

# LOS GÉNEROS DISCURSIVOS



“Los géneros escritos, en una sociedad alfabetizada, se hallan en la base de la mayoría de las instituciones sociales, culturales y científicas. La participación en esta sociedad requiere de la capacidad de comprender la multiplicidad de textos que se generan en ella y de producirlos, y es responsabilidad de la escuela proporcionar a todos los niños y las niñas la posibilidad de hacerlo”.

*Anna Camps, Secuencias didácticas para aprender a escribir (2003).*

## INTRODUCCIÓN

El concepto de género discursivo, que cada vez encuentra más presencia en los currículos escolares, procede de las aportaciones de Bajtin (1979). Según este autor, las diferentes esferas de la actividad humana están todas ellas relacionadas con el uso del lenguaje, tanto en su vertiente oral como escrita. En este sentido, los géneros discursivos se conciben como el resultado de la propia acción humana, expresada mediante el lenguaje verbal, ante contextos y situaciones sociales que son, a la vez, recurrentes y cambiantes. En palabras del propio Bajtin (1979: 248):

“La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio

de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma”.

Aunque, a primera vista, puede considerarse que estamos ante un aspecto teórico que poco puede afectar a la práctica de aula y a la puesta en marcha de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), comprender adecuadamente el concepto de género discursivo resulta clave a la hora de articular medidas de mejora de las producciones orales y escritas del alumnado.

A este respecto, conviene tener en cuenta, en primer lugar, que los géneros no resultan externos a las distintas actividades humanas, sino que forman parte de ellas y las constituyen; son cambiantes, como lo son en el tiempo las diferentes esferas de la actividad, y, a la vez, tienden a la estabilización, gracias a la existencia de propiedades discursivas recurrentes. Para ejemplificar este aspecto, pensemos en el caso de las exposiciones orales que el alumnado lleva a cabo en el aula: se trata de producciones orales propias de la esfera de la actividad académica, que presentan una serie de características estables (por ejemplo, en lo que comporta a su estructura: exordio, desarrollo y epílogo). Dicho con otras palabras: las exposiciones orales presentan una serie de características discursivas propias, muy similares en todas las áreas y materias. El profesorado debe conocerlas bien y orientar al alumnado para que las ponga en práctica en el aula. Por otra parte, las exposiciones orales, como género, están sujetas a aspectos cambiantes. Así, hace unos años, nadie empleaba como recurso estratégico en las exposiciones el apoyo de las TIC. Hoy sucede todo lo contrario y, por tanto, enseñar a hablar en público comporta saber preparar e interactuar con una presentación en formato digital.

Otro aspecto clave es que no debemos identificar los géneros con distintos tipos de texto definidos por regularidades textuales específicas. Para aclarar este punto, volveremos sobre las exposiciones orales, en las que podemos emplear distintas modalidades textuales: narración, descripción, exposición y argumentación. En este sentido, pensemos que, en la vida real, no nos proponemos componer o producir textos narrativos, descriptivos o dialogados, sino escribir correos electrónicos, poemas, noticias, mensajes de móvil, participar en debates, en conversaciones o ser capaces de hablar en público de forma correcta, ordenada y atractiva. Es decir, en un mismo género, el cuento, por citar un caso bien conocido, conviven diferentes modalidades textuales. Se trata de un aspecto que posee su implicación directa a la hora de plantear y orientar en trabajo de los géneros orales y escritos en el aula.

## CONSIDERACIONES GENERALES

El currículo escolar propio de las distintas áreas y materias presenta cuatro **grandes ámbitos discursivos**, que, en cierta medida, conectan con la noción de *esfera de actividad*, de la que antes hablábamos:

Ámbitos discursivos	
Académico	Vida cotidiana
Medios de comunicación	Literario

► Tabla 1. Los cuatro grandes ámbitos discursivos presentes en el currículo.

Estos cuatro ámbitos discursivos permiten agrupar a los distintos géneros incluidos en el currículo y proponer su trabajo reglado desde las distintas áreas y materias, empleando, para ello, las diferentes lenguas presentes en el centro educativo (eje de currículo integrado).

Por otra parte, conviene tener presente que existen **géneros discursivos de carácter transversal**, que trabajamos, prácticamente, en todas las áreas y materias. Son los géneros llamados supradisciplinarios, que se relacionan, sobre todo, con el ámbito académico: resúmenes, esquemas, redacción de breves trabajos, presentaciones orales, elaboración oral y escrita de explicaciones, entre ellos. Una decisión relevante a la hora de poner en marcha un PLC es determinar cómo se van a trabajar y a evaluar estos géneros desde todas las áreas, estableciendo para ello pautas metodológicas comunes, compartidas por todo el profesorado de la institución.

Estos géneros transversales conviven en el aula con otro tipo de **géneros discursivos específicos**, propios de las distintas áreas y materias, pues, cada una de ellas constituye una comunidad discursiva de aprendizaje (Jaubert, Rebière y Bernié, 2003), con sus peculiaridades particulares. Así, en las áreas lingüísticas, por lo general, será más frecuente el trabajo con los géneros del ámbito discursivo literario, mientras que en las asignaturas científicas se trabajarán géneros académicos propios de la esfera de actividad de las ciencias (informes de laboratorio o descripciones científicas, por ejemplo). De modo análogo, observamos cómo en determinadas materias (Ciencias Sociales o Lengua Castellana y Literatura) tendemos a trabajar casi siempre con **textos continuos** (de corte más 'narrativo'), mientras que en otras (Ciencias de la Naturaleza, Física o Química) la presencia de **textos discontinuos** (gráficas, esquemas, diagramas) es mucho más elevada.

A partir de los aspectos que acabamos de repasar, podemos incidir en la importancia de definir el **mapa de géneros discursivos** que formará parte del PLC del centro. En este mapa se incluirá no solo la identificación de los distintos géneros que se trabajarán en cada etapa, ciclo, nivel o asignatura, sino las pautas comunes relativas a la metodología y evaluación.

Un punto de partida puede ser el de establecer los géneros a partir de las distintas áreas o materias, o bien proponer una secuencia por ciclos. En cualquier caso, es necesario entender que la elaboración del mapa de géneros y, sobre todo, su puesta en marcha en el aula son procesos que han de

abordarse a partir de una planificación a medio plazo, estableciendo prioridades en la selección de los géneros. En los apartados que siguen mostraremos ejemplos concretos al respecto.

## LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

El trabajo con los diferentes géneros discursivos se inicia en la etapa de **Educación Infantil**. Ya antes de ser lectores y escritores autónomos, los niños y niñas se encuentran familiarizados con diferentes géneros orales y escritos de su entorno (invitaciones, cartas, cuentos, adivinanzas), que deben constituir un punto de partida a la hora de desarrollar la competencia discursiva del alumnado.

En este sentido, debemos favorecer las oportunidades para:

- Promover sesiones donde otras personas transmiten o leen de forma interactiva y compartida.
- Producir textos orales similares a los escuchados. Crear situaciones donde los niños y niñas escuchen y comprendan textos orales como cuentos, relatos, leyendas, poemas, rimas, adivinanzas, trabalenguas, etc.
- Acercar al alumnado hasta los distintos soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, folletos publicitarios, guías de viajes, carteles, etiquetas de productos y a los diferentes soportes y géneros digitales.
- Crear, desde muy temprano, momentos en los que se invite a escribir en situaciones reales: expresar mensajes, redactar notas, hacer listas de compra, escribir el nombre en las producciones propias, etc.

Por su parte, durante la **Educación Primaria** la variedad de los géneros en los que pretendemos que se ejercite el alumnado crece, tanto en número como en lo que respecta al grado de profundización, siempre en consonancia con las capacidades de los niños y niñas.

En esta línea, el desarrollo de la competencia discursiva del alumnado conllevará tanto **actividades de recepción** de los distintos géneros, como **tareas de producción**, que pueden integrarse como productos intermedios o finales en el marco de propuestas metodológicas más amplias, tales como el aprendizaje basado en proyectos. Incluimos, a continuación, una propuesta de mapa de géneros discursivos repartidos entre los tres ciclos de Educación Primaria.

Géneros discursivos orales y escritos en el currículo de Primaria		
Ciclos	Comprensión y expresión escrita	Comprensión y expresión oral
1er Ciclo	<b>Leer</b> Lectura de textos de las situaciones cotidianas próximos a la experiencia infantil: <b>invitaciones, felicitaciones, notas y avisos</b>  Lectura de textos de los medios de comunicación: La <b>noticia</b>  Lectura de textos de la vida cotidiana que tiene como finalidad aprender: <b>folletos, descripciones,</b>	<b>Escuchar</b> Interacciones en el aula: <b>aviso, instrucciones, conversaciones, narración de hechos vitales y expresión de sentimientos.</b>  Comprensión de textos orales procedentes de la <b>radio y la televisión.</b>
		<b>Hablar y conversar</b>

	<p><b>instrucciones y explicaciones.</b></p> <p><b>Escribir</b></p> <p>Composición de textos de las situaciones cotidianas próximos a la experiencia infantil: <b>invitaciones, felicitaciones, notas y avisos.</b></p> <p>Composición de textos propios de los medios de comunicación: <b>titulares, pies de fotos y noticias breves.</b></p> <p>Iniciación a la escritura académica: <b>cuestionarios, listas, descripciones y explicaciones elementales.</b></p>	<p>Realización de <b>breves exposiciones</b> ante la clase. <b>Conversaciones y explicaciones sobre contenidos</b> de aprendizajes.</p>
2º ciclo	<p><b>Leer</b></p> <p>Lectura de textos propios de situaciones cotidianas: <b>correspondencia escolar, normas de clase y reglas de juego</b></p> <p>Lectura de textos procedentes de los medios: <b>webs infantiles, noticias y cartas al director.</b></p> <p>Lectura de textos informativos: <b>folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones.</b></p> <p><b>Escribir</b></p> <p>Textos propios de situaciones cotidianas: <b>correspondencia escolar, normas de convivencia, avisos y solicitudes.</b></p> <p>Composición de textos de información y opinión: <b>noticias y cartas al director.</b></p> <p>Iniciación a la escritura académica: <b>resumen, cuestionarios, informes sencillos, descripciones y explicaciones.</b></p>	<p><b>Escuchar</b></p> <p>Compresión de textos orales procedentes de <b>radio, televisión e internet</b> con especial atención a la <b>noticia</b></p> <p>Comprender textos cotidianos de carácter informal: <b>conversaciones.</b></p> <p>Comprender textos cotidianos de carácter formal: <b>exposiciones en clase.</b></p> <p><b>Hablar y conversar</b></p> <p>Valoración de textos procedentes de <b>radio, televisión e internet.</b></p> <p>Producción de textos orales informales: <b>conversación entre iguales</b> y en <b>equipo de trabajo.</b></p> <p>Producción de textos orales formales: <b>exposiciones de clases</b></p> <p><b>Intervenir</b></p> <p>Participación ordenada en situaciones comunicativas habituales: <b>informaciones, conversaciones reguladoras de la convivencia, discusiones e instrucciones.</b></p>
3er ciclo	<p><b>Leer</b></p> <p>Lectura de textos propios de situaciones cotidianas de la relación social: <b>correspondencia, normas, programas de actividades, convocatorias, planes de trabajo o reglamentos.</b></p> <p>Lectura de textos procedentes de los medios: <b>webs infantiles, noticias y cartas al director.</b></p> <p>Lectura de textos del ámbito escolar o social: <b>folletos informativos y publicitarios, prensa, programas, fragmentos literarios.</b></p> <p>Interpretación de textos discontinuos de diferentes tipos: <b>ilustraciones, gráficos y tablas</b></p> <p><b>Escribir</b></p> <p>Composición de textos propios de situaciones cotidianas</p>	<p><b>Escuchar</b></p> <p>Comprensión de textos orales procedentes de la <b>radio, televisión e internet: noticias, entrevistas, reportaje infantil, debate</b> y <b>comentario</b> de actualidad.</p> <p>Comprender textos cotidianos de carácter informal: <b>conversaciones y equipos de trabajo.</b></p> <p>Comprender textos cotidianos de carácter formal: <b>exposiciones en clase, entrevistas y debates.</b></p> <p><b>Hablar y conversar</b></p> <p>Producir textos cotidianos de carácter informal: <b>conversaciones y equipos de trabajo.</b></p> <p>Producir textos cotidianos de carácter formal: <b>exposiciones en clase, entrevistas y debates.</b></p>

<p>de la relación social: <b>correspondencia, normas, programas de actividades, convocatorias, planes de trabajo y reglamentos</b></p> <p>Composición de textos de opinión propios de los medios: <b>noticias, entrevistas, reseñas</b> de libros o de música.</p> <p>Composición de textos académicos: <b>cuestionarios, encuestas, resúmenes, esquemas, informes, descripciones y explicaciones.</b></p>	<p><b>Intervenir</b></p> <p>Participación ordenada en situaciones comunicativas sociales:</p> <p><b>El debate</b></p>
--	---

► Tabla 2. Géneros discursivos propios del currículo de Primaria.

## LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

A lo largo de la etapa de **Educación Secundaria** el alumnado debe recibir el necesario acompañamiento para ayudarle a profundizar en los usos orales y escritos conectados con los distintos géneros discursivos. En esta etapa, el currículo se hace mucho más fragmentario y se divide en un número considerable de asignaturas. Sin embargo, la escritura y la oralidad están presentes en todas ellas, pues constituyen los instrumentos que nos permiten construir los conocimientos y categorizar la realidad. En este sentido, tal como se ha señalado con acierto, no hay verdaderas áreas no lingüísticas, ya que todas precisan del lenguaje verbal como medio de articulación.

A la hora de trabajar en esta línea del PLC, podemos optar por elaborar un mapa de géneros discursivos global, que comprenda todas las asignaturas (Fabregat, Gutiérrez, Moreno, 2014) o partir de la especificidad de las distintas materias, de forma que demos cuenta, a un tiempo, de los géneros transversales y de los específicos. Ilustramos esta última propuesta en las dos tablas que siguen:

Géneros discursivos presentes en el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en ESO	
Actividad discursiva	Tipo de código
Elaboración de <b>descripciones</b> a partir de fuentes escritas	Oral y escrito
Interpretación y realización de <b>esquemas y mapas conceptuales.</b>	Escrito
Realización de <b>resúmenes</b> a partir de distinto tipo de fuentes	Oral y escrito
Elaboración de <b>narraciones</b> a partir de fuentes escritas	Oral y escrito
Uso de la <b>disertación</b>	Oral y escrito
Elaboración de <b>argumentaciones</b>	Oral y escrito
Realización de <b>trabajos</b> de síntesis o de indagación de carácter descriptivo	Escrito (sujeto a la comunicación oral de los

	resultados)
Participación en <b>debates</b>	Oral
Análisis y <b>comentario</b> de textos históricos	Oral y escrito

► Tabla 3. Géneros y actividades discursivas en CCSS.

Géneros discursivos presentes en el currículo de Ciencias de la Naturaleza en ESO	
Actividad discursiva	Tipo de código
Elaboración de <b>proyectos</b> de contenido científico	Escrito
Elaboración de <b>argumentaciones</b> y <b>explicaciones</b> científicas	Oral y escrito
Elaboración de <b>trabajos</b> sobre temas científicos	Escrito (sujeto a la comunicación oral de los resultados)
Interpretación y elaboración de <b>esquemas</b> (textos discontinuos)	Escrito
Elaboración de <b>descripciones</b> científicas	Oral y escrito
Elaboración de <b>informes</b> en los que se estructuren los resultados de procesos previos de investigación	Escrito (sujeto a la comunicación oral de los resultados)
Representación e interpretación de <b>gráficas</b> (textos discontinuos)	Escrito
<b>Discusión</b> de problemas científicos	Oral y escrito

► Tabla 4. Géneros y actividades discursivas en CCNN.

## ACTIVIDADES TIPO

La elaboración de un mapa de géneros discursivos propios de nuestro PLC no poseerá incidencia alguna si no proponemos actuaciones concretas que permitan la explotación de estos géneros en las aulas. En este sentido, puede resultar útil partir de las siguientes orientaciones:

- Incluir el trabajo de los géneros dentro de propuestas metodológicas que permitan **leer, escuchar, hablar y escribir con sentido**, por ejemplo, a partir de secuencias didácticas o de propuestas de aprendizaje basado en proyectos.
- Sistematizar el trabajo con los distintos géneros, de forma que existan **pautas comunes** conocidas y aceptadas por todo el equipo de PLC.

- Crear espacios en las aulas para que los géneros transversales y específicos puedan servir de medio para **comunicar y compartir la información** y para **construir conjuntamente los conocimientos**.
- Diseñar **rúbricas de evaluación** compartidas para seguir los progresos del alumnado en lo relativo al trabajo con los distintos géneros orales y escritos.

## LA EVALUACIÓN DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Para ser efectiva y promover el aprendizaje, la **evaluación** del trabajo de los géneros discursivos debe tener una orientación **formativa**, que actúe no solo sobre el producto final (el texto oral y escrito que cada alumno o alumna ha elaborado), sino también sobre el proceso (cómo se ha elaborado), de forma que el alumnado sea consciente de sus progresos y de sus puntos débiles y pueda incorporar mejoras en versiones sucesivas.

En este sentido, y a la hora de elaborar y secuenciar el mapa de géneros, conviene poner el foco en determinados géneros en un espacio suficiente de tiempo, de forma que permitamos al alumnado hacer propios los progresos e incorporar las mejoras a futuras prácticas de aula. Un ejemplo concreto puede ser el de la presentación de exposiciones orales (por ejemplo, al hilo de una lectura o de un pequeño trabajo elaborado por el alumno): si realizamos estas exposiciones tres o cuatro veces por curso o, de manera consensuada, en dos o más materias, ofreceremos al alumnado la posibilidad de incorporar las sugerencias de evaluación a futuras intervenciones (actuamos sobre el proceso y no solo 'corregimos' el producto).

Para ellos resultan muy útiles las **rúbricas de evaluación**, adaptadas al grado de desarrollo curricular del alumnado, compartidas por todos los miembros del equipo de PLC y por el propio alumnado, de modo que favorezcamos la autoevaluación (por ejemplo, en el caso de las producciones orales formales que tienen lugar en el aula).

Como instrumento de control interno y de **evaluación del PLC**, un aspecto clave es el relativo al seguimiento del mapa de géneros discursivos, sus contenidos, los documentos de apoyo y evaluación y los resultados que ha arrojado el trabajo de estos géneros en la mejora de los resultados del alumnado del centro.

## PARA SABER MÁS

BAJTIN, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

CAMPS, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graò.

DEWITT, A. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.



- FABREGAT, S., F. GUTIÉRREZ y M.S. MORENO (2014). El Proyecto lingüístico de centro en la Universidad Española: un modelo posible. En *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*. Barcelona: Octaedro.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. y BERNIÉ, J.P. (2003). L'hypothèse "communauté discursive": d'ou vient-elle? Où va-t'elle? En *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- MAESO, M<sup>a</sup>. (coord.) (2010). *Proyecto lingüístico de Centro*. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Consejería de Educación, Junta de Andalucía
- MCLEOD, S. y SOVEN, M. (eds.) (1992). *Writing across the curriculum, a guide to developing programs*. Newbury Park: Sage Publications.
- MCLEOD, S. y MAIMON, E. (2000): Clearing the air: WAC myths and realities. En *College English*, 62, 573-583.
- MILLER, C. (1994). Genre as Social Action. En Freedman A. y Medway P. (eds.) *Genre and the New Rhetoric*. Londres: Taylor & Francis, 23-42.
- MILIAN, M. (1993). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. En *Aula de innovación educativa*, 14, 34-39.
- SANMARTÍ, N. (1995). ¿Se debe enseñar lengua en la clase de ciencias? En *Aula de innovación educativa*, 43, 5-11.
- (1997). Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias. En *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 12, 51-62.
  - (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencias. En ÁLVAREZ, T. y MARTÍNEZ, P. *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SANMARTÍ, N., IZQUIERDO, M. y GARCÍA, P. (1999). Hablar y escribir: una condición necesaria para aprender ciencias. En *Cuadernos de pedagogía*, 281, 54-58.
- SERRA, R y CABALLER, M.J. (1997). El profesor de ciencias también es profesor de lengua. En *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 12, 43-50.

**Autoría:**

Equipo de Coordinación Pedagógica PLC

Santiago Fabregat Barrios

**Edita:**

Dirección General de Innovación

Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

