalismo alcanzó la madurez en la etapa histórica denominada Edad Media, que va del siglo V al XV. (Mediterrània 3, 1999: 98)

Llama la atención la selección léxica para referirse a la información destacada en la macroestructura de la unidad. Los defectos de quien habla y desde donde habla (*Europa occidental*) se callan. Así, no se califica el sistema con ningún adjetivo valorativo con connotaciones negativas. Los aspectos positivos se magnifican, se enfatizan: *una gran influencia cultural, mejores bibliotecas, dominaban la enseñanza, la madurez*. Cabe destacar también las presuposiciones semánticas que se derivan: *la sociedad estaba estructurada, que no jerarquizada; la Iglesia hizo una gran labor; el monarca era la autoridad*. Sin embargo, de nuevo, se silencia parte del conocimiento del mundo que permitiría interpretar los datos desde otro punto de vista: ¿cuál era, realmente, la fortaleza de la monarquía?, ¿por qué se llegó a este sistema económico-social?, ¿quién tenía derecho a la cultura y la enseñanza?, ¿cómo era la vida cotidiana de la época?, etc. En el desarrollo posterior, estas preguntas tampoco encuentran respuesta. Una vez más, el texto se mueve, aparentemente, bajo un motor descriptivo.

Desarrollar la competencia crítica lectora conlleva que el estudiante debe ser capaz de percibir qué información se ha destacado como relevante en cada unidad, y a qué responde esa selección. Para ello, el contraste puede ser, de nuevo, un buen recurso. Así, puede cotejarse la información seleccionada en un mismo manual para dos temas distintos pero relacionados, como puede ser *el Islam* (4) y *el Feudalismo* (12). Siguiendo también con el contraste, esa omisión de información positiva palpable en el ejemplo (4) salta aún más a la vista si se contrasta con la información seleccionada para el mismo tema en otro libro de texto (ejemplo 13). Es también la síntesis con que se inicia la unidad, en este caso la 9, denominada *El Islam*.

(13) *Durante la Edad Media, a partir del siglo VII, se formó una civilización nueva y original: el Islam. Se extendió con una rapidez sorprendente desde el Oriente Medio hasta Asia Central y España. En su expansión, el Islam chocó con otros dos grandes imperios de la época: el bizantino y el persa sasánida.*

El primero, aunque con dificultades, consiguió superar el embate del mundo musulmán hasta finales del siglo XV. El segundo, en cambio, fue destruido con facilidad. Todos estos territorios sufren un clima desértico o estepario. El agua tenía, por tanto, un gran valor.

Su etapa de máximo esplendor comprende los siglos [...]

Los dos rasgos que mejor definieron la civilización islámica son: la

religión [...] y su carácter urbano. La lista de grandes ciudades es larga [...], pero la más importante de todas fue Bagdad, que en la Edad Media era reflejo de una civilización muy superior en todos los sentidos a la europea e, incluso, a la bizantina (Serbal 2002: 281)

La visión del Islam que se ofrece en esta síntesis inicial de la unidad entra totalmente en contradicción con la comentada en el ejemplo (4). Tan solo la selección léxica ya aviva unas presuposiciones semánticas y unos marcos conceptuales diametralmente opuestos para describir una misma realidad: *El Islam supone una civilización nueva, original, muy superior en todos los sentidos a la europea, que forma un imperio fuerte, con importantes y grandes ciudades*. Este contraste tan extremo puede ser usado de nuevo como trampolín didáctico sobre el que el estudiante se encarama para entrever qué hay detrás de las líneas.

En investigaciones de diversa índole,¹² se señala la omisión en los libros de texto de ciencias sociales de una serie de realidades sistemáticamente, como los gitanos como etnia, la aportación de las minorías étnicas o las relaciones reales entre el denominado primer mundo y el tercer mundo. El paso adelante dado puede ser la eliminación de las referencias descalificadoras de los grupos étnicos minoritarios, pero no se reserva un párrafo para detallar su cultura propia, ni por indagar su aportación específica a la cultura dominante, por ejemplo en el caso de los gitanos. Asimismo, en algunos de los libros de texto analizados, el fenómeno de la inmigración aparece, pero desde la perspectiva de la problemática que supone, como ya hemos visto en el ejemplo (11):

(14) Se ha parado totalmente el flujo migratorio desde otras comunidades autónomas, pero ha comenzado a ser importante la migración procedente de países africanos, suramericanos y de la Europa del Este.

Muchas de estas personas no han conseguido legalizar su situación, hecho que con frecuencia les obliga a aceptar trabajos precarios y en condiciones de sobreexplotación. Ante este flujo migratorio, el Estado español, como otros europeos, ha intentado frenar este proceso por medio de unas leyes de extranjería que regulen la entrada de inmigrantes.

Se ha especificado la procedencia de la *migración*; pero sólo de un sector migratorio, el que interesa magnificar por su situación ilegal: *la migración procedente de países africanos, suramericanos y de la Europa del Este*. De nuevo, cabe plantearse preguntas que no tienen respuesta en el manual y que tienen que ver con el conocimiento del mundo silenciado: ¿hay migración

¹² En este sentido, cabe destacar las investigaciones efectuadas por diversos grupos de investigación, como el Centro de Investigación MANES (UNED), dirigido por Guereña, Ossenbach y del Pozo (2005), o los trabajos efectuados por Calvo (1989), Johnsen (1996), Valls (1998), Blanco (2000), Martínez (2002), entre otros.

desde otros países?, ¿por qué la solución pasa por *frenar este proceso* en lugar de acabar con la *sobreexplotación*?, ¿de qué manera se regula la entrada de inmigrantes?, ¿de qué modo el país de llegada se beneficia de la inmigración?, ¿por qué se ha parado totalmente el flujo migratorio desde otras comunidades autónomas?, ¿ha sido España alguna vez un país de emigrantes?, ¿con qué problemas se encontraron entonces los emigrantes en el país de destino?, etc.

En relación con la relevancia de la información ofrecida, las cuestiones planteadas al estudiante son otro modo de destacar una información en detrimento de otra. El estudiante infiere que aquello de lo que se le pregunta es lo relevante, lo fundamental. Apenas nos hemos adentrado en un análisis de las actividades propuestas a los estudiantes, si bien puede en ellas entreverse que tan solo uno puede acercarse a las ciencias sociales a través de una comprensión y asimilación literal de lo que el libro expone; de ahí que mayoritariamente aparezcan preguntas de comprensión literal, no de planteamiento crítico. Por lo tanto, a través de este tipo de actividades, las ciencias sociales son representadas de nuevo como una verdad incuestionable, que no ofrece prismas conflictivos, que sólo admite una lectura unidimensional, con una única respuesta -que se encuentra además en el manual- a las preguntas planteadas. Son muy numerosos los ejemplos con este tipo de preguntas. He aquí uno, perteneciente a una unidad didáctica 3, denominada *Problemas demográficos actuales*. Estas preguntas se realizan inmediatamente después de haber expuesto el tema, del que hay una muestra en (11). Aprender es así sinónimo de repetir.

(15) **Recuerda**

1. Enumera las situaciones problemáticas que puede generar la inmigración tanto en los países de salida como en los de destino.
2. Haz una lista de las políticas que los gobiernos ponen en marcha para paliar los problemas. ¿Intentan solucionar todos estos problemas o sólo algunos? ¿Qué problemas se están quedando sin solución?
3. Diferencia los términos siguientes: inmigrante económico, inmigrante ilegal, refugiado (Santillana 2004: 65).

Vale la pena destacar no sólo que la respuesta está en el propio manual sino también qué cuestiones se formulan a partir de lo que se considera relevante: de nuevo, la *problematización de la inmigración, situaciones problemáticas, paliar los problemas, solucionar todos estos problemas, qué problemas, inmigrante ilegal*, etc. Cuando la actividad se acerca al componente crítico y añade la búsqueda de documentación o la formulación de una opinión por parte del estudiante, resulta también pertinente la selección de la información considerada relevante, como puede verse en el siguiente enunciado.

(16) *España ha pasado de ser un país de emigrantes a ser un país receptor. Los inmigrantes procedentes de otros países pueden reducir los efectos de un crecimiento natural muy bajo. Pero la inmigración masiva puede provocar una serie de problemas.*

1. *¿Qué tipos de problemas se pueden producir?*
2. *Imagínate que has de emigrar a un país como, por ejemplo, Rusia. ¿Cómo te sentirías?, ¿cómo te gustaría que te tratasen?* (Marca 3, 2003: 66).

En este caso, estas preguntas aparecen formuladas al inicio de la unidad didáctica para activar el tema 4, *La población de España y de Cataluña*. El aspecto negativo (*La inmigración masiva puede provocar una serie de problemas*) queda ya resaltado en el enunciado por la sintaxis: una vez más, el operador argumentativo *pero* da un giro con el que se focaliza el aspecto negativo de la inmigración. Dicho de otro modo, tras una autopresentación positiva del modelo mental del autor sobre la inmigración, se introduce, a través del operador argumentativo *pero*, la presentación negativa del hecho representado, creando un *disclaimer*. En esta presentación negativa redonda la primera de las cuestiones planteadas al estudiante: *¿Qué tipos de problemas se pueden producir?*

Una excepción a lo hasta aquí expuesto lo forma el manual de Octaedro (cfr. ejemplo 3), donde predominan las preguntas de búsqueda de información.

(17) *Clara comienza a pensar que, en estos últimos años, debe de haber alguna relación entre el aumento de la población inmigrante de otros países y los cambios en la población española.* (Octaedro 2001:179).

Actividades

A Clara le parece que hay una relación entre los cambios demográficos y el aumento de la inmigración extranjera. Haz una lista de argumentos para demostrar este hecho (Octaedro 2001:180).

Este manual es diferente a los demás en muchos aspectos. Se ofrece la información desde la perspectiva de dos niñas, una española y una inmigrante. Se contrasta además con otras fuentes de información. El manual presenta con frecuencia vacíos de información, como se ve en (17), que el estudiante debe buscar por su cuenta. En este caso en concreto se le pide al estudiante que indague sobre las relaciones de causa-efecto de la inmigración y la natalidad.

Desde el punto de vista lingüístico, la relevancia de la información ofrecida se manifiesta a través de fenómenos ya comentados. La información que se quiere destacar ocupa los lugares destacados en la sintaxis de la oración o en la unidad didáctica, bien en el titular, bien en la síntesis inicial. Por otra parte, lo que no se considera relevante se silencia o se mitiga. La omisión de

la información ha estado presente, en realidad, en muchos de los ejemplos analizados anteriormente, como uno de los recursos discursivos mayormente empleados para proyectar una determinada ideología, bien sea omisión de información acerca del conocimiento del mundo con la consiguiente omisión de relaciones de causa-efecto entre los hechos representados en el modelo mental del autor; bien omisión de la jerarquización de la información (como se vio al analizar la estructuración formal en párrafos anexionados), etc. Por lo tanto, respecto a la relevancia de la información ofrecida, es fundamental detenerse no sólo a observar de qué modo se dice lo que se dice, sino sobre todo a observar qué es lo que no se dice, lo que se silencia, lo que se oculta; lo que no se ofrece, en definitiva, como cultura.

La construcción de identidades textuales

La enseñanza de las ciencias sociales debería convertirse en un buen lugar donde reflexionar de manera razonable y crítica sobre las identidades propias y ajenas que construyen los manuales: *quién habla (la construcción del 'nosotros')*, *de quién habla (la construcción de 'los otros')*. El análisis de algunos fenómenos discursivos puede ser un buen instrumento para llevar a cabo esa reflexión.

Ya en los ejemplos citados, se puede detectar la tendencia que respecto a la construcción de identidades textuales presentan los libros de texto analizados. Lo que se silencia, lo que se destaca en uno y otro caso es diferente. Desde la posición del *nosotros* se enfatiza lo positivo y se silencia o mitiga lo negativo, estrategia discursiva frecuentemente analizada en los estudios de Análisis Crítico del Discurso. Desde la posición de *los otros*, la relación es a la inversa: se destaca lo negativo, se silencia o se mitiga lo positivo (cfr. Van Dijk 1998).

Así, en relación también con el tema del *Islam y La Edad Media*, encontramos:

(18) *Bajo el impulso del precepto de la guerra santa, que obligaba a los musulmanes a combatir por su propia religión, los árabes llevaron a cabo unas conquistas muy rápidas después de la muerte de Mahoma.*

Primero se apoderaron de las tierras más próximas (Palestina, Siria y Egipto) y, por tanto, unas ciudades antiguas y famosas, como Damasco y Jerusalén, cayeron bajo su poder. (Mediterrani 2, 2001:6; Mediterrània 3, 1999: 86)

(19) *Se denominaban cruzados los guerreros cristianos que iban a luchar contra el Islam para recuperar la Tierra Santa. (Mediterrani 2, 2001:16; Mediterrània 3, 1999: 99)*

La selección léxica atribuible a cada agente es indicativa del sistema de creencias subyacente, como se percibe en (18): *Los musulmanes se apoderaron de otras tierras; éstas, antiguas y famosas, cayeron*. Las presuposiciones semánticas que se pueden derivar apuntan en la misma dirección: *cayeron*, por lo tanto, se destruyeron, cuando habían tenido valor –eran *famosas y antiguas*. Otra presuposición, derivada de la distribución de los papeles temáticos de la primera oración, activa el mismo marco conceptual: *la guerra santa obligaba a los musulmanes*. Bajo el verbo *obligar* se esconde la presuposición de que no actúan por voluntad; a partir de ahí, el marco conceptual activado crea el resto: es un acto obligado, irracional, producto de un precepto, *la guerra santa*, no definido. El argumento del verbo *combatir* redundante en lo mismo: *combatir por su propia religión*. No hay una razón externa que provoque el combate, sino intrínseca a su mentalidad. Es obvio que este entramado de selección léxica y presuposiciones parecen dirigirse a la activación de un marco conceptual que podría recogerse bajo el lema de fanatismo.

Confrontándolo con la descripción de (18), llama la atención el hecho descrito en el ejemplo (19). El agente es animado (*los cruzados, los guerreros cristianos*) y actúa por decisión propia para un argumento dependiente del verbo *luchar*: *contra el Islam*. Un adjunto del verbo *luchar* da razón de ser a la acción: *para recuperar la Tierra Santa*. El marco conceptual activado no es ahora el que funcionó con la *guerra santa*, sino en todo caso, el de defensa ante un ataque.

Como señala Van Dijk (1998), el análisis léxico es el componente más obvio y fructífero del análisis ideológico del discurso. De este modo, el simple hecho de explicar todas las implicaciones de las palabras utilizadas en un discurso y contexto específicos ofrece un amplio conjunto de significados ideológicos. Del mismo modo, analizar la estructura argumental de los verbos y los papeles temáticos presupuestos da pistas del engranaje ideológico que hay detrás de una determinada expresión lingüística.

Discusión de los resultados

Los ejemplos con que hemos ilustrado el análisis permiten establecer la siguiente caracterización del discurso de los libros de texto analizados:

- El conocimiento del mundo que se presupone. La falta de explicitación de las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados en el modelo mental del autor, y, consecuentemente, la sobreabundancia de oraciones yuxtapuestas, desconectadas, donde los hechos suceden uno detrás de otro sin conexión causal

entre ellos. Se ofrece explícitamente, cuando interesa, información sobre el conocimiento del mundo; por otro lado, se omite parte de dicha información cuando entra en conflicto con la ideología dominante. Dicha omisión respalda una tendencia a presentar los hechos como fenómenos naturales, que ocurren sin responder a una causa.

- Estructuración formal de la información. El libro de texto no cuestiona los datos, sino que, estructurados en secuencias narrativas y descriptivas, estrecha las posibilidades de desarrollar una competencia crítica lectora, al potenciar una lectura plana de los hechos, sin relieves, sin fisuras, sin explicaciones o argumentaciones. Los datos se suceden temporalmente uno tras otro o bien se describen en un tiempo presente o en imperfecto de indicativo. La estructura de la información en párrafos anexionados redundante en esta concepción de las ciencias sociales: la información no se ofrece, desde el punto de vista lingüístico, jerarquizada, sino como un saber deslavazado, como una sucesión de hechos, como un banco de datos. La sintaxis, entendida como la estructura formal de la información en el nivel oracional, consolida esta idea, ocupando los lugares destacados dentro del discurso la información que interesa destacar.
- En cuanto a la relevancia de la información ofrecida, se selecciona una información como relevante y digna de ser incorporada –la que legitima la ideología dominante- mientras que otra se omite. Lo que se considera relevante ocupa los lugares destacados en la macroestructura de la unidad didáctica; se hace también palpable en las actividades propuestas al estudiante. En este sentido, destaca también la operación cognitiva que se le pide realizar al estudiante: leer lo inmediatamente anterior y repetirlo.
- Respecto a la construcción de identidades textuales, el léxico relacionado con las identidades junto con la estructura argumental de los verbos es de por sí significativo de la ideología que se esconde detrás, de la perspectiva desde donde se cuentan los hechos.

Cabe señalar que hemos procurado la caracterización del discurso de los libros de texto atendiendo a fenómenos discursivos diversos. Todos estos fenómenos redundan en una misma caracterización aunque desde diferentes perspectivas. En síntesis, los libros de texto se caracterizan por presentar los datos desconectados, sin explicitar lingüísticamente las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados, que daría cuenta del conocimiento del mundo presupuesto; lo que se refleja también en el predominio de

secuencias textuales narrativas y descriptivas, en detrimento de las explicativas. Dicha desconexión se hace palpable también en la construcción de párrafos anexionados. Asimismo, la omisión de las relaciones de causa-efecto entre los hechos representados conlleva silenciar una información, mientras que otra se selecciona como relevante, ocupando esta los lugares destacados en la estructura de la unidad y de la sintaxis. Del mismo modo, esta ausencia de relaciones de causa-efecto entre los hechos representados, junto con el consiguiente predominio de secuencias textuales narrativas y descriptivas, y la abundancia de párrafos anexionados genera una sintaxis parca, de oraciones yuxtapuestas, con predominio de los tiempos verbales del presente y del imperfecto. Todo ello proyecta una visión de las ciencias sociales donde los hechos ocurren de un determinado modo de manera natural, sin razones que los expliquen.

Son todos ellos factores lingüísticos que apuntalan la existencia velada de una ideología, de un sistema de creencias. Tales factores convergen en una misma apreciación acerca del tipo de discurso predominante de los libros de texto: la ideología dominante en los libros de texto se manifiesta encubiertamente en el discurso. Además, este tipo de retórica no ayuda a desarrollar la literacidad crítica. Los libros de texto parecen haber desterrado el riesgo, el cuestionamiento, la incertidumbre o la investigación. No suelen ofrecer al estudiante perspectivas y conceptos para entender los procesos sociales, sus conflictos y soluciones. Ahora bien, no pretendíamos con este análisis abogar por un cambio en el planteamiento de los libros de texto, caracterizados por la inamovilidad (cfr. Selander 1995, Martínez 2002, 2003); somos partidarios de desarrollar la lectura crítica a partir de las mismas limitaciones del manual, ofreciendo anclajes discursivos al estudiante que le permitan desarrollar una conciencia lingüística crítica y con ella acceder a leer críticamente los contenidos.

Asimismo, cabe precisar que la caracterización aquí presentada no se puede considerar uniforme para todos los manuales. Como se ha visto a lo largo del análisis, empiezan a haber libros de texto que presentan los hechos desde ópticas distintas, enfrentadas, como es el manual publicado por Octaedro. Incluso, hemos analizado manuales con ejemplos de ideología dominante encubierta y otros fragmentos del mismo manual con una representación ideológica positiva del exogrupo. En cualquier caso, el contraste de la información –entendido este de muy diversos modos– permite desvelar esa ideología a los ojos de los estudiantes: un modo puede ser el contraste de fuentes, pero también es posible el contraste a partir del tratamiento de temas distintos en el mismo manual. El uso del contraste ha puesto también de manifiesto la ideología subyacente al alterar el orden de exposición o la organización jerárquica de la información, por ejemplo. Por lo tanto, el empleo del contraste como herramienta pedagógica se convierte en un arma

sencilla y poderosa para aupar al estudiante en los hombros de la lectura crítica, ofreciéndole pistas para ver lo que no se ve, lo que está oculto detrás de las líneas; para aprender, en definitiva, a leer críticamente.

Por otro lado, desde un punto de vista pedagógico, la comprensión de las ciencias sociales requiere el uso de las fuentes documentales, del planteamiento de interrogantes y de problemas, de la confrontación de las informaciones disponibles, así como indagar en la intencionalidad de los actores históricos y en las principales interpretaciones generadas para un mismo acontecimiento. Si esto no se cumple, entonces se está realizando otra cosa, que puede ser definida como transmisión o reforzamiento del relato canónico tradicional y de sus estereotipos, pero no como educación en ciencias sociales ni como generación de una conciencia histórica. En este sentido, los libros de texto analizados sostienen también una ideología sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Es una concepción de la enseñanza como algo prioritariamente informativo, enunciativo, transmisor de unos datos, donde nada se cuestiona, lo que fomenta una percepción legitimadora de lo existente. Rasgos discursivos y lingüísticos presentes en los manuales sostienen esta creencia sobre lo que es enseñar y aprender ciencias sociales.

Por último, a la luz de los resultados presentados, la práctica social que los libros de texto parecen potenciar se puede caracterizar por fomentar la transmisión de un saber que se presenta como incuestionable a un lector que se quiere no crítico, con poca o nula información alternativa con la que hacer comparaciones, cuando aprender a leer críticamente la información contenida en los libros de texto debiera formar parte del proceso de aprender a leer críticamente la sociedad.

Para terminar

El estudio de los libros de texto aporta datos no sólo sobre la concepción del mundo sino también sobre la concepción de la enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en este proceso intervienen otros factores –además del libro de texto– que conviene también analizar en investigaciones futuras, como puede ser la interacción que, dentro del aula, se produce entre los actores de ese proceso, a saber, profesor y estudiantes. La gestión del libro de texto por parte del profesor puede, sin duda, permitir trabajar óptimamente con materiales con limitaciones. El análisis llevado en estas páginas pretende ser de utilidad para el desarrollo de la función docente en el aula, ofreciendo anclajes de carácter lingüístico-discursivos sobre los que es necesario focalizar la mirada de los estudiantes, para adentrarse en el terreno de la visión crítica, compleja y poliédrica de la realidad. Basta acabar recordando

al historiador e hispanista francés Pierre Vilar, quien abogaba por que una de las funciones básicas de quien educa fuera ayudar a diferenciar apariencias de realidad.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992).** *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Aliagas, C., Martí, F. y López Ferrero, C. (2005).** “Libros de texto y perspectiva crítica”, comunicación presentada en las *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 6/9-9-2005.
- Ames, P. (2002).** *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Apple, M. W. (1989).** *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. y Christian-Smith, L.K. (eds.) (1991).** *The Politics of the Textbook*. Londres: Routledge.
- Apple, M.W. (1993).** “El libro de texto y la política cultural”, *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- Atienza, E. (2006).** “Ideología y discurso en los contextos educativos: una manifestación del currículo oculto”. En Villayandre, M. (ed). *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. León: Universidad de León.
[<http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Atienza.pdf>].
- Blanco García, N. (2000).** *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Calvo, T. (1989).** *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Editorial Popular.
- Cassany, D. y Castellà, J. M^a (2005).** “Aproximación a la literacidad crítica”, *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 6/9-9-2005.
- Cassany, D. (2006).** *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cots, J. M. (2006).** “Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching”. *ELT Journal*, 60 (4), pp. 336-345.
- Johnsen, E.B. (1996).** *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giroux, H. (2001).** *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Guereña, J.L, Ossenbach, G. y del Pozo, M. (directores). (2005).** *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED Ediciones.

- Halliday, M.A.K (1985).** *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Lomas, C. (2004).** “Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística”, *Textos* 36, 15-32.
- Luke, A. (2000).** “Critical Literacy in Australia”. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 43 (5), pp. 448-461.
- Lledó, E. (1992).** *El silencio de la escritura*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 2ª ed. corregida y aumentada.
- Martin, J.R. (1991).** ‘Nominalization in Science and Humanities: Distilling Knowledge and Scaffolding Text’, in E. Ventola (ed.) *Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses. Trends in Linguistics Studies and Monographs 55*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martin, J.R. (2002).** ‘Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past’, en M.J. Schleppergrell and M.C. Colombi (eds) *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Martin, J. R. y Wodak, R. (2003).** *Re/Reading the Past: Critical and Functional Perspectives on Time and Value*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martínez, J. (2002).** *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. (2003).** “Materiales curriculares escritos”. En *Cuadernos de pedagogía*, 326.
- Montanero, M. (2001).** “La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de ciencias sociales”. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 29, pp. 95-105.
- Oteiza, T. (2003).** “How contemporary history is presented in Chilean middle school textbooks”. *Discourse and Society*, 2002, 14, 639-662.
- Paniagua, J. (2005).** “Pierre Vilar y la enseñanza de la historia: una visión personal”. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 45, pp. 53-64.
- Quinquer, D. (2001).** “El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de ciencias sociales”. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 28, pp. 9-40.
- Sánchez Ferlosio, R. (2002).** *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona: Destino.
- Selander, S. (1995).** “Análisis del texto pedagógico”, García Minguéz, J. y Beas, M. (comp.) *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, 131-162.
- Stockton, S. (1995).** "Writing in History, Narrating the Subject of Time". En *Written Communication*, 12, 1, pp. 45-73.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000).** *Methods of text and discourse analysis*. London Thousand Oaks: SAGE
- Torres, J. (1995).** *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- Valls, R. (1998).** “Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia”, Íber, *Didáctica de las Ciencias Sociales*,17, pp. 69-78.
- Van Dijk, T. A. (1998).** *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa
- Van Dijk, T. A. (2003a).** *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. A. (2003b).** *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2005).** “Racismo, discurso y libros de texto. La cobertura de la inmigración en los libros españoles”. *Cuaderno de Antropología y Semiótica*, año II, volumen II, pp. 15-37.
- Veel, R. and Coffin, C. (1996).** ‘Learning to Think Like an Historian: The Language of Secondary School History’, in R. Hasan and G. Williams (eds) *Literacy in Society*. London: Longman.
- Wallace, C. (1999).** “Critical Language Awareness. Key Principles for a Course in Critical Reading”. *Language Awareness*, 8, 2, pp. 98-110 [<http://www.multilingual-matters.net/la/008/0098/la0080098.pdf>; fecha de consulta: 10 de mayo de 2007].
- Walvoord, B.; Johnson, V.; Breihan, J.; Prakinson L.; Miller S. y Kimbrough, A. (1995).** "College Students in Four Disciplines". En *Research in the Teaching of English*, 29, 4, pp. 390-421.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001).** *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

Nota biográfica



Encarna Atienza Cerezo es Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Trabaja como profesora lectora del Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra, de Barcelona. Su investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje de L1 y L2, con especial atención a aspectos discursivos. Entre sus publicaciones, se encuentran: Battaner, M. P. et al (2001). *Aprender y enseñar. La redacción de exámenes*. Madrid: Visor. (2005). “Propuesta de evaluación y mejora de la competencia escrita en los textos académicos al final de bachillerato”. En S. Torner, P. Battaner (ed.). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos, vocabulario*. Barcelona: IULA. E-mail: encarnacion.atienza@upf.edu