

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA



**TEXTO EXPOSITIVO: ESTUDIO DE LOS NIVELES DISCURSIVOS EN
PRODUCCIONES ESCRITAS POR ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO**

ELENNYS OLIVEROS

C.I. V-15.381.992

Mérida, enero de 2013

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA



**TEXTO EXPOSITIVO: ESTUDIO DE LOS NIVELES DISCURSIVOS EN
PRODUCCIONES ESCRITAS POR ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO**

Trabajo de grado para optar al título de *Magister Scientiae en Lingüística*

ELENNYS OLIVEROS

C.I. V-15.381.992

TUTORA: Dra. Stella Serrano

Mérida, enero de 2013

DEDICATORIA

*A mi familia: madre, padre, hermanos; todos ellos
centinelas de mis sueños*

*A mi esposo, José Luis Prieto
quien con su paciencia y dedicación me fortalece
Mi hombre de lagos y lunas espumeantes*

*A mi hija, Sofía Prieto
Mi niña de somaris y soles abiertos
Camino blanco*

RESUMEN

El texto expositivo está en la base del discurso académico puesto que es la secuencia prototípica para comunicar, deconstruir y construir el conocimiento (Montolío, 2000). El objetivo esencial del estudio es indagar las características que presentan los textos expositivos escritos por estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración de los niveles del discurso. El corpus lo conforman treinta y un (31) producciones escritas por estudiantes del primer semestre del Programa de Ingeniería de Alimentos (UNESUR). Para esta investigación nos apoyamos en los postulados y en la metodología de la lingüística textual o lingüística del texto: van Dijk (1988), Combettes (1988), Adam (1990), Beaugrande y Dressler (1997). Se lleva a cabo una fase de intervención didáctica para ayudar a los estudiantes en la escritura de textos. El análisis de los datos arrojó que en el nivel superestructural once (11) producciones siguieron el esquema del texto expositivo, lo que representa un 35.48% del total de la muestra; mientras que veinte (20) producciones no siguieron la superestructura expositiva para el 64.51% restante. En el nivel macroestructural se observó el uso de marcas de presentación y de macroproposiciones de definición, ejemplificación y explicación, no siempre utilizadas de forma adecuada. El tipo de progresión temática utilizado es el de esquema de tema anclado, lo que permite concluir que los estudiantes siguieron el patrón de construcción textual empleado por el autor del texto fuente.

Palabras claves: Texto expositivo, composición textual, niveles del discurso y progresión temática.

ABSTRACT

The expository text is the basis of academic discourse since it is the prototypical sequence used in order to communicate, to deconstruct and to construct knowledge (Montolío, 2000). The main objective of this research is to explore the characteristics shown in expository texts written by freshmen regarding the level settings of their written discourse. The corpus is made up of thirty-one (31) written pieces made by students of the first semester of the Food Engineering Program (UNESUR). As for this study we rely on the principles and methodology of textual linguistics or text linguistics: van Dijk (1988), Combettes (1988), Adam (1990) and Beaugrande and Dressler (1997). A didactic intervention phase was done in order to help students out with their text writing skills. The data analysis showed that regarding the superstructure level, eleven (11) of them followed the expository text outline, which represents 35.48% of the sample, while twenty (20) of them didn't followed the expository superstructure, which are the 64.51% remaining. When it comes to the macrostructure level, we could observe that the presentational markup, the definition macroproposals as well as the modeling and explanations were not always used appropriately. The thematic progression type that was used was the anchored theme scheme, which leads to the conclusion that the students followed the pattern of textual construction used by the author of the source text.

Key words: expository text, textual composition, discourse levels and thematic progression.

AGRADECIMIENTO

A la Dra. Stella Serrano como Tutora de la Tesis, quien dirigió esta investigación con sus valiosas recomendaciones, amplia experiencia y lectura crítica.

A la Dirección General de Creación, Promoción, Producción y Divulgación de Saberes (UNESUR) por aprobar y financiar el proyecto titulado “Estudio de la progresión temática en el discurso académico”, del cual este trabajo es su producto.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	1
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO.....	12
Fundamentación teórica	13
Los niveles del discurso	16
Los géneros del discurso	19
La noción de género en la lingüística textual	20
El texto expositivo. Características estructurales.....	22
La coherencia discursiva.....	27
Normas de textualidad	28
Marcadores del discurso	32
Tematización o progresión temática	35
Combettes y la progresión temática	36
Antecedentes	39
El lugar de la escritura en la universidad.....	40
Estudios relacionados con la habilidad de producir textos expositivos	48
Estudios relacionados con la progresión temática.....	53
3. MARCO METODOLÓGICO.....	57
Diseño de la investigación	58
Participantes de la investigación	59
Procedimiento para la recolección de los datos	61
Procedimiento para el análisis de los datos	66

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	68
Análisis y discusión de los resultados.....	69
Características de la superestructura.....	69
Organización de los bloques de introducción, desarrollo y conclusión	73
Características de la macroestructura	76
Uso de marcadores de cierre en la macroestructura de conclusión	86
Características de la microestructura	88
Progresión temática	88
5. CONCLUSIONES.....	95
REFERENCIAS	100

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 2.1. Modalidad de enunciación... ..	25
Tabla 3.1. Textos seleccionados identificados por grupos, número de informantes, número de versiones y versión final... ..	60
Cuadro 3.1. Tipo de muestra de escritura y momento de redacción	62
Cuadro 3.2. Estrategias aplicadas para preparar la muestra del estudio... ..	65
Cuadro 3.3. Presentación de las variables para el estudio del texto expositivo.	66
Cuadro 4.1 Organización de los bloques de introducción, desarrollo y conclusión	74
Cuadro 4.2. Seguimiento de la superestructura	75
Cuadro 4.3. Distribución de las marcas de presentación en el bloque de introducción	77
Cuadro 4.4. Distribución de las marcas de macroestructura expositiva en el bloque de desarrollo... ..	81
Cuadro 4.5. Presencia de cierre textual	88
Cuadro 4.6. Tipo de progresión temática utilizado	92

ÍNDICE DE EJEMPLOS

Ejemplo 4.1. Dominio de la superestructura del texto expositivo	70
Ejemplo 4.2. Otras formas de abordar el problema de la superestructura ...	71
Ejemplo 4.3. Desconocimiento de la superestructura del texto expositivo ...	72
Ejemplo 4.4. Mención del autor (casos inadecuados)	78
Ejemplo 4.5. Mención del autor y del capítulo... ..	79
Ejemplo 4.6. Macroestructura de definición de conceptos y procesos	82
Ejemplo 4.7. Macroestructura de explicación de conceptos y procesos ...	83
Ejemplo 4.8. Macroestructura de ejemplificación de conceptos y procesos	84
Ejemplo 4.9. Uso de marcadores de cierre	86
Ejemplo 4.10. Tema—rema	89

INTRODUCCIÓN

Las situaciones comunicativas formales implican un conocimiento avanzado de las estrategias de construcción discursiva por parte de los hablantes, y son estas mismas estrategias las que garantizan el éxito o fracaso en un determinado contexto comunicacional. Los eventos comunicativos son muy frecuentes y tienen distintas gradaciones de acuerdo con el campo de conocimiento o la práctica administrativa o social en la que se insertan: escribir informes, redactar una carta, promulgar un discurso ante un auditorio o simplemente construir un texto expositivo para la unidad curricular *Lenguaje y Comunicación*.

Está claro que el hablante debe responder a cada situación de interacción con el texto o la producción lingüística adecuada, valerse de su conocimiento sobre el mundo (conocimiento pragmático), seguir las reglas de uso de su lengua materna, de modo que sepa el cómo hilvanar lo que quiere comunicar con las posibilidades que tiene como escritor para poner a prueba de este modo su competencia comunicativa efectiva y abordar con adecuación la composición de textos.

Entendemos entonces que el texto es un acontecimiento comunicativo y no puede explicarse como una simple combinación de morfemas o de oraciones; por el contrario, dichos morfemas y oraciones funcionan como "... unidades y patrones operativos que transmiten los significados y las intenciones de los hablantes durante la comunicación." (Beaugrande y Dressler, 1997:71).

Cuando un escritor toma la decisión de iniciar una comunicación necesita planificar lo que dirá y requerirá partir de una idea o concepto inicial sobre el tema que desea tratar. Este asunto del cual versará su exposición quedará explícito en términos de una cierta estructura semántica o macroestructura, que, como argumenta van Dijk (1996), constituye el tema que se caracteriza por presentar el contenido global de un discurso. Asimismo, este contenido se derivará de los sentidos de las

oraciones del discurso, de las secuencias proposicionales que subyacen en el texto; es decir, mientras escribe, el autor o hablante teje sus ideas en estructuras de diverso orden.

Nuestro escritor ficticio podría muy bien escribir una novela, un cuento, un relato policíaco, un récipe médico, un artículo científico o un resumen, pero a sabiendas ya de lo que desea comunicar, tendrá que adecuar el contenido semántico (el tema) a las circunstancias de su emisión. En especial tendrá en consideración el tipo de público que leerá su producción y el objetivo comunicativo que alcanzará con el texto que produce. Nuestro escritor habrá entendido que el contenido de su comunicación se encuentra supeditado por una forma, molde o esqueleto que organiza y dirige el plan comunicativo: la superestructura (van Dijk, 1996).

En esta investigación nos proponemos estudiar las características que presentan los textos expositivos escritos por estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración de los niveles del discurso: superestructura, macroestructura y microestructura textual, para lo cual nos apoyaremos en los postulados de la lingüística textual o lingüística del texto. El presente trabajo se organiza en cinco capítulos.

En el primer capítulo presentamos el problema de investigación, el propósito del estudio y las preguntas o interrogantes de la investigación, así como los objetivos específicos que dirigirán el trabajo. En el segundo capítulo exponemos: a) *Antecedentes* mediante una revisión de los trabajos relacionados con el ingreso universitario y la alfabetización académica, así como una revisión de los estudios vinculados con la habilidad para producir textos expositivos. b) *La Fundamentación teórica* en la que presentamos los presupuestos y nociones en las que se apoya la lingüística textual, así como la teoría de los géneros del discurso y de las macroestructuras textuales.

En el tercer capítulo presentamos el *Marco metodológico* del estudio en el que se expone el diseño de la investigación, los participantes de la investigación y los procedimientos para la recolección y el análisis de los datos.

El capítulo cuatro está dedicado al *Análisis y discusión de los resultados* basado en la exposición de los datos a partir del estudio de los tres niveles del discurso expositivo: superestructura, macroestructura y microestructura textual que permiten observar las estrategias de producción utilizadas por los estudiantes para la construcción de texto expositivos. En el quinto capítulo se presentan las *Conclusiones* de la investigación y se ofrece una mirada global sobre los hallazgos encontrados.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Mas aquellos que se dedican a una carrera científica deben aprender también a conciencia la lengua en que van a expresarse para poder hacerlo con decoro, y principalmente con claridad, que es una de las cualidades indispensable en el lenguaje científico.

Jesús María Semprum (2004:227)

La lingüística textual es una rama de la lingüística que se ocupa del análisis de corpus orales o escritos y la forma en la que las partes de un texto están organizadas y relacionadas entre sí (Richards, Platt y Platt, 1997). De acuerdo con Adam (1990), la lingüística pragmática y textual hereda sus postulados de la semiótica y de la narrativa, de la semiología, y más aún de la retórica. Esta disciplina se define entonces como un conjunto de teorías (Adam, 1990) y tuvo sus comienzos en los años finales del decenio de 1960-1970 a partir de los trabajos del grupo de la Universidad de Contanza donde enseñaba P. Hartmann y Petöfi (Berrio en van Dijk, 1988).

La visión de la nueva disciplina hacia comienzo de los años setenta era heterogénea y algo confusa, ya que la incipiente ciencia del texto carecía por entonces de una metodología aplicable a los textos. En consecuencia, la denominación de *lingüística del texto* no apuntaba a una única disciplina, ni a una única teoría, ni a un determinado método; el campo de la ciencia del lenguaje, *lingüística textual*, refería o etiquetaba cualquier estudio que tuviese al texto como objeto central de la investigación (van Dijk, 1979 en Beaugrande y Dressler, 1997).

La lingüística inmanentista, con sus teorías y modelos, concebía la lengua como un sistema y una estructura. Por algunos años sus presupuestos se aplicaron en otras disciplinas relacionadas con el lenguaje y su enseñanza, e incluso, la lingüística inmanentista pudo haber contribuido a mejorar las habilidades de los estudiantes en las prácticas textuales, pero los teóricos de esta disciplina no perseguían propósitos ni educativos, ni sociológicos ya que solo se interesaban en la descripción de los distintos sistemas lingüísticos.

Con la llegada de la lingüística textual, entendida como una parte integrante de la ciencia del texto, se ofrece un tratamiento idóneo a los textos como objetos de investigación o bien como instrumentos epistémicos útiles para la ciencia cognitiva, la sociología, la antropología, la psicología, la lectura, la escritura, los estudios literarios, los estudios de traducción, entre otros. En pocas palabras, la lingüística textual es una ciencia interdisciplinaria (Beaugrande y Dressler, 1997) que contribuye al entrenamiento lingüístico, a la investigación y la enseñanza de las lenguas. En este sentido, consideramos la metodología de investigación de la lingüística del texto para estudiar los procedimientos de construcción textual que utilizan los estudiantes en la redacción de textos expositivos en el marco de los procesos de alfabetización académica.

La presente investigación se apoya en los postulados de la lingüística del texto (van Dijk 1988; Combettes, 1988; Beaugrande y Dressler, 1997; Adam, 1990) para dar respuesta al problema de la producción de textos expositivos en el ámbito universitario.

Las investigaciones que se han llevado a cabo en Latinoamérica coinciden en que el estudiante universitario presenta dificultades lingüísticas para la producción de textos y la comprensión lectora (Martínez, 2001; Carlino, 2006; Serrano, 2008a; Cassany y Morales, 2008). Tapias, Burdiles y Arancibia (2003) exponen que los estudiantes universitarios presentan una competencia comunicativa deficiente en relación con la escritura de textos académicos, evidente en la ausencia de un sistema de jerarquización de la información dentro del texto, la imposibilidad que tienen los alumnos para distinguir entre el discurso propio y los textos utilizados durante la tarea de escritura.

En los distintos encuentros para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en las aulas universitarias, es común que el docente se enfrente a producciones que faltan a las normas de textualidad (Cf. Beaugrande y Dressler, 1997) resultando

en producciones desarticuladas, poco informativas e incoherentes, con lo cual se presume la ausencia u omisión de algún elemento importante para la composición del texto. Esta escena puede repetirse con demasiada frecuencia en cada uno de los contextos de aprendizaje, pero se hace necesario reconocer que el texto es un sistema multinivel y que cada nivel debe ser atendido y considerado en las fases de planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1996) tanto por el estudiante como por el docente:

- a.) el nivel gráfico, representado por las figuras o letras.
- b.) el nivel morfosintáctico, responsable de la estructuración de las oraciones en el discurso y que debe responder a los requisitos de imparcialidad, neutralidad y distancia de la escritura académica.
- c.) el nivel léxico que presenta el lexicón especializado de cada área científica (diccionarios).
- d.) el nivel semántico y pragmático, pilares de los niveles mencionados dado que le otorga la significación y el sentido de los textos producidos en el universo de los discursos socioculturales. (Calsamiglia y Tusón, 2002).

Aunado a los diversos inconvenientes para iniciar y concluir una tarea de escritura, el estudiante universitario tiene un problema más: la Universidad no se responsabiliza en enseñar a sus ingresantes y estudiantes regulares a reconocer y afrontar los obstáculos cognitivos inherentes a la tarea de quien debe dirigirse con propiedad a una comunidad científica a través del código escrito (Amaya, 2005). En consecuencia, la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum” (UNESUR) tiene en la actualidad, así como otras universidades del país y universidades latinoamericanas (Cf. Carlino, 2003; Moyano, 2004; Serrano, 2008a; Braidot *et al*, 2008), una enorme deuda con sus estudiantes en cuanto a las formas y especificaciones de cómo debe leerse y escribirse en la academia.

Serrano (2008a) expone que en el mundo de la academia la construcción de textos expositivos–argumentativos es fundamental, ya que a través de ellos es que el conocimiento y las experiencias de aprendizajes pueden ser comunicadas y fluir entre

la multiplicidad de los discursos especializados. ¿Pero cómo un estudiante que ingresa al primer semestre de una carrera puede contar con todas las competencias discursivas, hacer uso de ellas en los debidos contextos si no ha aprendido a redactar un párrafo en el que se mantenga la progresión temática y se respete la superestructura del texto en cuestión?

En una investigación llevada a cabo por Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) se concluye que el 100% de los estudiantes que conformaron la muestra no reconocieron la superestructura de un texto expositivo. En el mismo ámbito de la enseñanza y el aprendizaje universitario, Ilich y Morales (2004) llegaron a la conclusión de que la formación de los estudiantes en los géneros del discurso que frecuentemente utilizan para exponer el conocimiento, es sumamente necesaria, y esta aseveración se confirmó con los resultados obtenidos entre un grupo de estudiantes que no recibió orientación pedagógica antes de escribir una monografía, con respecto al grupo que sí fue instruido en las prácticas de composición de este tipo de tipología textual.

Martínez (2001) reflexiona sobre la necesidad de hacer explícito el aprendizaje de la estructura de la información de un texto expositivo a través de la enseñanza formal en la escuela y en las universidades, de modo que el estudiante pueda tener acceso, identifique, lea y comprenda *textos reales* para luego ser capaz de pensar en *textos posibles*, marcados por la coherencia y el seguimiento de una superestructura.

El problema es que en el ámbito de la producción de textos académicos las habilidades para precisar los fines comunicativos y las *formas* textuales en las que se codifican las ideas representan una dificultad para el estudiante universitario quien no se encuentra familiarizado con la escritura de textos expositivos. En la mayoría de los casos este desconocimiento de los aspectos formales que rigen la construcción de textos académicos se evidencia cuando el docente le solicita al estudiante la

realización de un informe sobre un tema determinado. Desde este instante comienzan las penurias para el estudiante. Primero lidiar con obstáculos de naturaleza semántico—pragmática: “no entiendo esta frase”, “y esta palabra tampoco”; en fin, qué dice el texto, para qué fue escrito, qué intenciones median. Y en segundo lugar, dificultades discursivas, esto es, no es capaz de reconocer el género y las secuencias textuales implicadas en su construcción, conocimiento útil para efectuar el recorrido inverso: deconstrucción del texto en todos sus niveles y construcción de un discurso propio.

El fracaso en las etapas de planificación, textualización y revisión del texto expositivo conlleva a la elaboración de producciones deficientes, poco claras, desorganizadas, y que no cumplen *per se* con las normas de textualidad de cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad (Beaugrande y Dressler, 1997). En consecuencia, si el estudiante no tiene en sus manos las herramientas que le permitan desentrañar y asir la organización *superestructural* del texto expositivo, su rol como escritor de informes, artículos especializados, resúmenes, etcétera, se verá reducido a la inoperante praxis de copiar entre líneas, escribir lo más importante del texto fuente; en definitiva, será un escritor que no ha sido capaz de adecuar sus producciones textuales al contexto de producción que las estimula: el mundo académico.

Todo lo antes expuesto pone de manifiesto la existencia de un problema complejo, que requiere ser estudiado y el cual puede sintetizarse en los términos siguientes: el estudiante universitario presenta dificultades evidentes en la producción de textos expositivos, y este problema es notable en la organización de la información textual, en el precario manejo de los mecanismos de cohesión textual y en la imposibilidad de presentar al lector un discurso coherente y con propósito comunicativo claro.

En consonancia con el problema de investigación que hemos avizorado, este estudio tiene como objetivo general indagar las características que presentan los textos expositivos escritos por estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración de los niveles del discurso: superestructura, macroestructura y microestructura textual. La investigación pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: a) ¿qué características presentan los textos escritos por los estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración y consideración de la superestructura, macroestructura y microestructura del texto expositivo?; b) ¿de qué modo los estudiantes organizan el discurso escrito considerando los tres bloques fundamentales de *introducción*, *desarrollo* y *conclusión* característicos de las estructuras expositivas?, y c) ¿qué tipo de progresión temática eligen los estudiantes para organizar el contenido informativo y garantizar la prosecución de las ideas en el discurso?

Las interrogantes que hemos planteado nos orientan en la formulación de los objetivos que guiarán el proceso de indagación, y nos permitirán determinar las características que presentan los textos expositivos escritos por estudiantes de nuevo ingreso en relación con la configuración de los niveles del discurso.

Objetivos específicos:

1. Identificar las características que presentan los textos escritos por los estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración y consideración de la superestructura, macroestructura y microestructura del texto expositivo.
2. Determinar de qué modo los estudiantes organizan el discurso escrito considerando los tres bloques fundamentales de *introducción*, *desarrollo* y *conclusión* característicos de las estructuras expositivas.

3. Establecer qué tipo de progresión temática eligen los estudiantes para organizar el contenido informativo y garantizar la prosecución de las ideas en el discurso.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo se estructura de la siguiente manera: en la primera parte se presenta la *Fundamentación Teórica*, referida a la exposición del marco epistémico de la lingüística del texto; en la segunda parte de este capítulo se muestran y comentan las investigaciones relacionadas con nuestro campo de estudio.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado referido a la fundamentación teórica del estudio, presentaremos una revisión de los presupuestos más importantes de la lingüística del texto, comenzando por las nociones básicas de *texto* y *discurso*. Se lleva a cabo una somera revisión de la teoría sobre las macroestructuras textuales de van Dijk y la visión sobre los géneros del discurso, para llegar a explicar qué es el texto expositivo y cuáles son sus características textuales (Coltier, 1986). Por otra parte, nos detendremos en las normas de textualidad con el propósito de establecer cuáles son los elementos que se requieren para alcanzar la coherencia discursiva. Finalmente, nos enfocamos en la noción de *progresión temática* desde la perspectiva de la Escuela de Praga hasta llegar a la propuesta de caracterización que expone Combette (1988).

La noción de texto y discurso en la lingüística textual

La palabra *texto* es un cultismo, derivado del término latino *textus* que significa ‘tejido’. El texto es una unidad de discurso constituida por diversos elementos que se ciñen a una superestructura o tipología textual. Para los lingüistas, un texto no debe entenderse como la aglomeración de oraciones, sino que es el resultado de operaciones en los diversos niveles lingüísticos y pragmáticos (Calsamiglia y Tusón, 2002).

Para la lingüística textual el *texto* es una unidad comunicativa. Al ser definido como unidad con sentido propio, dos nuevos componentes de esta son necesarios dentro de las categorizaciones: superestructura y macroestructura.

Según Lomas (1996), el texto es texto porque depende de la coherencia y sus mecanismos; mecanismos como la regla de repetición, cuya función es mantener el referente, la regla de progresión que permite que la información avance, la regla de la no contradicción centrada en evitar la aparición de elementos contradictorios y la regla de relación que conecta el contenido del texto con un contexto real o ficticio (Charolle, 1978 en Lomas, 1996).

Calsamiglia y Tusón (2002) afirman que el texto es una unidad comunicativa de un orden distinto al oracional, una unidad semántico—pragmática de sentido, y no solo de significado; una unidad intencional y de interacción y no un objeto autónomo. En este sentido, reconocemos en el texto una unidad más especializada que la oración ya que en los diversos ámbitos del conocimiento lingüístico su sentido solo es pertinente dentro de un contexto de interacción.

Para Beaugrande y Dressler (1997) un texto para ser aceptable depende no tanto de la manera correcta en la que se ha producido, sino de la credibilidad y la relevancia que asoma a los participantes de la situación comunicativa. Un texto no solo está determinado por la organización de los elementos lingüísticos, sino que esta estructura textual debe ser el resultado de una elección *intencionada* por quien produce el mensaje y que deberá contar con un alto grado de aceptabilidad por parte del receptor textual. En definitiva, siguiendo a Beaugrande y Dressler (1997:74), “...el texto es un sistema REAL en que se han elegido unas opciones determinadas y se han utilizado en la producción de una ESTRUCTURA concreta (que relaciona entre sí elementos diversos). Estas operaciones se realizan mediante procedimientos de ACTUALIZACIÓN”.

Para Beaugrande y Dressler el texto es “...un documento de decisiones, selecciones y combinaciones...” (1997:74), y su relevancia estriba en que el productor textual puede elegir dentro de un sinnúmero de opciones la palabra, frase, expresión, tiempo verbal..., y configurar el producto final de acuerdo con sus

intenciones comunicativa. Afirmando ese carácter estructural del texto propuesto por los autores mencionados, Adam (1990) define el texto como una estructura jerárquica compleja, construida por un número determinado de secuencias que pueden ser elípticas o completas, del mismo tipo o de tipos diferentes.

El texto es el resultado de las conexiones de los elementos lingüísticos que actúan bajo la norma de la cohesión y la coherencia, principalmente, pero que dependen de otros fenómenos como la situacionalidad, es decir, el espacio—tiempo en el que se produce la enunciación, de la intencionalidad con el que el productor textual dirige el texto con la finalidad de que se cumplan sus intenciones; el grado de acceso y adecuación que debe tener un enunciado y el carácter con el que informa y comunica un contenido relevante para los receptores. En definitiva, y siguiendo a Adam (1990), toda producción lingüística está determinada por una doble estructuración: la que tiene que ver con el sistema de la lengua (estructuración primaria), y aquella en la que el texto es puesto en situación (estructuración secundaria).

Adam (1990) considera que un *discurso* es un enunciado caracterizado por ciertas propiedades textuales y se produce en una determinada situación (participantes, instituciones, lugar, tiempo). Mientras que el *texto* es un objeto abstracto resultante de la sustracción del contexto operado sobre el objeto concreto (discurso). En otros términos, el discurso es texto + situación; en cambio, el texto se define solo como objeto y se presenta como una configuración en diversos planos que se haya en constante contacto e interacción. Por último, el texto es un objeto verbal que es susceptible a la segmentación y al análisis (Adam y Lorda, 1999).

Los niveles del discurso

En todo discurso se aprecia un nivel global o macronivel entendido como un todo y que tiene como unidad central al texto, y un micronivel o nivel local que se encuentra formado por el conjunto de enunciados que lo integran (van Dijk, 1996). En un primer plano, el discurso está constituido por un nivel global compuesto por estructuras formales llamadas *superestructuras*, y, en un segundo plano, por estructuras semánticas globales conocidas como *macroestructuras*. En el macronivel o en el nivel superestructural se determina el orden general que deberá tener cada una de las partes que integran el texto. En el caso del texto expositivo estaríamos hablando del esquema básico de introducción, desarrollo y conclusión que se llevará a cabo a través del desarrollo de macroproposiciones que organizan el mensaje del escritor en un conjunto jerarquizado y coherente. Es importante aclarar que Adam (1990) reserva el término *superestructura* a la descripción de un nivel cognitivo, es decir, prelingüístico, esto es, la tipología textual que elige el hablante para producir su mensaje, la disposición de los elementos, de los eventos y los estados dentro del texto.

Por otra parte, para van Dijk (1988) la macroestructura o plano del contenido textual permite entender el texto como una unidad semántica compleja, en tanto que la superestructura cumple la función de esqueleto o armazón del texto que se halla separado de su contenido y que Adam (1990) denominó secuencias textuales prototípicas: narración, descripción, exposición, argumentación.

Para este trabajo entenderemos por *macroestructura semántica* la reconstrucción teórica de las nociones *tópico* o asunto del discurso que permiten dar cuenta de las propiedades semánticas de un texto a partir de la articulación de la estructura local, en la que se condensan las relaciones de conexión y de coherencia entre las oraciones (microestructura), y la estructura global (macroestructura) formada por un conjunto de proposiciones que satisfacen las condiciones de

coherencia lineal, necesarias para la producción de un discurso coherente (van Dijk, 1996).

Igualmente, existe una noción denominada *macroproposición* que define el tópico y el asunto del texto dado que son proposiciones que forman parte de la macroestructura del discurso, y por ende dan cuenta del tópico que el escritor o hablante ha tratado de producir de una manera intuitiva o consciente en el plano sintagmático y pragmático del discurso. Van Dijk (1996) argumenta que las macroestructuras son también proposiciones que deben seguir un conjunto de *macrorreglas* que le ayudarán a proyectarse desde el nivel de las microestructuras textuales hasta el de las macroestructuras textuales. Estas macrorreglas tienen como función la transformación de la información semántica a través de la *supresión*, *generalización* y *construcción*.

I. SUPRESIÓN

Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.

II. GENERALIZACIÓN

Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original.

III. CONSTRUCCIÓN

Dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición. (van Dijk, 1996:48)

La macrorregla de supresión expresa que solo las proposiciones que son necesarias o pertinentes para la comprensión del texto y que ayudan a la interpretación de las demás oraciones son necesarias en la conformación de la macroestructura semántica del discurso. En consecuencia, solo deben suprimirse aquellas proposiciones que implican o forman parte del comentario o del detalle de un

cuento, novela o texto expositivo, debido a que no son sustantivas para el sentido global o para el tema del que se trate.

En cuanto a la macrorregla de la generalización, esta permite describir y definir a un conjunto, en lugar de una parte de este. Por ejemplo, de acuerdo con van Dijk (1996), en lugar de hablar de cada niño individualmente podemos mencionar simplemente “los niños” con lo cual nos evitaríamos hablar de cada una de las acciones que lleva a cabo cada niño por separado. La macrorregla de la generalización nos enseña que no es posible suprimir información pertinente para la interpretación y comprensión del resto del discurso.

Finalmente, en el nivel local o micronivel el enfoque se centra en el estudio de la microestructura semántica o estructura local del discurso que se construye a través de las diversas relaciones de conexión y coherencia entre cada una de las oraciones que conforman el discurso. La microestructura textual también da cuenta de las formas o los procedimientos de enlace que existen entre las diversas proposiciones u oraciones, y se manifiesta por medio del uso de deícticos, pronombres, demostrativos, artículos, determinados tiempos verbales, el orden de los constituyentes en la oración, entre otros recursos presentes en el nivel textual.

En este punto, y siguiendo a Bernárdez (1982), debemos exponer que las macroestructuras textuales existen independientemente de la presencia de marcas lingüísticas que se expresen de forma explícita en el texto, aunque es muy frecuente que estas aparezcan. Las macroestructuras textuales son de carácter semántico y pragmático; su estudio contribuye con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita ya que se puede orientar al estudiante en el reconocimiento de este tipo de estructuras textuales y enseñar cómo estas operan en el proceso de configuración textual. Las macroestructuras textuales también ayudan al escritor para que sea mucho más consciente de los procesos de textualización, producción o creación de textos. Ya lo decía Bernárdez, las macroestructuras orientan al lector sobre el tipo de

texto que está leyendo o que desea elaborar, mas no indican por sí mismas el género discursivo en el que nos estamos moviendo.

Los géneros del discurso

Las investigaciones sobre los géneros del discurso se remontan a la Grecia antigua con Aristóteles. Escribe Combe (2002) que sería factible una investigación sobre los inicios de una estilística de los géneros en la *Poética*, ya que esta obra se funda sobre la descripción de la mimesis poética y utiliza las nociones de modo (épico/dramático) y de géneros (epopeya, tragedia y comedia) en el análisis. Tal y como argumenta Combe, la estilística de géneros fue ignorada durante mucho tiempo por los círculos académicos y las universidades, en las que tuvieron mayor asiento la estilística gramatical, la cuantitativa de Guiraud, la estilística estructural y la semioestilística. Todas estas disciplinas tenían una consagración en el ámbito académico; mientras que la estilística de géneros destaca en el siglo XX con la incursión de los estudios de la escuela Formalista.

Para esa época de ebullición de la teoría de los géneros, Victor Vinogradov propone en 1923 lo siguientes: “tout regroupement stylistique doit tenir compte des variantes fonctionnelles de la langue poétique, qui sont déterminées par les différentes formes de “composition” (ausens largo du terme) et par les spécificités des genres littéraires.” (Combe, 2002:35-36). Es decir: todo grupo estilístico debe tener en consideración las variantes funcionales de la lengua poética, determinadas por las diferentes formas de “composición” (en el sentido amplio del término) y por las especificidades de los géneros literarios (*traducción propia*).

Pero la más interesante propuesta para una teoría sobre los géneros del discurso la presenta Bajtín (1999) en su libro *Estética de la creación verbal*. Este autor afirma que la voluntad lingüística de un hablante se inicia con la elección de un determinado género, vinculado a una esfera de la actividad humana dada. El sujeto

hablante utiliza esa forma que la sociedad le proporciona para efectos comunicativos y la amolda según sus intenciones estilísticas y comunicativas. Bajtín (1999) insiste en la multiplicidad y variación de los géneros del discurso, repertorio más o menos estable de nuestros modos de comunicarnos con el mundo. Una conversación familiar, el género de los saludos, el de la conferencia, la receta, etcétera, marcan un campo de experiencias y expresiones ilimitadas. La comunicación humana se da entonces a través de formas genéricas que aprendemos gracias a la interacción con los otros, con la sociedad, razón por la cual podemos predecir el final de X fábula o cuento, dado que hemos interiorizado su estructura:

Cuanto mejor dominemos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso (cuando es necesario), tanto más plástica y ágilmente reproducimos la irrepetible situación de la comunicación verbal; en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra libre intención discursiva. (Bajtín, 1999).

El género, entendido como molde o estructura, determina la organización textual de los enunciados, la temática de la que se versará, la elección del léxico y las formas gramaticales, todo ello tomando en consideración el contexto situacional en el que se ejecute.

La noción de género en la lingüística textual

Dentro de las nociones más importantes de la lingüística textual se encuentra, como hemos visto, la definición de *texto*. Adam propone una definición general: “Un texte est une suite configurationnellement orientée (propositions) séquentiellement liées et progressant vers fin.” (Adam, 1990:49). Esto es: Un texto está orientado (proposiciones), secuencialmente enlazado y progresa hacia un fin (*traducción propia*). Asimismo, el autor entiende el texto como una frágil unidad sometida a un

principio centrípeto, dado su carácter cerrado y completo, y a un principio centrífugo abierto a lo intertextual y a lo genérico.

Desde esta perspectiva, el texto se perfila como la unidad fundamental de análisis; es allí donde la lingüística textual inicia la tarea de definir los rasgos o niveles de regularidad y de complejidad de los diversos géneros. Como puede inferirse, esta disciplina no ve el texto como una unidad homogénea y con los linderos bien definidos. Por ejemplo, los estudios que ha llevado a cabo Adam (1990, 2001a, 2001b) sobre los géneros discursivos indican esa clara necesidad epistemológica de clasificar y de darle lugar a lo que parecía multiforme y heteróclito.

En uno de sus trabajos titulado *Types de texte ou genres de discours? Comment classe les textes qui disent de et comment faire?*, Adam (2001a) estudia algunos géneros discursivos, con especial atención en el género receta. En este trabajo señala que los géneros pertenecen, como se ha dicho, a la esfera de la comunicación y por ende no puede hablarse de un género como algo puro u homogéneo. Entre los principios básicos que declara en el mencionado trabajo están: a) reconocer la gradualidad de los hechos discursivos, b) aceptar la extrema variedad de géneros y c) admitir el valor normativo de los géneros del discurso.

Como ha dejaba bien claro Adam (1999) en sus disertaciones, el género del discurso obedece tanto a unas reglas macroestructurales como microestructurales que determinan su presentación en el centro interaccional, incluso desde la niñez. En un interesante estudio sobre el discurso narrativo oral en la infancia, Shiro (2007:141) concluye que para caracterizar un género discursivo no es suficiente "...determinar la presencia de rasgos textuales...sino que el contexto determina la producción de textos narrativos, en este caso".

Nuestra intención con esta investigación no es delimitar con precisión un tipo de género con respecto a otro, sino mostrar las ocurrencias de marcas textuales que nos permitan acercarnos al modo en cómo los estudiantes de nuevo ingreso configuran los niveles del discurso (superestructura, macroestructura y microestructura textual), considerando las características inherentes a las estructuras expositivas.

El texto expositivo. Características estructurales

No todos los textos tienen el mismo propósito u objetivo. No se escribe una carta con el *estilo* de un artículo especializado (a menos que medien intenciones expresivas), ni un examen con las características estilísticas de un poema. En el primero, el objetivo es convencer a alguien que se domina unos conocimientos, y en el segundo, los fines expresivos sobrepasan la mera función informativa. Cada escritor anticipa a un lector y configura su mensaje de acuerdo con un orden discursivo de las ideas: ¿para qué se escribe el texto?, ¿a quién se dirige el texto?, ¿cómo y de qué forma debe organizarse la información?, ¿en qué género se escribirá el texto y cuáles son las convenciones implicadas en esta selección?, y por último, ¿qué tipo de secuencia textual se utilizará? (Montolío, 2000).

Montolío (2000) al dilucidar sobre las relaciones entre género y texto argumenta que todos los hablantes tienen la capacidad de memorizar la formulación prototípica de *determinados* tipos de textos. En este sentido, será más fácil para el estudiante universitario redactar un cuento que escribir un informe. ¿Cuál es la razón de esta dificultad? La respuesta es simple: desde que era un niño escucha narraciones y conoce el orden, la superestructura de las secuencias narrativas. Sabe inconscientemente o conscientemente que debe haber un principio o situación inicial, un nudo, un desenlace y una situación final (Adam y Lorda, 1999). Pero no ocurre lo mismo con los textos expositivos. Nadie le lee a su hijo antes de dormir un artículo de ciencias

naturales o de lingüística textual, por lo que nunca antes de la escuela y en muchos casos, aun en ella, el niño ha tenido contacto con las secuencias textuales expositivas, lo que hace difícil familiarizarse con este tipo de estructuras, y por lo tanto, comprender su funcionamiento.

El texto expositivo parte de un esquema inicial (Ei): “la referencia a un objeto complejo [Oc] que se presenta como algo desconocido, difícil, oscuro...”; seguido de un cuestionamiento (¿por qué?, ¿cómo?) que conduce a la construcción de un esquema problemático (Ep). En la fase resolutoria se da una *respuesta* al problema y se desarrolla el esquema explicativo (Calsamiglia y Tusón, 2002: 309).

Lo que hemos expuesto es la superestructura de los textos expositivos y lo hemos realizado desde la perspectiva de la lingüística textual. Se hace necesario señalar además, siguiendo a Montolío (2000), que las secuencias expositivas son mucho más complejas que las secuencias descriptivas o narrativas; no siguen el mismo orden. El orden de los textos expositivos es lógico: primero el problema y luego la solución; sigue un esquema, como ya se ha dicho, con el objeto de que en todo momento el lector pueda ubicarse dentro de dicho esquema. En conclusión, el texto expositivo está en la base del discurso académico, puesto que es la secuencia prototípica para transmitir, deconstruir y construir el conocimiento (2000).

Algunos autores consideran que la estructura del texto expositivo se configura a partir de tres bloques fundamentales: a) *una introducción*, en la que puede aparecer el marco—espacio— tiempo, en el que también se logra apreciar el objetivo del trabajo o las hipótesis que maneja el autor, b) un desarrollo y c) la conclusión (Aznar, Cros y Quintana, 1991). Otros autores como Agosto y Picó (2011) señalan que la estructura global del texto expositivo gira alrededor de tres ejes de organización textual: la *introducción*, que trata de contestar a las preguntas *¿qué?*, *¿por qué?* y *¿cómo?*, el *desarrollo*, etapa en la que se presenta la resolución por medio de la explicación del tema y los subtemas hasta agotar los recursos temáticos: «porque...»,

«está compuesto de...»; y en última instancia, la *conclusión* con la que se cierra la exposición de la información y se evalúan los aspectos desarrollados: «así pues...», «como conclusión...».

Ahora bien, existen otras perspectivas para el estudio de la estructura del texto expositivo en las que se les da un marcado centralismo al lugar que tienen las características lingüísticas de este tipo de producciones. Por ejemplo, al tratar sobre las características textuales del texto expositivo, Coltier (1986) se pregunta si es posible considerar la existencia de una macroestructura del texto expositivo, a lo que responde que este tipo de texto presenta un modelo sencillo en cuanto abarca tres momentos de interés: una fase de cuestionamiento, una fase resolutive y una fase de conclusión. Coincidiendo con otras fuentes (Cf. Adam, 1990) Coltier explica que estos tres momentos del texto expositivo pueden no aparecer en el mismo orden: el autor de un texto expositivo puede ir de la pregunta a la respuesta por medio de la presentación de la solución en el inicio del texto, para luego encadenar este segmento con enunciados que justifiquen esta elección. En cuanto a las características lingüísticas, Coltier (1986) considera que la modalidad de enunciación, los problemas de coherencia y de cohesión, las reformulaciones y los conectores son importantes para determinar el tipo de texto con el cual se trata.

De acuerdo con Coltier, el texto expositivo está constituido por tres tipos característicos de enunciados: enunciados descriptivos que presentan el fenómeno estudiado, los enunciados explicativos que tienen como propósito presentar la información y avanzar hacia un cierre o solución, y los enunciados «*balises*» con los que el enunciadador evalúa el desarrollo de la exposición.

Cuadro 2.1
Modalidad de enunciación. Coltier (1986)

Modalidad de enunciación		
<i>Tipo de enunciado</i>	<i>Posición del enunciador</i>	<i>Características lingüísticas</i>
Enunciado descriptivo	El enunciador opera como un observador que registra de forma objetiva los hechos.	Predominio de enunciados asertivos. Uso del presente o del imperfecto de indicativo. Ausencia de pronombres de primera o segunda persona. Uso frecuente de la forma pasiva.
Enunciados «balises»	El enunciador señala las diversas etapas del texto.	Empleo de pronombres (yo, él/ella, nosotros, etc.), uso de formas en imperativo (observamos, señalamos, analizamos...), de verbos en futuro (nosotros comenzaremos por...). Uso de términos como: Primeramente, en principio, ahora... Empleo de expresiones como: «nos propondremos ahora...», «luego de tener...».
Enunciados explicativos	El enunciador deconstruye las hipótesis que podría formularse el enunciatario sobre el fenómeno que aborda.	Uso de oraciones condicionales: «Se piensa algunas veces que el sol quemaría como un enorme pedazo de carbón. Si este es el caso...».

Elaboración propia, Oliveros (2013)

Coltier (1986) considera que el texto expositivo debe mantener un desarrollo lineal de los elementos y requiere asegurar el aporte semántico de la información, garantizando la progresión de un tema, y por ende, la progresión de la información. El enunciador puede utilizar ciertos recursos tales como la repetición, la sustitución pronominal y nominal asegurando de esta forma el orden temático. Por ejemplo, la *sustitución nominal* ofrece al enunciador el recurso de suprimir del campo de su propósito lo que es irrelevante para la explicación. La elección de una determinada palabra puede orientar el punto de vista del enunciatario. Coltier señala que no es lo mismo escribir «sol», que «bola de fuego» o «masa de hidrógeno».

En cuanto a la *nominalización*, el autor asegura que admite en ciertos casos condensar lo que se ha dicho, compactando de este modo un conjunto de datos que en

el siguiente enunciado serán el tema central. Al tratar sobre el punto de los *relativos*, Coltier argumenta que pueden llegar a focalizar la atención sobre un único elemento del enunciado, y por ende, convertirse en el tema del discurso orientando así el curso de la reflexión. Finalmente, las *reformulaciones parafrásticas* juegan un importante papel en el texto expositivo, ya que ayudan al escritor a ser más claro y preciso en su mensaje, además de orientar el proceso de comprensión del destinatario (Coltier, 1986).

El autor concluye que el texto expositivo está caracterizado por una organización lógica, y son los *conectores* los que establecen las diversas relaciones entre los elementos textuales. Si bien es cierto, enfatiza Coltier (1986), que las características textuales presentadas no representan una lista completa y exhaustiva sobre el texto expositivo, considera que es necesario hacer una caracterización inicial que ayude a los estudiantes a ser más conscientes sobre las etapas que deben seguirse para la producción de este tipo de textos.

Para concluir con la disertación teórica sobre las características del texto expositivo en la que la posición de los autores coincide con la noción de una estructura común a este tipo de producciones, la postura que presentan Álvarez y Ramírez (2010) difiere de las posiciones teóricas consideradas hasta los momentos. Estos autores argumentan que el texto expositivo se diferencia de otros géneros textuales dado que no responde a una estructura homogénea, sino que es versátil en cuanto se ajusta a formas básicas de ordenar la información o a subtipos expositivos. Álvarez y Ramírez proponen una ordenación de este tipo de producciones en la siguiente clasificación:

- a) *subtipo expositivo de definición/descripción* (explica el tema según la secuencia: qué es, cuáles son sus características).
- b) *subtipo expositivo de clasificación/tipología* (desarrolla tipos o clases a través de la enumeración de los rasgos).

- c) *Subtipo expositivo de comparación/contraste* (subraya las diferencias y similitudes de varios fenómenos o realidades).
- d) Subtipo expositivo de problema—solución (expone diversas formas para resolver una problemática).
- e) Subtipo expositivo de pregunta—respuesta (expresa la necesidad de saber y luego explica el contenido).
- f) Subtipo expositivo de causa—consecuencia (explica los efectos que causa un fenómeno).
- g) Subtipo expositivo de ilustración (expone en forma de planos, gráficos, tablas, esquemas, etc.).

La propuesta de clasificación que presentan Álvarez y Ramírez (2010) se apoya en la idea de que el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle el asunto, problema u objeto de análisis sobre el cual trata, para lo cual debe enmarcar cada propósito comunicativo en los patrones estructurales que hemos presentado. Esta ordenación, añaden los autores, obedece a una organización mental esquemática del expositor o hablante quien desarrolla su exposición en la línea que mejor convenga a sus intenciones comunicativas. De esta propuesta nos interesa la categorización que realizan los autores, ya que nos orientaría en el análisis textual y por ende, nos permitiría determinar la línea expositiva que presentan las muestras que se analizarán en el presente estudio.

La coherencia discursiva

Martínez (2002) argumenta en su libro que la cohesión asegura la forma correcta en la que el mensaje debe ser comunicado desde el punto de vista semántico. Este efecto textual se logra gracias a la articulación satisfactoria de los mecanismos de elipsis, repetición, pronombres y marcadores del discurso. Hablamos primeramente de la cohesión ya que sin ella no puede existir la coherencia discursiva;

la una es consecuencia de la otra. Por ejemplo, si no logramos mantener el referente a través de la sinonimia, la hiponimia o los marcadores del discurso, el resultado final sería un texto sin persona del discurso definida y carente de toda tematización de la información.

Normas de textualidad

Beaugrande y Dressler (1997) consideran que el texto debe cumplir ciertos requerimientos o *normas de textualidad* para ser verdaderamente eficiente, efectivo y adecuado en determinadas situaciones comunicativas.

a) La cohesión

Es un fenómeno propio de la coherencia. La cohesión es la propiedad que tiene un texto cuando en su desarrollo lingüístico no presenta repeticiones innecesarias y no resulta confuso para el receptor. La cohesión es una característica de todo texto bien formado, consistente en que las diferentes frases están conectadas entre sí mediante diversos procedimientos lingüísticos que permiten que cada frase sea interpretada en relación con las demás.

Para Beaugrande y Dressler (1997) la repetición, la repetición parcial, el paralelismo, la paráfrasis, el uso de proformas, la elisión, el tiempo y aspectos verbales, la conexión y la entonación, son mecanismos que contribuyen tanto a estabilizar el sistema lingüístico como a reducir el esfuerzo que se requiere para el procesamiento de la información. La *repetición léxica* es un mecanismo lingüístico que consiste en reutilizar elementos o patrones idénticos en el mismo texto:

Muchas casas han quedado *completamente inundadas de agua*.
Yo diría que la mayor parte de ellas están inundadas de agua.
Están *completamente* hundidas debajo del agua. (p. 99)

Por otra parte, la *repetición parcial* implica la reutilización de elementos léxicos que han pasado por un proceso de transcategorización:

Los *gobiernos* son elegidos por los ciudadanos, y su poder emana únicamente del común acuerdo entre los *gobernados*.
(1997: 102)

En cuanto al paralelismo, Beaugrande y Dressler consideran que este mecanismo consiste en repetir los mismos elementos formales, pero que comuniquen contenidos diferentes o repetir el mismo contenido utilizando otras formas textuales.

Ha saqueado nuestros mares, ha destrozado nuestras costas, ha quemado nuestras ciudades.
(1997:103).

Otro de los mecanismos de cohesión es la *paráfrasis*. Se trata de un mecanismo textual que emplea expresiones distintas para repetir el mismo contenido.

Nunca he visto a un asesino, ni el símbolo abominable de quien se lleva la vida. (1997:104).

b) La coherencia

Es una propiedad de los textos bien formados que permite concebirlos como entidades unitarias, de manera que las diversas ideas secundarias aportan información relevante para llegar a la idea principal, o tema, de forma que el lector pueda encontrar el significado global del texto. Así, del mismo modo en el que los diversos capítulos de un libro, que vistos por separado tienen significados unitarios, se relacionan entre sí, también las diversas secciones o párrafos se interrelacionan para formar capítulos, las oraciones y frases para constituir párrafos o puntos de vista. Beaugrande y Dressler (1997) consideran que la coherencia textual se fundamenta en la explotación discursiva que produce la información que va progresivamente apareciendo en el texto. La coherencia tiene que ver además con mantener la linealidad semántica, la continuidad del sentido, ya que es importante que tanto los

conceptos como las relaciones interactúen de forma equilibrada, permitiendo a los receptores reconocer la linealidad semántica del texto (Peña y González, 2009).

c) Intencionalidad

La *intencionalidad* es otra de las normas de textualidad y abarca todos los procesos referentes a las intenciones de los productores textuales, dado que las acciones de producción y recepción de un texto no son procesos solo lingüísticos sino que son una forma de actividad discursiva sobre la que se estructura todo un plan comunicativo que requerirá cierto nivel de aceptación o complicidad por parte del receptor del mensaje. En este sentido, “La intencionalidad se refiere a todas las modalidades en las que los productores textuales utilizan los textos para conseguir que se cumplan sus intenciones” (Beaugrande y Dressler, 1997:173).

d) Aceptabilidad

Se entiende por *aceptabilidad* el grado de aceptación que un texto tiene entre sus interlocutores, dada una determinada situación comunicativa. Beaugrande y Dressler consideran que el término *aceptabilidad* se subsume al de *aceptación* ya que este último representa una acción discursiva en la que tanto emisor como receptor se comprometen a aceptar todas las consecuencias derivables del acto comunicativo. En otras palabras, la aceptabilidad “...se manifiesta cuando un receptor reconoce que una secuencia constituye un texto cohesionado, coherente e intencionado porque lo que comunica es, a su juicio, relevante” (1997:13).

e) Situacionalidad

La situacionalidad tiene que ver con los factores que hacen que un texto sea relevante y pertinente dentro de la situación comunicativa en la que se enuncia (Beaugrande y Dressler, 1997). Por otro lado, también incluye la referencia a la

localización situacional aunado a un conjunto de factores como el conocimiento previo que tienen los hablantes, las expectativas trazadas, la organización del conocimiento sobre el mundo y las habilidades que puede tener el productor del mensaje para manipular la situación comunicativa. La situacionalidad implica conocer también "...los fines subjetivos; la manipulación textual; las metas de los participantes de la interacción comunicativa." (Franco, 2004:12). Finalmente, debemos comprender que un texto se compone de un conjunto de estrategias encaminadas a la reconstrucción y a la dirección "...de toda suerte de situaciones en que los seres humanos interactúan." (Beaugrande y Dressler, 1997:248).

f) *Intertextualidad*

Para Franco (2004), la *intertextualidad* está relacionada con los momentos de producción y recepción textual, e indudablemente con la tipología que presenta el texto. Dado que el funcionamiento de este fenómeno solo es visible en el nivel textual, momento en el que el emisor es capaz de recurrir o evocar otros textos para construir un mensaje con diversos propósitos comunicativos, la intertextualidad se da mediante la activación de la mediación. Con ello queremos decir que el hablante puede utilizar un texto para reconducir otros textos, bien sea de modo parcial con la intención de cuestionar, modificar, reafirmar las creencias que esos textos proponen. Para Beaugrande y Dressler (1997:281), la intertextualidad "...ejerce una influencia poderosa sobre la concepción global de textualidad", ya que el uso de diversos tipos de textos en las comunicaciones humanas implica una mayor habilidad para el procesamiento de la información; un nivel más elevado de mediación que el utilizado durante una cita textual (Fernández, 2007).

g) *Informatividad*

La informatividad es definida como el grado de novedad o de imprevisibilidad que presenta un texto en función del contenido que comunica a sus receptores. Es una

propiedad importante en el plano textual, dado que ejerce un control sobre la selección y organización en la estructura lingüística del texto. Beaugrande y Dressler (1997) señalan que el simple formato en el que se presenta el texto activa un conjunto de expectativas acerca del tipo de texto con el cual se está tratando. Para Franco (2004:14), “La creación de expectativas que determina la informatividad puede presentarse a través de la ordenación secuencial (jerarquización frástica, integración de módulos actanciales) y otras marcas lingüísticas formales.”

Marcadores del discurso

Para Portolés (1998) los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, (conjunciones, adverbios, preposiciones), cuya finalidad es guiar las operaciones inferenciales del alocutario y le permiten a este desentrañar la intención comunicativa del enunciador. Estas unidades no realizan ninguna función sintáctica en el marco de la predicación oracional. Poseen características de orden pragmático, porque evaden la clasificación de un único significado y dependen del contexto y el cotexto para su comprensión. Si bien los marcadores son unidades invariantes, ello no implica que no posean una forma de significar. Como se sabe, los marcadores discursivos no tienen un significado conceptual, sino un significado de procesamiento (Martín y Portolés, 1999); es decir, cada marcador contiene unas instrucciones semánticas que orientan el proceso inferencial sobre los distintos miembros del discurso.

Los marcadores discursivos son mecanismos lingüísticos y textuales que permiten vincular la información nueva o conocida en el texto y orientan el proceso de decodificación del mensaje tomando en cuenta el conocimiento que tiene el lector sobre el mundo. Señala Álvarez (1996) que es frecuente encontrar en textos expositivos el uso de conectores lógicos y organizadores textuales cuya función es coadyuvar en el desarrollo lógico del asunto del discurso, dado que pueden presentar

una relación de adición (ej. *y, además, asimismo, más aún, incluso...*); relación temporal como la que se obtiene con el uso de *luego, entonces, a continuación, antes que, después de*, entre otros, y a los que Portolés (1998) llama ordenadores de la información ya que permiten organizar los posibles asuntos o tópicos del discurso. De acuerdo con este autor, este tipo de marcadores no presentan por sí mismos un significado argumentativo.

Álvarez (1996) también señala el uso de marcadores que expresan una relación causa—consecuencia como *por eso, porque, en cambio, por consiguiente, de ahí (que)* cuya centralidad en el discurso radica en que una parte de la secuencia textual se presenta como la causa que desencadena la consecuencia presentada en el miembro posterior del discurso (Montolío, 2001).

Un texto expositivo también puede presentar el uso de marcadores adversativos como *pero, a pesar de que, sin embargo*, entre otros que tienen el propósito de presentar algún tipo de contraste entre las secuencias textuales que las integran (Montolío, 2001). Es importante resaltar que los marcadores del discurso no denotan una función sintáctica, sino que tienen como propósito vincular semántica y pragmáticamente a dos miembros del discurso, en el que el segundo puede suprimir o atenuar la conclusión que se pudiera obtener del primer miembro del discurso (Martín y Portolés, 1999).

También es común la presencia de marcadores explicativos, que de acuerdo con Álvarez (1996), pueden aparecer reflejadas en la microestructura textual mediante el uso de organizadores o reformuladores como *es decir, o sea, esto es, entre otras palabras*, que tienen la particularidad de ser un tipo de marcador textual que presenta el miembro del discurso que introduce como una nueva formulación del miembro anterior y pueden ser de varios tipos: *reformuladores explicativos* como los que hemos mencionado, cuya función es presentar o aclarar lo que se ha expresado en una parte anterior del discurso; los *reformuladores de rectificación* como *mejor dicho, mejor*

aún, esto es, a saber que corrigen o sustituyen el propósito comunicativo expresado en la anterior secuencia textual. Los *marcadores de distanciamiento* expresan o disminuyen la relevancia que tiene el miembro del discurso anterior con el propósito de mostrar la nueva formulación como la vía que debe seguirse para lograr la prosecución en el discurso. Este tipo de marcadores son *en cualquier caso, en todo caso, de todos modos*, etcétera. Por último, en esta caracterización que realizan Martín y Portolés (1999) están los reformuladores recapitulativos (*en suma, en conclusión, en definitiva, entre otros*) cuya función radica en presentar la conclusión de un miembro del discurso o de varios.

Se hace necesario señalar en este apartado las consideraciones que plantea Álvarez (1996) sobre los llamados *organizadores intra, meta e intertextuales* que no son otra cosa que recursos tipográficos que ayudan en la organización del texto expositivo y establecen las relaciones intertextuales necesarias para su comprensión, ya que se basan en el conocimiento que el hablante tiene sobre la situación comunicativa. Por otra parte, la importancia de los *organizadores metatextuales* radica en que visualmente y a través de ellos podemos observar la distribución de cada uno de los elementos del texto expositivo. Estos recursos u organizadores se expresa a través del uso de guiones, números o letras que enumeran los hechos, argumentos o fenómenos que el emisor del mensaje presenta al lector. Álvarez (1996) señala que también entran en esta clasificación el control de márgenes, comillas, subrayados, cambios en el tipo de letra, paréntesis, entre otros. No menos importantes son los *organizadores intratextuales* cuyo propósito consiste en remitir a otra parte del texto a través del sistema de citas y referencias. Existen un tipo de formas supralingüísticas como los títulos y los subtítulos que requieren estar en correspondencia con los organizadores textuales.

El propósito de presentar algunas caracterizaciones sobre los marcadores discursos radica en la importancia que tienen estos elementos para orientar al lector durante el procesamiento de la información. Estas partículas nos permitirán valorar las

elecciones que los estudiantes realizan durante la redacción de los textos expositivos, y las decisiones que ellos tomen redundarán en la construcción de producciones adecuadas al contexto comunicativo.

Tematización o progresión temática

En los primeros años de la lingüística del texto o lingüística textual, un grupo de investigadores del Círculo Lingüístico de Praga se hallaban indagando la estructura oracional, pero desde una perspectiva funcional, puesto que tenían particular interés en explicar cómo el componente informativo era articulado en las oraciones (Calsamiglia y Tusón, 2002). Estos investigadores eran Danes, Mathesius y Firbas quienes propusieron dos categorías de análisis para la información: rema y tema. El rema sería definido como el conjunto de elementos que hace que la información del discurso avance, aportando datos nuevos, y es independientemente del contexto. La noción de tema o trasfondo, definida como el elemento o conjunto de elementos que establece conexiones en el discurso previo es una categoría totalmente dependiente del contexto, ya que presenta datos conocidos. Según estos lingüistas, la organización en el discurso de estas dos nociones permitiría comprender la dinámica de la información.

Para Danes, la progresión temática determina la organización de la información no solo en oraciones sino en textos completos (Fernández y Gil, 2000); así presenta tres modelos de progresión temática que pueden aparecer:

a) *Progresión temática simple lineal*: Posee una tematización lineal de remas en la que rema se transforma en tema del siguiente enunciado.

Javier ha comprado *un disco*. (El disco) es de *Juan Guerra*.
Este músico ha dado varios conciertos en Barcelona.
(Ares, 2008:102)

T1.....R1
 T2.....R2
 T3.....R3

b) *Progresión temática con tema constante:* Al mismo tema, se le van asignado temas diferentes.

Inés ha salido de casa a las nueve. *Inés* ha cogido el autobús delante de casa. (Ares, 2008:102)
 T1.....R1
 T1.....R2

c) *Progresión temática de temas derivados:* A partir de un hipertema o tema general, van generándose variados temas o subtemas con sus respectivos temas.

Todo el alumnado se movilizó para el viaje de fin de curso. *Unos* fueron a hablar con la agencia de viajes, *otros* organizaron un número de la revista, *otros* diseñaron una camiseta para vender y sacar dinero (...) y *los que dominaban* las redes informáticas buscaron todo tipo de información sobre los posibles destinos (Ares, 2008).

T (Hipertema): todo el alumnado
 T1 (unos).....R1 T2 (otros).....R2
 T3 (otros).....R3 T4 (los que dominaban)....R4

Es consenso entre los investigadores de esta área que en un mismo texto pueden darse dos o más tipos de progresión temática, sin que por ello la información pueda aparecer como segregada. Danes expone que la progresión temática determina la organización de la información no solo de un conjunto de oraciones, sino también de textos complejos.

Combettes y la progresión temática

En la presente investigación seguiremos la clasificación que propone Combettes (1988), quien considera que no es suficiente con describir la naturaleza y la función sintáctica de los elementos temáticos y remáticos en el nivel textual, sino que también es necesario estudiar cómo los temas se presentan y se encadenan en el texto, y cómo se produce el avance de la información. Combettes retoma el término *progresión temática* para designar los encadenamientos, la jerarquía de los temas y distingue tres tipos de progresión temática:

a) *Esquema de tema constante*: en el cual el mismo elemento temático aparece en todo el texto:

- phrase 1 $Th_1 \longrightarrow Rh_1$
- phrase 2 $Th_1 \longrightarrow Rh_2$
- phrase 3 $Th_1 \longrightarrow Rh_3$

b) *Esquema lineal*: el rema de una frase u oración se convierte en el tema de la frase siguiente:

- phrase 1 $Th_1 \longrightarrow Rh_1$
- phrase 2 \downarrow
 $Th_2 \longrightarrow Rh_2$
- phrase 3 \downarrow
 $Th_3 \longrightarrow Rh_3$

c) *Esquema de tema (o de rema) anclado*: señala el autor que esta última posibilidad es una variante de los esquemas precedentes, ya que el tema de la frase presenta diversos elementos que se utilizarán, cada uno por separado, como temas de frases siguientes; es decir, el rema de una frase puede propiciar la aparición de varios temas.



Hasta aquí hemos expuesto la propuesta de clasificación de Combette (1988) sobre los esquemas más comunes para organizar la información en el texto.

En los párrafos precedentes hemos expuesto los fundamentos teóricos de los cuales se sustenta la presente investigación. Entenderemos por *texto expositivo* un tipo especializado de producción lingüística que se enmarca en una situación de enunciación particular, que presenta una textura discursiva característica, un conjunto de marcas lingüísticas que le son propias (Cf. Álvarez y Ramírez (2010) y un modo específico de organizar la información (Atienza, 2009). Su propósito es la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual, de allí que sea tan complejo el proceso de apropiación de su estructura por parte de los estudiantes de nuevo ingreso.

Antecedentes

En este apartado referido a los antecedentes sobre el estudio de los textos expositivos, hemos decidido presentar la información de la siguiente manera: en la primera parte, denominada *El lugar de la escritura en la universidad*, realizamos una somera revisión de los estudios vinculados con el hecho de cómo aprender a escribir en contextos académicos. El propósito de esta exposición es conocer la situación que presentan los estudiantes dentro de los espacios de una cultura académica. Este conocimiento es importante para el estudio que llevamos a cabo debido a que el mismo se enmarca dentro de los procesos de producción textual en contextos académicos, situación de enunciación con sus peculiaridades y actores.

La segunda parte se intitula *Estudios relacionados con la habilidad de producir textos expositivos* y tiene como propósito hacer una revisión de los estudios relacionados con los problemas de comprensión y composición de textos expositivos. La razón de la selección de estos trabajos obedece a dos criterios fundamentales: a) pertinencia del estudio para la investigación, y b) interés metodológico, ya que nos ayudará a dirigir la mirada a aquellos aspectos que nos conciernen para estudiar las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios en la producción de textos expositivos.

En el apartado dedicado a los *Estudios relacionados con la progresión temática* se indaga las investigaciones referidas al estudio de la progresión temática desde distintas posiciones teóricas, lo cual constituye un intento por establecer las categorías de análisis que seguirá esta investigación desde el nivel microestructural del discurso y conocer los modos de articulación de la información que emplean los estudiantes para la configuración textual.

El lugar de la escritura en la universidad

Los trabajos que a continuación presentamos ofrecen una visión crítica y constituyen un esfuerzo epistemológico en la comprensión de cómo se enseña a leer y a escribir en las universidades, y cómo los estudiantes, a través de un largo proceso de adivinanzas y angustias, recorren los pasillos de la nueva cultura académica sin que ningún lazarillo los oriente. El cuestionamiento fundamental se circunscribe a una única problemática, con caras y dimensiones variadas según sea el contexto educativo de cada país: la alfabetización académica.

Llamada también alfabetización terciaria o alfabetización superior, la alfabetización académica se define como el conjunto de habilidades y nociones discursivas necesarias para la comprensión y producción de textos especializados o científicos (Carlino, 2003). Sin embargo, Cassany y Morales (2008) prefieren el término *literacidad* que refiere al conjunto de valores, conocimientos y comportamiento implicados en el ejercicio de las prácticas lectoras de comprensión y producción textual, al término *alfabetización académica*, que de acuerdo con los autores posee connotaciones negativas. Para este trabajo adoptaremos el término de *alfabetización académica* por considerarlo más claro desde el punto de vista de la semántica del español.

Carlino (2003) plantea que sus investigaciones siguen la corriente “Escribir a través del currículum”, en Estados Unidos, “Nuevos estudios sobre culturas escritas”, en Reino Unido y “Alfabetizaciones académicas” en Australia. La autora llega a las siguientes conclusiones: a) las dificultades de comprensión del estudiantado se deben, precisamente, al choque de nuevas culturas escritas, b) insertarse en una nueva cultura implica cambios de valores y normas de comportamiento de las comunidades académicas; normas que se exigen, pero no se enseñan y c) es responsabilidad del docente compartir con sus estudiantes el conjunto de saberes que ha adquirido en la

cultura académica, a través de la lectura compartida, para hacer explícito lo que los libros callan.

Uno de los problemas relativos al asunto de cómo los estudiantes leen en la universidad apunta al fenómeno del recorte textual. Este obstáculo impide que los alumnos comprendan los textos de forma global; es decir, comprenderlos en los marcos teóricos en los que fueron creados, en las disputas que le dieron origen, así como en las corrientes filosóficas de las que forman parte. Toda esta información contextual se desdibuja o desaparece para el alumno quien es un lector que lee retazos de libros, o extractos de capítulos sin que medie, algunas veces, la lectura colectiva o acompañamiento del docente. Incluso, se sabe que estas lecturas fragmentadas se hacen aún más quebradizas cuando el recurso es solo una fotocopia del texto fuente, cuyas letras son ilegibles o cuyos párrafos están resaltados o tienen notas laterales...en fin, y como concluye Vásquez (2005), el producto textual de estas lecturas descontextualizadas es sin duda cuestionable.

Lo que rodea al texto es muy importante y siguiendo a Marruco (2001), las diferencias entre lector voluntario y lector obligado estriban en que el primero se adentra en el paratexto; esto es, ojea y hojea en la portada del libro, su contraportada, en el índice, el prólogo, lo que le permita obtener información que le ayude a realizar anticipaciones e ir observando la postura que adopta el autor; mientras el segundo desestima estas fuentes de información. Comprendemos entonces cuán relevante es para el estudiante el hecho de contar con el libro que atiza la discusión en el aula y dilata los argumentos del docente ante su auditorio. Por ello, la reflexión que realiza Carlino (2003) sobre la responsabilidad de la lectura y escritura en la universidad, apunta que esta no es solo competencia de los estudiantes, sino que es una responsabilidad que requiere ser compartida por la institución, los profesores y el estudiantado. La autora, para finalizar, plantea la necesidad de integrar en cada área los modos textuales esperados en cada campo del conocimiento, al tiempo que se integra al alumno a la nueva cultura escrita.

Quizá, y es muy probable suponerlo, el docente, que puede ser biólogo, matemático, físico, médico, etcétera, desconoce su papel de orientador o acompañante, y solo tiene dentro de sus intereses y funciones la de *encargar* lecturas y tareas de composición, y esperar, con estoicismo, que los alumnos al leer sepan cómo analizar lo leído, identificando la postura del autor, ponderando los argumentos y razonamientos, apuntando las polémicas e infiriendo implicaciones con otros contextos (Carlino, 2003).

La idea generalizada de que las prácticas de escritura y de lectura en contextos académicos universitarios son similares a las realizadas en la escuela o en la educación secundaria, conlleva a suponer y a sostener que si el estudiante no sabe escribir o no entiende lo que lee, el asunto o problema no es de interés de la universidad, sino deficiencias, agujeros o desvíos de la educación secundaria que el estudiante ha arrastrado consigo. En consecuencia, no se pueden leer los textos de cada disciplina académica y llegar a comprenderlos fuera de las convenciones que cada especialidad ha establecido.

En consonancia con los planteamientos de Carlino (2003), el trabajo de Cassany y Morales (2008) sobre el estudio de los movimientos retóricos en los diversos textos de odontología, apoya también el argumento de que la universidad debe enseñar a sus ingresantes a comprender y producir textos que respondan a los géneros discursivos de cada comunidad científica. En este sentido, el término *escritura académica* hace alusión al conjunto de publicaciones o productos de las distintas comunidades disciplinarias que poseen un conocimiento sobre las particularidades culturales, sociocognitivas y lingüísticas de los textos científicos que producen, y son las más indicadas para servir de guías a los estudiantes universitarios que requieren aprender a leer y a escribir de acuerdo con las prácticas de lectura y escritura propias de la comunidad académica a la que desean ingresar.

Para Carlino (2003), el conocimiento de las épocas, los contextos científicos y culturales son importantes en el desentrañamiento de preguntas como, ¿por qué un autor y sus presupuestos aparecen en una época, se oculta su saber en otras y se retoma en períodos distintos del conocimiento científico? No podemos privar al estudiante de estas lecturas, ni tampoco presuponer que el alumno sepa lo que la universidad le debe enseñar. Solo el docente, familiarizado con los contenidos y formas discursivas de la asignatura, puede orientar y ayudar al alumno a aprehender los saberes metodológicos y epistémicos que cada área o campo científico-profesional exige.

En cuanto a *hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia*, Carlino subraya que el objetivo del especialista, del profesor, es hacerse cargo de esta labor.

En los apartados siguientes intitulados *Situaciones de lectura y escritura en las humanidades, tutorías para escritos grupales, Lista de preguntas, criterios de corrección y simulacro de examen y elaboración rotativa de síntesis de clase*, Paula Carlino presenta un conjunto de estrategias que ella misma ha puesto en práctica, para ayudar al estudiante en la apropiación de las formas requeridas por la escritura académica. Según concluye la autora, no es posible la aprehensión del conocimiento fuera de la composición escrita (Carlino, 2003).

Dentro de los aspectos más interesantes de la sección *Tutorías para escritos grupales* se encuentran: a) escribir consiste en reescribir, planificar y reelaborar las ideas para que estas sean más claras y fundamentadas, y b) la experiencia de *simulación*, que consiste en la escritura de lo que podría ser una parte del marco teórico de la tesis, es una actividad discursiva interesante que le permite al docente ser lector externo, y a la vez crítico de los borradores intermedios que van presentando los estudiantes. Desterrar la noción de docente-juez, cuya función es diagnosticar el por qué el texto no es autónomo o coherente, en lugar de servir como mediador y compañero de escritura, es el tema central de este apartado.

En cuanto a los siguientes apartados referidos a la simulación de examen y elaboración rotativa de síntesis de clases, ciertamente ninguna de estas técnicas ofrece desperdicio. Por ejemplo, Carlino (2003) expone que la razón de presentar un examen simulado, previo a la semana del examen real estimula al estudiante a tomar conciencia sobre la necesidad de redactar un texto autónomo; asimismo, tendrá algunas nociones importantes de cómo será evaluado, además de tener en cuenta la progresión temática mientras escribe su examen.

Como puede observarse, esta noción de la escritura con función, como forma expresiva de la creación verbal, de la experimentación con las ideas y del pensamiento crítico aplasta la tradicional orientación de la escritura como un mecanismo de evaluación (Carlino, 2004a). Por otra parte, y siguiendo los mismos intereses didácticos, Carlino presenta la *estrategia de la elaboración de la síntesis rotativa*: cada semana una pareja de estudiantes es seleccionada para realizar notas importantes sobre contenidos abordados en la clase; luego, presentarán al inicio de la sesión siguiente sus apuntes a sus compañeros. La actividad tiene como objetivo centrar la atención en la planificación del texto lo cual implica jerarquizar los contenidos y desechar lo irrelevante.

Como hemos podido analizar hasta ahora, estas prácticas en el aula son solo algunas formas de entender la enseñanza de la escritura como una actividad constante, sujeta a revisiones y consideraciones sobre quien lee o sobre quien escribe. Tener el conocimiento sobre estas técnicas o estrategias de apropiación del saber científico, facilitaría a los estudiantes los caminos terrosos y sinuosos que esta cultura académica muestra al visitante justo antes de iniciar su recorrido.

Carlino (2003) concluye que las distintas actividades que propone, tienen como objetivo hacer necesario y visible la importancia de revisar la escritura. Todas estas situaciones didácticas (tutorías para escritos grupales, simulacro de examen y síntesis rotativa de clases) pueden concebirse como formas de acompañamiento y

orientación docente, haciendo más accesible la entrada del estudiante a la nueva cultura académica y evitar a toda costa que esta se cierre a su paso.

En Carlino (2004b) se trata el asunto de la escritura académica y las dificultades del proceso redaccional a partir del descubrimiento de tres hallazgos presentes en el modelo sobre el énfasis en las operaciones cognitivas implicadas en la composición de textos:

El primer hallazgo es el de *la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector*. Sobre este asunto, Linda Flower y Nancy Sommers (citadas en Carlino, 2004b) argumentan que los estudiantes universitarios presentan serias dificultades a la hora de redactar, de compartir su conciencia con los otros, puesto que se basan en una prosa centrada en el autor. Este tipo de prosa presenta las ideas en el texto en el mismo orden asociativo en el que fueron descubiertas. Mientras que la prosa basada en el lector, característica de los escritores expertos, se presenta como un intento deliberado de presentar al lector ese algo que se desea comunicar tal y como fue concebido en la mente del escritor.

Para ilustrar este aspecto, citaremos a continuación un texto escrito por un estudiante del Primer Semestre de Ingeniería de Alimentos (UNESUR), en el que puede observarse la práctica de una prosa del escritor, en la que el participante da por sentado que el lector conoce sobre el tema que él trata y puede de esa forma *reparar* los vacíos que va dejando en el texto:

Según el autor, expone al investigador un conjunto de recetas en práctica lo cual el científico procede a una serie de principios lógicos ya que el investigador juega un papel de suma importancia en el problema lo cual su trabajo es productivo, en realidad el investigador tiene que cuidar la especulación de su trabajo.

A continuación, el texto fuente del cual partió el estudiante para realizar su práctica de composición:

No se crea que la labor del investigador consiste en poner en práctica un conjunto de recetas preconcebidas. Nada más lejos de la verdad. Si bien es cierto que para el cumplimiento de sus objetivos el científico procede conforme a una serie de principios lógicos, la imaginación creadora del investigador juega un papel de suma importancia en la resolución de los problemas. Gracias a ella el trabajo de investigación se torna realmente productivo. Por supuesto, el científico debe evitar a toda costa la simple especulación sin conexión con la realidad objeto de investigación.
(Alfonzo, 2005:32).

El segundo hallazgo se vincula con el primero: *el desaprovechamiento del potencial epistémico de la lectura*. Esta segunda dificultad, señala Carlino, se relaciona con la propensión de no tener en cuenta al lector. Una cosa es *decir el conocimiento* y otra es *transformar el conocimiento* (Carlino, 2004b).

En muchos casos, el alumno puede sortear ese abismo con la ayuda del profesor y salir ileso, produciendo textos autónomos y basados en una prosa del lector. En otras situaciones, quizás las más comunes, el estudiante no tiene un orientador o tutor de redacción o simplemente se niega a acudir a él.

La tercera dificultad o hallazgo, consiste en *la propensión a revisar los textos solo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y pocos sustantivos*. Esta dificultad se debe a la percepción errada de las palabras o frases como unidades de análisis para la escritura, en lugar del texto. A veces resulta difícil decirle al estudiante que en realidad, el problema de su texto no es solo ortográfico, sino que para que realmente triunfe en su empresa debe comenzar la tarea de escritura desde cero. En muchos casos no lo hace y entrega su trabajo, pero en otras oportunidades podemos ver el arduo trabajo al observar huellas de su intento en el papel.

En cuanto al último hallazgo, incluido por Carlino, que trata sobre la *dilación y postergación del momento de empezar a escribir*, la autora argumenta que muchos estudiantes al asignárseles un trabajo de envergadura, como una monografía, o un ensayo, leen hasta último momento y relegan la fase de la escritura para el final, cuando la fecha de entrega está cerca y no han podido distanciarse del punto de vista del autor, lo que ocasiona que terminen escribiendo con la voz de otro.

Hemos notado que incluso en el aula con la presencia del docente presionando tácitamente para que el estudiante culmine la actividad de redacción, este solo comienza a redactar el texto cuando la hora de clase está terminando. La razón es que aunque el material haya sido discutido durante dos o tres semanas, el estudiante o nunca leyó completo el texto o bien no pudo hacer un esquema de trabajo, imposibilitándosele de esta forma disminuir su dependencia del texto fuente y crear un criterio sustentado en las discusiones en clase y de las notas para la actividad. Esto sucede con frecuencia.

Los factores que marcan las diferencias entre un escritor novato y un escritor experto estriban en que el primero escribe sin considerar a una audiencia, solo escribe para sí; no obstante, el escritor experto compone para un público con el que comparte el contexto de producción de las ideas, pensamientos y argumentos que sostienen su texto. Es importante señalar que para Carlino (2004b) la noción de escritor novel o escritor experto es relativa, ya que se puede ser un escritor experto en determinados textos como por ejemplo cartas, memorándum, y en otros simplemente fungir como un escritor novato: artículo científico, ponencia, etc. Esta designación dependerá de las prácticas de escritura que cada sujeto realice en una comunidad discursiva dada.

Estudios relacionados con la habilidad de producir textos expositivos

Las investigaciones sobre los problemas retóricos en la comprensión y composición de textos expositivos han tenido un importante avance en los últimos años en Latinoamérica. En Venezuela, el campo de estudio sobre el discurso expositivo y su vinculación con el aprendizaje de las competencias de escritura y lectura de textos académicos ha sido objeto de diversos estudios. En Serrano (2002) se plantea el problema de la formación del docente para la construcción de textos de diverso orden expositivo, tales como informes, resúmenes, ensayos monográficos y artículos científicos; y cómo lograr que los docentes puedan contribuir a la formación textual de futuros escritores.

El trabajo tiene como objetivo la descripción de una experiencia didáctica cuya finalidad es la redacción de textos en el orden expositivo por parte de los docentes en formación (Serrano, 2002). La investigación se efectuó con un grupo de 12 docentes, estudiantes de la Especialización en Lectura y Escritura durante los años 1999 y 2000.

La propuesta de creación de textos expositivos se sustenta en la idea de la escritura como proceso cognitivo. El estudio pretende lograr: 1) que los docentes comprendan el proceso de composición de textos expositivos como un evento que requiere el desarrollo de habilidades cognitivas y la familiarización de las estructuras textuales, 2) investigar y analizar cuál es el impacto de las tareas de escritura dentro del taller de producción de textos expositivos y, 3) explorar la percepción del docente ante este tipo de actividad de composición en las que media el diálogo y el intercambio cooperativo.

Los resultados de la investigación arrojan que la experiencia de producción de textos expositivos implica la intervención de un conjunto de procesos mentales para las etapas de planificación, producción del texto o conversión de la idea en texto

escrito y para la etapa de revisión (Flower y Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia citados en Serrano, 2002). El trabajo propicia la reflexión en el docente para que pueda despertar en las aulas de clase el interés de los estudiantes por la escritura, y especialmente por la redacción de textos expositivos.

En los resultados finales de la investigación se encontró que en la tarea inicial de reconocimiento de la superestructura los docentes evidenciaron un desconocimiento de las partes estructurales de las cuales se compone un texto expositivo. El trabajo de Serrano (2002) es importante para el presente estudio ya que muestra que la falta de información sobre cómo escribir un informe, una monografía se presenta, y no sin preocupación, en personas que pasaron una etapa de formación académica durante el desarrollo de sus estudios de pregrado, imaginemos por un momento en qué posición se encuentran los estudiantes de un primer semestre que aún no se encuentran familiarizados con la escritura académica.

Ilich y Morales (2004), por su parte, se propusieron estudiar y comparar desde el punto de vista de la lingüística discursiva las producciones de 74 monografías escritas por 104 estudiantes del Primer Año de Odontología de la Universidad de Los Andes. La investigación tuvo como propósito el estudio de las competencias discursivas para la composición de textos expositivos para lo cual se tomaron dos grupos. El Grupo 1 estuvo representado por 46 monografías y los estudiantes que las produjeron no recibieron ningún tipo de orientación para la escritura de textos en el orden expositivo al inicio del año académico 2001-2003; mientras que el Grupo 2, sí recibió la formación necesaria para reconocer los mecanismos de cohesión, coherencia y superestructura del discurso monográfico.

Los autores concluyen luego del estudio de la superestructura, la coherencia, adecuación del registro, cohesión, microestructura y oración de las monografías presentadas que los estudiantes del Grupo 1 carecen de la competencia discursiva que les permita producir textos expositivos y argumentativos coherentes (Ilich y Morales,

2004). Por un lado, los estudiantes de este grupo no reconocieron los elementos característicos del texto expositivo; las monografías presentadas no tenían la ordenación adecuada de los capítulos, y la coherencia se observó solo en el párrafo, pero no entre párrafos. El Grupo 2 (el mismo grupo de estudiantes, cuyas monografías fueron escritas al final del periodo académico) presentó un importante avance con respecto al Grupo 1. Las introducciones de las monografías y cada una de sus partes respondían perfectamente a la superestructura y macroestructura del texto expositivo.

Ilich y Morales concluyen que se deben incorporar a los planes de estudio universitario programas en los que se aborde las distintas tipologías textuales más frecuentes en el mundo académico, y que esta incorporación debe llevarse a cabo durante varios periodos académicos para que se logren el desarrollo de las competencias discursivas en el estudiante universitario.

Los trabajos de investigación sobre los procesos de lectura, comprensión y composición de textos expositivos se enmarcan dentro de la corriente de la lingüística textual, discursiva y la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna. A propósito de estos enfoques, el trabajo de Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) explora el fenómeno de la producción de textos expositivos en las aulas universitarias con la finalidad de comprender y analizar las deficiencias que los estudiantes de la carrera de Educación de LUZ presentan y que provocan que las producciones de los mismos sean poco informativas e incoherentes.

La muestra se conformó con las composiciones textuales de 55 estudiantes quienes fueron orientados e instruidos a través de un plan de intervención pedagógica sobre las características del texto expositivo considerando la superestructura, macroestructura y microestructura.

Los indicadores empleados para el análisis de las producciones textuales fueron: 1) la superestructura; es decir, se analiza si el estudiante posee el conocimiento sobre la estructura de los textos expositivos, 2) macroestructura o la coherencia global y relaciones intrapárrafos, así como la progresión temática y 3) microestructura, indicador importante para conocer cómo se presenta la coherencia local y uso de proformas gramaticales en el texto (Fuenmayor *et al.* 2008). El estudio demuestra que el 100% de los participantes no reconoce la superestructura de un texto expositivo.

Este asunto del no reconocimiento de la superestructura del texto expositivo también es reportado por Díaz (2003), autora que concluye, luego de analizar quince (15) producciones escritas por estudiantes de Educación Integral, que durante el proceso de planificación del texto existe una escasa o inexistente consideración para ordenar y proyectar las partes que conformarán el escrito. Observa también que los estudiantes presentan un deficiente manejo de la superestructura y son incapaces de reconocer que existe un lector potencial de sus escritos que requiere y necesita que se le muestren elementos textuales permanentes para que el contenido informativo del texto pueda ser recuperado. Díaz (2003) expone que los estudiantes universitarios no recibieron ninguna formación con relación a los modos de organización del texto expositivo, ya que "...por ser alumnos del tercer semestre y, por haber cursado Lengua Española tenían las competencias necesarias para emprender esta actividad." (2003:140).

Baca (2003) lleva a cabo un estudio sobre el reconocimiento y construcción de resúmenes en el Subsistema de Educación Primaria. Los sujetos considerados para el trabajo son estudiantes del sexto grado, quienes reciben una formación sobre la superestructura y macroestructura del resumen, que es un tipo de texto expositivo, basándose en los aportes de la psicología cognitiva y la lingüística textual. La investigación se llevó a cabo con el fin de verificar si luego de desarrollar unas

estrategias centradas en el reconocimiento de la superestructura de las biografías, mejoraba considerablemente la producción de los resúmenes.

Dentro de las conclusiones que reporta Baca (2003) se demuestra que existe un dominio de la superestructura, con lo cual se afirma que los educandos lograron reconocer la superestructura de la biografía, aunque tuvieron dificultades para reescribir sus producciones.

Peña (2002) propone un trabajo en el que expone algunas estrategias para facilitar la construcción de resúmenes de textos expositivos en el aula, de modo que pueda construirse un marco de referencia conceptual para que el docente pueda orientar al estudiante en la elaboración de resúmenes de textos expositivos. El resumen, como tipología textual, es un importante instrumento de estudio y de aprendizaje. Para la autora, el resumen es una versión reducida de un texto fuente o principal. El proceso de resumir un texto implica dos etapas o fases que se presentan por separado: a) la lectura y comprensión del texto fuente y b) la reescritura del texto fuente. Ambas fases siguen las macrorreglas de supresión, selección, generalización y construcción o integración propuestas por van Dijk (citado en Peña, 2002).

Por otra parte, el trabajo de Álvarez (1996) estudia la superestructura y las características textuales en un corpus de manuales escolares. El autor realiza un análisis-comentario de una serie de textos de primaria y secundaria correspondientes al área de las ciencias naturales y sociales. El autor realiza una subclasificación del texto expositivo de acuerdo con el propósito textual: definición-descripción, clasificación-colección, comparación y contraste, problema-solución, pregunta-respuesta, causa-consecuencia. Durante el análisis de las características textuales Álvarez (1996) encontró que predominan distintos subtipos textuales como el esquema de problema-solución que se observa en el tratamiento del tema “La vida diaria”; el esquema de pregunta-respuesta es muy utilizado en los manuales para exponer la información a los niños y adolescentes.

En el trabajo también se analizan las características lingüístico– textuales de los textos expositivos que conforman el corpus, encontrándose el uso abundante de fotografías e ilustraciones, la constante presencia de preguntas que guían la atención del lector hacia la solución de un problema y el empleo de formas supralingüísticas como los títulos, subtítulos, epígrafes, cuadros, entre otros recursos que contribuyen a estructurar la información. En cuanto a los tiempos verbales, Álvarez señala que el presente y el futuro predominan en el desarrollo temático.

Estudios relacionados con la progresión temática

El estudio de la progresión temática ha sido abordado desde diversas perspectivas metodológicas y tomando como objeto de estudio textos con una tipología muy bien definida, como por ejemplo, textos expositivos, textos argumentativos, descriptivos o narrativos. En el campo de la lingüística del texto o lingüística textual como también se le conoce, contamos en nuestro país con una serie de estudios de extraordinario valor metodológico llevados a cabo por especialistas del área como los realizados por las profesoras Vilchez y Manrique (2004), quienes abordan el estudio de la progresión temática en textos expositivos escritos por docentes en ejercicio. La investigación concluye que el 84% de los participantes no logró mantener una adecuada progresión temática, ya que no presentaron una progresión temática definida en el texto en el que prevaleció el uso de recursos léxicos. Las autoras concluyen que es necesario revisar la formación de los educadores. Este estudio es importante para la presente investigación, ya que nos ofrecen una metodología de trabajo referida al estudio de las producciones textuales desde el punto de vista de la superestructura, macroestructura y microestructura del discurso que tomaremos para el análisis de los datos.

Hemos encontrado también otro acercamiento con respecto al estudio de la progresión temática, pero no en tipologías textuales específicas, sino desde la

perspectiva de la didáctica del párrafo. Las autoras de este trabajo son Iglesia, García y Mainegra (2006), y en su artículo el tratamiento a la progresión temática y a la coherencia en la construcción de textos proponen ofrecer un breve acercamiento “... teórico sobre la base de la experiencia de los autores al trabajo con la progresión temática y la coherencia en el párrafo, aspectos estos que constituyen dificultad en la mayoría de los textos escritos en todas las enseñanzas”. Nos parece interesante de esta investigación el abordaje que realizan sobre la estructuración de la información iniciada desde la noción de párrafo, además de proponer estrategias pedagógicas para la construcción de párrafos eficientes partiendo del conocimiento de la progresión temática y la coherencia discursiva.

El siguiente trabajo se preocupa por caracterizar el análisis del fenómeno de articulación de la información en un tipo de texto poco estudiado: el artículo biomédico. Mendiluce y Hernández (2006), argumentan en su ensayo que la matización asertiva, la conexión argumentativa y la progresión temática muestran “como su presencia e interrelación son esenciales en una didáctica de la retórica de géneros” (p.1). De este estudio nos interesa la interrelación de los marcadores del discurso, importantes articuladores para introducir información nueva o información conocida, y cómo la selección de un tipo de progresión temática define los lineamientos de un determinado texto.

Encontramos una orientación similar a la nuestra en una investigación realizada por Fraca de Barrera (1999). En este estudio se exponen los diversos acercamientos al hecho discursivo y se parte del estudio de las tipologías textuales, siendo la narración la organización más estudiada por los analistas del discurso, quienes, según la autora, han prestado poca atención a otros tipos de texto como el expositivo, descriptivo y argumentativo. El trabajo constituye una propuesta interesante en cuanto a las estrategias que plantea para ejercitar y controlar una eficiente competencia lectora y textual, especialmente en lo que atañe al texto expositivo, ya que según Fraca de Barrera (1999) es una de las tipologías textuales

más utilizadas en el ámbito escolar, mas sin embargo es la que menos se considera en planes y en programas de didáctica textual.

Autoras como Atienza y López (1994), también abordan el problema de la articulación de la información, tema y rema, además del análisis de la referencia endofórica a partir de la teoría de la relevancia, y su propósito es acercarse a la caracterización del discurso académico. La investigación cuenta con un corpus de cuarenta y ocho (48) muestras provenientes de pruebas de selectividad y analiza las relaciones intratextuales, específicamente aquellas que atañen a la estructuración del discurso y de la información.

Dentro de las conclusiones finales, Atienza y López (1994) señalan que el estudiante no tiene asimilada la tipología textual académica y desconoce los procedimientos de articulación tema–rema. Por otra parte, el alumno suele presentar la información como una sucesión de oraciones en lugar de establecer la pertinencia de estas dentro de la construcción del discurso. De este trabajo tomaremos las categorías de *dominio de los recursos que articulan tema–rema*, tipo de progresión temática utilizada en la construcción de textos expositivos.

Los estudios afines que hemos encontrado sobre la aplicación de la progresión temática remiten a diversas realidades del corpus lingüístico; corpus que va desde el texto argumentativo, descriptivo, expositivo a un subtipo textual como el artículo biomédico. Sin embargo, poco se trata sobre el aspecto de ¿cómo los estudiantes aplican su competencia comunicativa para redactar textos coherentes?, o ¿cuáles son las estrategias discursivas que utilizan los estudiantes para la construcción de textos expositivos? Sin embargo, sobre este último aspecto el trabajo de Atienza (2009) sobre el grado de acceso y apropiación del texto expositivo ofrece un acercamiento importante de cómo el estudiante utilizan determinadas pseudoestrategias discursivas para la construcción de sus textos.

Atienza (2009) analiza la organización y el desarrollo de la información de 117 exámenes escritos por estudiantes españoles durante una prueba de evaluación para el ingreso en la universidad, y lo hace desde las nociones de tópico textual y encadenamiento de la información o progresión temática. El estudio centra su atención en algunos de los recursos discursivos que se activan durante el proceso de producción de textos expositivos, así como la apropiación o no de los tres tipos de progresión temática (de temas derivados, lineal y constante). El trabajo de investigación aborda el estudio del texto desde la lingüística textual y considera que la progresión temática de temas derivados es el tipo de organización textual que más utilizan los estudiantes, ya que el ordenamiento de la información responde “...gráficamente a la expansión piramidal del tópico o hipertema” (Atienza, 2009: 17).

La autora considera que el texto expositivo tiende a estructurarse según el esquema de progresión de temas derivados, tal y como lo intuye el estudiante, pero durante el proceso de escritura este no logra dominar las estrategias discursivas, empleando en su lugar pseudoestrategias, es decir, usos no satisfactorios de construcción textual, tales como: estructura de listado, párrafos anexionados, desajuste entre la estructura gráfica y la temática, desorden temático, suma inconexa de información.

La revisión que hemos hecho sobre algunos trabajos que han abordado el estudio de la progresión temática en las diversas tipologías textuales nos permite acercarnos a las categorías de análisis que utilizaremos para el estudio de los niveles del discurso en el texto expositivo, de modo que podamos conocer cómo los estudiantes logran mantener un patrón textual constante, el cual le otorga a la producción final coherencia e informatividad.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El objetivo principal de este capítulo es presentar el diseño de la investigación y la descripción de los participantes, así como definir los procedimientos que se utilizaron para la recolección de los datos y el análisis de los mismos.

Diseño de la investigación

El presente estudio se ubicó en el paradigma cualitativo de la investigación, por cuanto el análisis de las estrategias de composición de texto expositivo se realizó desde la perspectiva descriptiva—explicativa (Méndez, 2007). A partir de este paradigma se estudiaron las características que presentan los textos expositivos escritos por estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración de los niveles del discurso: superestructura, macroestructura y microestructura textual. Por otra parte, se evaluó el tipo de progresión temática que los estudiantes seleccionaron para organizar el contenido informativo y garantizar la prosecución de las ideas en el discurso.

A fin de complementar el análisis cualitativo realizado, de igual modo, en la investigación se procedió a realizar un análisis cuantitativo por cuanto se tuvo el propósito de establecer semejanzas y diferencias entre los resultados obtenidos de las distintas categorías que se siguieron en el presente estudio, para llegar así a una discusión de los resultados fundamentada en la información obtenida de la base de datos, y que se representó en cuadros para mayor seguimiento del objeto de estudio.

Para llevar a cabo el presente estudio, se han previsto tres etapas:

En *la primera etapa* de la investigación se llevó a cabo el *arqueo bibliohemerográfico* para indagar sobre el objeto de estudio; es decir, la producción de textos expositivos en el ámbito universitario. Se identificaron los trabajos que estuviesen enmarcados en el campo de la lingüística textual o en áreas de conocimiento afín a nuestro propósito. En esta etapa también se formuló el propósito general del trabajo, se plantearon las interrogantes que guiaron la investigación, se

define el tipo de procedimiento que se siguió para la recolección de los datos y el tiempo que se destinó para cumplir con los objetivos de la investigación.

La segunda etapa comprendió:

a) La aplicación de una prueba diagnóstica para observar las habilidades de los estudiantes en cuanto al conocimiento de la norma escrita, selección del registro y modo del discurso, asimismo, en cuanto al reconocimiento por los estudiantes del contexto académico de producción que requería la tarea de composición de textos, así como el género del discurso en el que debían ser enunciados.

b) A partir de los resultados evidenciados en la prueba diagnóstica se procedió a la selección de una muestra de trabajo y al diseño y desarrollo de la experiencia de intervención didáctica sobre la tipología textual expositiva y su superestructura, de manera que los estudiantes desarrollaran competencias de cómo se debía redactar el texto solicitado en la unidad curricular.

La tercera etapa corresponde al análisis de los datos y la discusión de los resultados obtenidos.

Participantes de la investigación

En la segunda etapa de la investigación se seleccionaron dos grupos de interés: el primero, estuvo constituido por ciento cuatro (104) estudiantes a quienes se les aplicó una prueba diagnóstica durante la segunda semana del semestre BR-2010. El segundo grupo, correspondiente a la muestra del presente estudio, estuvo integrado por setenta y tres (73) estudiantes quienes produjeron un total de treinta y un (31) textos, dado que la actividad se desarrolló en grupo. Cada grupo debió producir al menos dos borradores que fueron revisados y que luego se entregarían junto con la versión final, pero dado que algunos estudiantes fueron muy irregulares en la entrega de las versiones intermedias, para este trabajo solo consideramos el análisis de las versiones finales. En la tabla 3.1 se expone el número de textos seleccionados

identificados por grupo, número de informantes, número de versiones y la versión final entregada.

Los participantes de esta investigación cursaban la unidad curricular Lenguaje y Comunicación durante el primer semestre en el periodo BR-2010 de la carrera de Ingeniería de Alimentos, programa académico que se dicta en la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum” (Santa Bárbara, edo. Zulia – Venezuela).

Tabla 3.1

Textos seleccionados identificados por grupo, número de informantes, número de versiones y versión final

Grupo	Nº de informantes	Nº de versiones	Versión final
1	2	2	1
2	3	1	1
3	2	1	1
4	3	2	1
5	3	1	1
6	3	2	1
7	3	2	1
8	2	1	1
9	2	1	1
10	2	0	1
11	3	0	1
12	2	1	1
14	2	0	1
15	2	0	1
16	3	0	1
17	3	2	1
18	3	1	1
19	3	1	1
20	2	0	1
21	2	0	1
22	2	0	1
23	2	0	1

24	3	2	1
25	2	1	1
26	2	0	1
27	2	0	1
28	3	1	1
29	2	0	1
30	2	0	1
31	3	1	1
Total			
31	73	23	31

Procedimiento para la recolección de los datos

En consonancia con los intereses de la presente investigación y las preguntas y objetivos que la orientan, los cuales buscan dar respuesta a las características que presentan los textos escritos por los estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración y consideración de la superestructura, macroestructura y microestructura relativas al texto expositivo, la recopilación de los datos se llevó a cabo gracias al seguimiento de los siguientes procedimientos: *procedimiento de exploración inicial* y *procedimiento para estudiar las características textuales del texto expositivo*.

A) Procedimiento de exploración inicial

Estuvo dirigido a conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes del primer semestre de Ingeniería de Alimentos en cuanto al conocimiento de la norma escrita, selección del registro y modo del discurso, así como al seguimiento de la progresión temática. Asimismo, también se exploró el reconocimiento por los estudiantes del contexto académico de producción que requería la tarea de composición de textos, así como el género

del discurso en el que debían ser enunciados. En la siguiente tabla se presenta el momento, el tipo de muestra y el tema general abordado en la recolección.

Cuadro 3.1
Tipo de muestra de escritura y momento de recolección

Nº de muestra	Momento	Tipo de muestra	Tema
1	2da semana del semestre BR-2010.	Prueba diagnóstica	Escritura sobre un tema de preferencia.
2	Final de semestre BR-2010.	Resumen de un capítulo del libro: Rodríguez, Alexis (1987) <i>Con la lengua</i> . Valencia: Vadell Hermanos Editores.	Usos del lenguaje humano.

B) *Procedimiento para estudiar las características textuales del texto expositivo.*

Este procedimiento comprendió:

B.1. *Tarea de escritura.*

Para la recolección de la muestra del texto expositivo se les solicitó a los estudiantes una tarea de escritura: Redacte un resumen de alguno de los capítulos del libro *Con la lengua*, de Alexis Márquez Rodríguez.

B.2. *Diseño y desarrollo de la experiencia didáctica.*

Para la recolección de las muestras textuales se diseñó una experiencia siguiendo la metodología de trabajo propuesta por Carlino (2006), referente a la importancia de acompañar al estudiante en las fases de planificación, producción y revisión de los textos. Del mismo modo, los estudiantes recibieron asesorías sobre los modos de organización del discurso, con

especial atención en el texto expositivo. Dentro de las recomendaciones para la redacción de los resúmenes se les solicitó a los bachilleres que planificarán el texto en tres bloques: 1) *introducción*, en el que el autor, reconociendo que existe un lector, presenta el tema; 2) *desarrollo*, que consistió en la demostración del conocimiento a partir del recurso de la definición y la ejemplificación 3) *conclusión*, momento en el que el estudiante utiliza marcadores textuales de cierre y presenta una visión concluyente sobre las conceptualizaciones tratadas.

A continuación presentaremos cómo se desarrollaron las actividades para la recolección de las muestras textuales, luego de analizar los resultados referentes a la prueba diagnóstica:

Primera sesión (02 de febrero de 2011)

- Explicación al estudiantado de la actividad especial que se implementaría en la cátedra. Se les informó de los objetivos del proyecto y cuándo y cómo se llevaría a cabo. Se llegó a un consenso, ya que algunos estudiantes se sintieron incómodos con la idea de que sus producciones formarían parte de una investigación.
- Se dio inicio a la actividad con la lectura guiada de los siguientes artículos de Alexis Márquez Rodríguez: *El famoso de que*. Extensión del texto fuente: tres páginas.
- Exposición de la macroestructura del texto. Luego de subrayar las ideas principales, la docente ayudó a los estudiantes a localizar los temas que organizan el texto y se les explicó qué es la macroestructura.
- Como asignación para la siguiente sesión se les solicitó que, organizados en grupos de tres integrantes, releyeran el texto y reflexionaran sobre la tesis sostenida por el autor y sobre sus

planteamientos. Las dificultades durante el proceso de apropiación semántica se tratarían en la próxima clase.

Segunda sesión (09 de febrero)

- Se retomó la lectura de los artículos y se discuten las dificultades semánticas durante el proceso de comprensión.
- La docente mostró modelos de escritura de textos expositivos. Presenta ejemplos de esta tipología textual identificados en el escrito de Márquez.
- Se presentó la superestructura que debe tener el texto: un párrafo introductorio en el que se exprese la problemática que trata Alexis Márquez; un párrafo de definición y categorización, otro que exponga y explique los ejemplos del fenómeno que se estudia, y finalmente, un último párrafo de cierre o de conclusión. Se mostraron modelos para orientar la actividad.
- Se discutió sobre el posible lector de sus producciones y las diversas formas en la que podrían desarrollar las ideas.
- Se llevó a cabo la primera planificación del texto.
- Se asignó la redacción del primer borrador.

Tercera sesión. (16 de febrero)

- Cada grupo leyó el borrador que preparó y anotó las observaciones que le hace el grupo clase y la docente.
- Al finalizar la lectura del primer borrador, se reflexionó sobre las marcas de estilo formal que deben introducir y las marcas de estilo informal o coloquial que deben evitar. La docente facilita un material en el que se ofrece una lista de marcadores del discurso (Portolés, 1998) y expone su importancia para el proceso de composición.

En el **Cuadro 3.2** presentamos un resumen de las estrategias utilizadas para preparar la recolección de la muestra.

Cuadro 3.2
Estrategias aplicadas para preparar la muestra para el estudio

Momento	Estrategias	Tiempo
Primera sesión	Exposición de los objetivos del proyecto. Lectura guiada. Explicación de la macroestructura textual de los textos expositivos.	3h/a
Segunda sesión	Lectura guiada. Discusión de los textos. Presentación de modelos de escritura. Exposición de la superestructura textual. Iniciación de la etapa de planificación del texto y Redacción en grupo del primer borrador.	3h/a
Tercera sesión	Lectura en clase de los borradores. Discusión en pares. Comprensión de las marcas formales que debe tener el texto final.	3h/a

En conclusión, la recolección de los datos consistió en la aplicación y seguimiento de procedimientos de exploración inicial, por un lado, y del seguimiento de procedimientos para estudiar las características textuales del texto expositivo.

Procedimiento para el análisis de los datos

El análisis de las muestras textuales se sustenta en los métodos de trabajo de la lingüística textual, con especial atención en los aportes de van Dijk (1988), Combettes (1988), Adam (1990) y Beaugrande y Dressler (1997). Para el análisis de los datos se toman en consideración un conjunto de criterios de valoración de la producción textual que evidencian el manejo de la producción de textos expositivos por parte de los estudiantes del primer semestre:

Cuadro 3.3

Criterios para el análisis de los niveles del discurso expositivo

<i>Superestructura</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evidencia de estructuración del discurso expositivo en bloques: introducción, desarrollo y conclusión. ▪ Dominio de la superestructura del texto expositivo. ▪ Desconocimiento de la superestructura del texto expositivo.
<i>Macroestructura</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque de introducción: se evidencia marcas de presentación (datos del autor, mención del capítulo que se abordará) y apelaciones al lector.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloque de desarrollo: se definen procesos y/o conceptos; se explican procesos y/o conceptos; se ejemplifican conceptos y/o procesos. ▪ Bloque de conclusión: presencia de marcadores textuales de cierre.
<i>Microestructura</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de progresión temática que se emplea para asegurar la coherencia en el discurso.

Hemos presentado los criterios que seguiremos en la presente investigación para analizar las producciones textuales de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ingeniería de Alimentos; criterios que se aplican después de que el docente llevó a cabo un plan de intervención didáctica con el objeto de estimular en los

participantes las habilidades requeridas para la redacción de textos expositivos. En este sentido, el análisis de las muestras textuales consiste en una revisión de los distintos niveles del discurso de cada producción textual y en establecer la presencia o ausencia del criterio que se evalúa en las distintas muestras textuales.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Uno de los objetivos específicos de esta investigación atañe a la identificación de las características que presentan los textos escritos por los estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración y consideración de la superestructura, macroestructura y microestructura del texto expositivo. En este apartado presentaremos los resultados obtenidos en cuanto a la configuración de la textura discursiva de los treinta y un (31) textos producidos por estudiantes del Programa de Ingeniería de Alimentos (UNESUR).

a) Características de la superestructura

Como hemos expuesto durante el marco teórico del presente estudio, el texto expositivo se caracteriza por presentar un esquema común, determinado por una introducción, un desarrollo y una conclusión. A partir de este conocimiento, llevaremos a cabo un primer acercamiento sobre cómo los estudiantes de nuevo ingreso presentan y desarrollan la información durante la tarea de escritura. Comenzaremos con la exposición de casos de dominio de la superestructura del texto expositivo, esto es, la forma en la que se organiza la estructura textual formal, para luego pasar a explicar muestras de inadecuación o desconocimiento de la superestructura de este tipo de textos.

Ejemplo 4.1. Dominio de la superestructura del texto expositivo:

TEXTO 7

En el texto de Alexis Marques Rodriguez se cita la forma inadecuada del uso del verbo “haber” en su forma impersonal. Todos los hablantes de la lengua castellana conocemos las formas de uso de este verbo pero frecuentemente se ignora las formas de conjugar, el por que (Sic) de las mismas y las razones por las cuales se debe explicar. Un (Sic) vez un brillante profesor de periodismo además, periodista y escritor explico con toda su franqueza: “Yo se (Sic) que no se debe decir ‘Habemos’ pero no se (Sic) porque”. Y aunque este tipo de sinceridad no es tan común como debería serlo, la mayoría de las personas se plantean el mismo problema. **INTRODUCCIÓN**

El uso del verbo “haber” es un tema de (Sic) atormenta y mortifica a la mayor parte de los hablantes comunes y corrientes. Todo el mundo sabe que hay formas impropias del uso del verbo pero muy pocas personas sabe cuales (Sic) son ni el porque (Sic) debe evitarse. El principio básico es que el verbo haber cuando se emplea como impersonal (sin sujeto), solo se usa en tercera persona y esto vale para todos sus tiempos y modos e independientemente de que el complemento directo que lleve sea singular o plural. Un problema muy común es cuando la persona que habla o escribe quiere o debe incluirse dentro de un grupo al que se refiere. Ocurre una tendencia natural a decir “habemos”, lo cual evitamos solo porque sabemos que NO DEBE DECIRSE ASI. La forma de decirlo puede ser o estar, según cual sea el caso.

Ejemplos básico y más comunes de el uso de este verbo puede ser: “hubo gente de pie” (hubo y no hubieron) “había mucha gente” (Había y no habían) “habrá una fiesta en casa de fulano” (Habrá y no habrán) “Ha habido mucho descuido de los servicios públicos” (Ha habido y no ha habido) “Había habido un paro de transporte” (Había habido y no había habido). “En mi curso hay treinta alumnos” (Hay y no habemos).

Lo que sí es importante e interesante resaltar es el criterio de los gramáticos al respecto, incluso en la Real Academia, ha venido cambiando (Sic) poco a poco. Andrés Bello criticaba el empleo del haber como personal, es decir, como si llevase sujeto (“Hubieron fiestas”; “Habemos muchas personas”) para don Andrés Bello esto se trata de un vicio que es preciso corregir. **DESARROLLO**

Lo más importante de todo esto es, que demuestra que la lengua posee un carácter dialéctico totalmente ajeno a reglas y principios rígidos. Y que más que establecer tantas reglas y pretender que la gente se las aprenda y las aplique inflexiblemente se requiere que los creadores de la lengua tengan consecuencia de tal dinamismo, dentro de este sepan manejarse con agilidad, aprovechando al máximo los recursos de idioma, pero sin dañar su uso. **CONCLUSIÓN**

(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 7: El verbo haber).

Como hemos podido observar en el texto, los estudiantes, salvo algunos errores de transcripción, mantienen la superestructura del texto expositivo, a través de la exposición de una introducción, en la que se presenta el problema, esto es, el uso del verbo *haber* en su forma impersonal; el desarrollo, en el que se explica el problema utilizando como recurso la definición de términos, así como la

ejemplificación de casos de uso adecuado e inadecuado con el propósito de orientar hacia una solución del asunto. En este sentido, el esquema de construcción textual que predominó es el del subtipo expositivo problema—solución (Álvarez y Ramírez, 2010) que cierra con una conclusión en la que se presentan unos *beneficios*, entre los que cabe el conocimiento sobre los recursos de un idioma. Aunque podemos notar en algunas expresiones (“...Un (Sic) vez un brillante profesor de periodismo además, periodista y escritor explico con toda su franqueza...”)) el apego enunciativo que durante el resumen del texto fuente los estudiantes mantuvieron hacia la voz del autor, se puede concluir que los estudiantes lograron seguir la superestructura del texto expositivo, con lo que se le otorga al texto un efecto de organización temática equilibrado.

Ahora presentaremos otros modos de organizar la información desde el plano superestructural durante la tarea de escritura:

Ejemplo 4.2 Otras formas de abordar el problema de la superestructura

Texto 15

No hay INTRODUCCIÓN

Un extranjerismo es un vocablo que un idioma toma de otro para llenar un vacío o puede tomarse como alternativa de otras expresiones que ya existen en la lengua de destino, son un caso especial de préstamo lingüístico.

Según Alexis Márquez el extranjerismo esta (Sic) definido como el uso de voces y expresiones propias de otras lenguas, de las cuales resultan ciertas confusiones, por esto suelen dar criterios y opiniones que no aclaran a las personas, si no que las confunden aún más y hasta podría tomarse como engaño.

También argumenta que no hay nadie que prohíba el uso de algunos extranjerismos en la lengua escrita y hablada, emplearlos puede ser muy útil o necesario.

...

Posible CONCLUSIÓN

El otro hecho es la actitud de desprecio o vergüenza a la lengua propia que nos incita a reemplazar expresiones nuestras por equivalentes extranjeras. (...) Este hecho es de imprescindibles consecuencias, y debe ser motivo de preocupación para toda nación o de comunidad de hablantes.

(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 15: Los extranjerismos).

El texto 15 no sigue la superestructura clásica del texto expositivo, dado que no existe una clara fase de introducción. Aunque podemos notar que las ideas se organizan de forma coherente y los autores logran llamar la atención sobre la temática, el texto en general carece de una introducción que le ofrezca al destinatario del mensaje un abreboca de lo que encontrará en los párrafos siguientes. En el bloque de desarrollo los estudiantes presentan conceptos y proceden a su definición, razón por la cual concluimos que esta otra forma de abordar la composición de un texto expositivo responde al subtipo definición/descripción, por lo cual la tendencia semántica está orientada a la presentación y expansión de conceptos y descripciones del fenómeno que se trata y proporcionar un conocimiento del objeto o fenómeno (Álvarez y Ramírez, 2010). El texto presenta una unidad temática coherente y hay coherencia entre párrafos, sin embargo no se aprecia un bloque que cierre la exposición del tema.

En el siguiente ejemplo veremos la organización textual que eligieron los estudiantes en la que se observa saltos temáticos y carencia de una coherencia textual.

Ejemplo 4.3 Desconocimiento de la superestructura del texto expositivo

Texto 26

No hay introducción

El famoso de que se utiliza mucho en la lengua española pero él nunca existió y todo el mundo habla de él y sigue muy campante y cada día aumenta más y las personas lo han tomado como un visio (Sic) al hablar que se encuentran en ciertos versos (Sic) “yo pienso de que...” “nosotros creemos de que...” “la gente se imagina de que...”

Por eso el famoso se ha extendido en cosas hemos leído por ejemplo: “...es posible de que el bolívar llegue a un tepe (Sic) de veinte por dólar”...

Mientras que en la manera teórica no se encuentra la manera de explicar donde (Sic) y cuando (Sic) se aplica el antes de que y cuando (Sic) no. Cuando al hablar y al escribir debemos estar consiente (Sic) con respecto a la lengua y un sentido común de lo que se va a decir para que no nos ocurra al utilizar el “que” incorrectamente por ejemplo: “yo me lamento de que lo hoyas (Sic) sabido por mi (Sic)...”esto se aplica si la oración empieza por que sería “yo me lamento de a verte (Sic) dicho...”

DESARROLLO

(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 26: El famoso de que)

El texto 26 no sigue la superestructura de un texto expositivo, dado que no tiene una introducción y un desarrollo temático coherente, lo cual impide la presentación de una conclusión que enfatice en el aspecto más prominente del tema abordado. Se observa una incipiente introducción del tema, aunque las ideas son expuestas de forma aleatoria y sin ningún orden. No se aprecia unidad temática ni entre oraciones, ni entre párrafos dado que el tema (dequeísmo) se diluye y el estudiante no deja claro qué es lo que realmente quiere comunicar. Hay sin duda algunos problemas de comprensión del texto fuente, lo que explica expresiones como “*El famoso de que se utiliza mucho en la lengua española pero él nunca existió y todo el mundo habla de él...*”, que faltan a los requerimientos de coherencia que exige la construcción textual.

Se hace necesario destacar que el texto 26 no presenta una clara referencia a las fuentes de la información; es evidente que durante el proceso de textualización los autores no planificaron cada una de las fases de construcción del texto lo que redundaba en una falta de orden y de precisión, evidente en el empleo de expresiones como “...esto se aplica si la oración empieza por que *sería* “yo me lamento de a verte (Sic) dicho...”, que en lugar de aclarar al lector el fenómeno del dequeísmo, logra el efecto contrario.

a.1.) Organización de los bloques de introducción, desarrollo y conclusión

En este apartado nos centraremos en el modo cómo los estudiantes ordenan el contenido informativo considerando los tres bloques de orden superestructural: introducción, desarrollo y conclusión.

En la Tabla 4.1, en la que se presenta el seguimiento de los tres bloques básicos del texto expositivo (introducción, desarrollo y cierre) durante la tarea de escritura, podemos apreciar que solo 35.48% de los escritos muestran un párrafo de cierre o de conclusión, lo que significa que de treinta y un (31) muestras textuales

solo 11 producciones alcanzaron la estructura característica del texto expositivo. Estos resultados coinciden con los presentados por Vilchez y Manrique (2004) en el cual 68% de los participantes mostraron un desconocimiento sobre los órdenes discursivos, en especial del orden expositivo, cuyo resultado final redundó en producciones incoherentes, alejadas de las características semánticas y lingüísticas que hacen de una composición un ejemplo de la estructura prototípica de un texto expositivo.

En cuanto al *bloque de introducción*, el análisis de las muestras textuales indica que este es percibido por el estudiante como un elemento contingente en la planificación y producción del texto expositivo ya que de 31 muestras solo 21 textos presentan el bloque de introducción, lo que representa un 67.74%. No obstante llama la atención que el *bloque de desarrollo* sea percibido por los estudiantes como un elemento imprescindible en la estructura de un texto expositivo puesto que estuvo presente en la totalidad de las muestras.

Tabla 4.1
Organización de los bloques de introducción, desarrollo y conclusión

Bloques	Presente	%	No presente	%	Total
Introducción	21	67.74	10	32.25	100
Desarrollo	31	100	0	0	100
Conclusión	11	35.48	20	64.51	100

A continuación presentamos en la Tabla 4.2 los resultados generales obtenidos en cuanto al seguimiento de la superestructura del texto expositivo en los textos estudiados.

Tabla 4.2
Seguimiento de la superestructura

Textos	Nº	%
Cumplieron con la superestructura	11	35.48
No cumplieron con la superestructura	20	64.51
Total	31	100

Este apartado se dedicó a la presentación de los resultados referidos a la organización de los bloques de introducción, desarrollo y conclusión de los textos producidos por los estudiantes de nuevo ingreso. Observamos que solo 11 textos siguieron la estructura esquemática del texto expositivo. Este dato indica que existe un marcado desconocimiento de los componentes que forman parte de la superestructura expositiva y corrobora los resultados obtenidos por Ilich y Morales (2004). Van Dijk (1996) señala que el reconocimiento de las superestructuras radica en determinar las categorías y los esquemas textuales; es decir, las partes que configuran el esqueleto o armazón estructural del discurso (introducción, desarrollo y conclusión, en el caso del texto expositivo) y el orden canónico en el que deben aparecer, rasgos relevantes que no fueron considerados en la producción de la gran mayoría de las muestras que conforman el presente estudio.

En este sentido, un estudiante que sabe cómo configurar los niveles discursivos se caracteriza por reconocer y construir el texto desde los distintos componentes que lo integran; esto es, debe saber cómo presentar el tema al lector y cómo organizar la superestructura del texto a través de las macroestructuras (van Dijk, 1996). Ya decía Coltier (1986) que el trabajo sistemático de composición de textos expositivos podría ayudar al estudiante en sus actividades cotidianas de producción partiendo de las características situacionales que propician su construcción, y las características textuales en las que se contempla la macroestructura (fase de cuestionamiento, fase resolutive y fase de cierre) del texto.

En este trabajo encontramos que el 64.51% de la muestra no logró seguir la superestructura del texto expositivo en la tarea de escritura. Estos resultados evidencian la necesidad que tienen los estudiantes de nuevo ingreso de leer y producir constantemente en el aula de clase y en las distintas disciplinas científicas diversas tipologías textuales. Ilich y Morales (2004) consideran que al estudiante no se le da la oportunidad de discutir y reflexionar sobre la superestructura que presentan los distintos textos, sean argumentativo, expositivo, entre otros que componen el universo del discurso académico, dado que se da por sentado que el estudiante ha internalizado las tipologías textuales durante sus estudios en el nivel de educación precedente (Carlino, 2003). En esta dirección, un curso de lectura y escritura aislado de las prácticas sociodiscursivas de cada campo del saber, no resuelven el problema de la escritura en la universidad dado que los especialistas de las disciplinas son quienes deberían encargarse de dirigir los procesos de lectura y escritura y explicitar sus superestructuras ya que “...están más familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar” (Carlino, 2002:2).

b) Características de la macroestructura

Entendemos que la macroestructura representa un mecanismo de coherencia textual, y hace referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que pueden desarrollarse para configurar el sentido que tendrá la producción textual. Este apartado está dedicado a la observación y el análisis de marcas semánticas que hacen posible que el texto se perciba como una suerte de conjunto, donde las diversas fases para su composición muestran el desarrollo conceptual del pensamiento y las habilidades del productor textual, con el único propósito de hacer comprensivo su mensaje a un determinado destinatario o auditorio especializado. En los párrafos siguientes estudiaremos cómo se configura la organización semántica de la información en las producciones textuales, a partir de un conjunto de marcas que indican el grado de detalle y estructuración textual de las muestras que se estudian.

b.1) Marcas de presentación

Las marcas de presentación deben aparecer en el bloque de introducción, espacio idóneo para que el estudiante mencione al autor y el capítulo con el que trabajará. Asimismo, y desde el punto de vista textual, son indicadores relevantes para la comprensión del texto ya que informan al lector sobre la procedencia de la fuente; es decir, si se menciona al autor se está reconociendo implícitamente la propiedad intelectual y por ende, el estudiante queda eximido de la sospecha de plagio.

En las muestras textuales que analizamos (Cf. Tabla 4.3) encontramos que en 19 casos se menciona al autor, lo que representa un 61.29%. Este dato indica que el proceso de intervención didáctica en el cual se enfatizó sobre la necesidad de presentar las fuentes a través del sistema de citas y referencias dio resultados favorables, ya que la mayoría de los estudiantes cuidó mencionar al autor en la producción final del texto. No obstante, un aspecto que no parece ser muy importante desde el punto de vista semántico por parte de los estudiantes, es el asunto de mencionar el capítulo del que se haría el resumen, puesto que en solo ocho (8) textos se indicó el título del artículo, representando un 25.80% de la totalidad de la muestra.

Tabla 4.3
Distribución de las marcas de presentación en el bloque de introducción

Bloque	Marcas de presentación Criterio: Menciona al autor				Total
	Presente	%	Ausente	%	
Introducción	19	61.29	12	38.71	100
Bloque	Marcas de presentación Criterio: Menciona el capítulo				Total
	Presente	%	Ausente	%	
Introducción	8	25.80	23	74.19	100

En la Tabla 4.3 hemos presentado los resultados en relación con el manejo de la macroestructura de los textos expositivos en el bloque de introducción en el que se

aprecia cómo el estudiante es capaz de mencionar al autor del texto fuente y el capítulo sobre el que se basará para redactar el resumen.

Ejemplo 4.4. Mención del autor (casos inadecuados)

- (a) Según Alexis Márquez Rodríguez, el que galicado es la formación de frases originadas del francés, ajenas al castellano (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 14: El que galicado).
- (b) En el artículo revelado por Alexis Márquez Rodríguez, (se) plantea que la creación de nuevas palabras se han hecho más frecuentes en los últimos tiempos (...).
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 17: Invención de palabras).
- (c) Alexis Márquez Rodríguez dice que el uso del verbo haber es preocupante por mortificador para nosotros los hablantes, porque es impersonal ósea (Sic) que no tiene personalidad para nosotros los comunes y corrientes (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 27: El verbo haber).

En el ejemplo 4.4. (a) se observa que los estudiantes introducen el nombre del autor y lo hacen parte de la información que reportan, al tiempo en el que insertan nuevos datos que no desequilibran el orden de los constituyentes sintácticos y garantizan la coherencia. Ahora bien, ya en 4.4. (b) notamos que el participio pasado (*revelado*) que precede al nombre del autor no está en consonancia con el propósito temático de la frase. Los estudiantes pudieron optar por otras opciones que serían adecuadas dentro del contexto de producción, como por ejemplo *presentado*, *expuesto*, *publicado*, entre otros.

En cuanto al ejemplo 4.4.(c), la introducción de los sustantivos *Alexis Márquez Rodríguez* se llevó cabo sin la inserción de ninguna partícula o marcador de apertura, como sí ocurre en 4.4.(a) en el que no se utilizan complementos circunstanciales (*En el artículo de...*) como atisbamos en 4.4.(b). No obstante, es de notar que los estudiantes presentaron problemas de comprensión del texto fuente y no lograron sobreponerse a ello dado el resultado final de la composición. Como podemos apreciar en el ejemplo 4.4.(c), los estudiantes aunque pudieron reconocer la

idea central del texto fuente (uso del verbo haber), tuvieron dificultades para graduar la relevancia temática de los componentes del texto y reconocer las expresiones centrales y reportarlas al lector. Es evidente que los estudiantes no supieron aplicar las macrorreglas (Cf. van Dijk, 1996).

En conclusión, la dificultad para identificar que las macroestructuras son un conjunto de proposiciones que se construyen a partir de macrorreglas conlleva a la construcción de textos que no regulan el contenido informativo, ya que el productor textual no sabe cómo suprimir información irrelevante, generalizarla y construir un discurso propio (Van Dijk, 1996) a partir de la captación de los nodos centrales que conforman el tema principal del texto fuente. Ahora veremos unos ejemplos sobre cómo los estudiantes presentan las fuentes utilizadas para construir su propio texto.

Ejemplo 4.5. Mención del autor y del capítulo

- (a) En el Artículo de Alexis Márquez Rodríguez titulado “Un vaso con agua un vaso de agua” señala (Sic) aclara (Sic) y explica la vacilación de las expresiones un vaso con agua un vaso de agua; Argumenta (Sic) el autor que (...).

(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 8: Un vaso con agua, un vaso de agua).

- (b) Según Alexis Márquez Rodríguez en su artículo titulado “Metáforas”, señala que una metáfora se refiere a la comparación de una frase o palabra (...)

(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 25: Metáforas).

- (c) En el artículo que hoy presentamos de Alexis Márquez Rodríguez se hace referencia o se aborda el uso Ley (Sic) Extranjerismos en nuestra lengua castellana. (...)

(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 2: Los extranjerismos)

- (d) En el texto titulado “**El Verbo Haber**”, el autor Alexis Márquez Rodríguez lo narra como un tema muy esencial y preocupante que la **Real Academia Española** hoy día tiene (...)

(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 18: El verbo haber)

Sobre la mención del autor y del capítulo se presentaron ocho ocurrencias en los textos estudiados, lo que representa un 25.80% del corpus. Es importante apuntar que la aparición del capítulo implicó siempre mencionar el nombre del autor en el bloque de introducción bajo la fórmula (título del capítulo + nombre del autor o autor + mención del capítulo). Cuando los estudiantes ofrecen el nombre de referencia del capítulo en la primera línea de la introducción, se espera entonces que a continuación se mencione al autor, tal y como ocurre en 4.5.(d).

Existen otras formas de incluir la referencia bibliográfica en el texto: la mención clásica que se caracteriza por la fórmula autor + título del capítulo o artículo, estructura que podemos apreciar en 4.5.(a) y 4.5.(b); y la mención menos estandarizada en la cual se introduce el nombre del autor y luego se presenta el título del artículo que se abordará, evitando emplear alguno de los modificadores conocidos (*capítulo o artículo*) tal y como se aprecia en el ejemplo 4.5.(c). El hecho de que 61.29 % (19 textos) considerara mencionar al autor del texto fuente o el capítulo del cual parte para redactar el resumen, implica que el estudiante está teniendo en cuenta a un lector (Carlino, 2004) aunque esto no sea indicio de un interés por abordar el tema siguiendo las necesidades informativas de su posible audiencia.

b.2. Marcas de macroproposiciones expositivas en el bloque de desarrollo

Debemos recordar que para el presente estudio hemos considerado la macroproposición como la unidad de análisis dado que define el tema y el asunto del texto, y es parte constituyente de la macroestructura del discurso, de allí que nos interesara observar cómo los estudiantes construían secuencias textuales que tienen como propósito definir, explicar, ejemplificar algún concepto o proceso inherente al tema que se aborda. Las marcas de macroestructura expositiva en el bloque de desarrollo tienen que ver con la presencia o ausencia de definición de conceptos o

procesos, así como la utilización de ejemplos que aclaren o faciliten el proceso de comprensión textual por parte del auditorio o lector.

Presentamos en la Tabla 4.4 la distribución de las marcas de *macroproposiciones* expositivas presentes en el bloque de desarrollo, luego de tabular y analizar las muestras textuales que se han seguido para desarrollar el presente estudio.

Tabla 4.4
Distribución de las marcas de macroestructura expositiva en el bloque de desarrollo

Bloque	Define conceptos y procesos				Total
	Presente	%	Ausente	%	
Desarrollo	24	77.41	7	22.58	100
	Explica conceptos y procesos				
	Presente	%	Ausente	%	
Desarrollo	23	74.19	8	25.80	100
	Ejemplifica conceptos y procesos				
	Presente	%	Ausente	%	
Desarrollo	24	77.41	7	22.58	100

Encontramos que en 24 textos se aprecia el uso de *macroproposiciones* de *definición de conceptos y procesos*, lo que representa un 77.41%; mientras que en 22.58% del corpus esta característica estuvo ausente. En 74.19% de los casos (23) se observó *macroproposiciones* de *explicación de conceptos y procesos*, aspecto que no pudo observarse en ocho producciones escritas, representando un 25.80%. Coinciden

los datos en cuanto al uso de *macroproposiciones de ejemplificación de conceptos y procesos* (74.19%) y las *macroproposiciones de definición y procesos*.

Ejemplo 4.6. Macroproposiciones de definición de conceptos y procesos

- (a) En consecuencia **el dequeísmo** como se ha denominado **es un vicio** que produce un cambio repentino en la construcción de frases (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 5: *El famoso de que*).
- (b) **El extranjerismo** como ya mencionamos **es** el uso de palabras de otra lengua en la nuestra (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 28: *Los extranjerismos*).
- (c) Según Alexis Márquez **el extranjerismo esta (Sic) definido como** el uso de voces y expresiones propias de otras lenguas (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 15: *Los extranjerismos*).
- (d) En nuestra lengua se crean palabras a partir de otras ya existente (Sic) como **Derivación, Composición y Parasíntesis**.
Derivación: es el proceso de Derivación (Sic) que consiste en colocarle un sufijo (a) la palabra ya existente (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 30: *La invención de palabras*).

En el ejemplo 4.6. se hace evidente el uso de marcas textuales de definición que indican que el estudiante está considerando la presencia de un posible lector para sus escritos (Martínez, 2001), quien tal vez no tenga conocimientos previos sobre los fenómenos de la lengua en cuestión. Por ejemplo, en 4.6. (a) y 4.6.(b) notamos que las *macroproposiciones de definición de conceptos y procesos* se construyen a través del verbo *ser* en el modo indicativo, tiempo presente, ya que la exposición de la información suele operar con este tipo de formas verbales que dan la sensación al lector de que la explicación del fenómeno en cuestión se hace al mismo tiempo en el que ocurre la lectura.

En cuanto a 4.6.(c), consideramos que es una variante textual del uso canónico de la partícula *es*, pero en este ejemplo se percibe como marca de modalización ya que introduce el punto de vista del emisor del mensaje: “Según Alexis Márquez **el**

extranjerismo esta (Sic) **definido como** (modalizador) el uso de voces y expresiones propias de otras lenguas (...)"'. Por otra parte, en 4.6.(a) y 4.6.(b) notamos un uso endofórico de los deícticos a partir de las expresiones "...como se ha denominado..", o "...como ya mencionamos", indicadores textuales que apuntan o refieren a elementos que pueden ir delante (anafórico) o detrás (catafórico) del elemento mencionado. Estos recursos discursivos ayudan al lector a moverse en el texto con el único propósito de hacer más accesible el contenido que se expone (Álvarez y Ramírez, 2010).

Otra forma para representar las *macroproposiciones de definición* es mediante la introducción de las partes de un concepto o proceso y su posterior desglose y exposición por separado, como es posible observar en 4.6.(d). En este ejemplo, los estudiantes reconocen que es más viable para la comprensión de la información que los procesos implicados para la invención de palabras sean tratados en apartados, y no en el mismo párrafo en el que el término principal es definido.

Ejemplo 4.7. Macroproposiciones de explicación de conceptos y procesos

- (a) En la derivación se agrega el vocablo en (Sic) se fijo (Sic) derivativo, es decir, una o mas silabas (Sic) añadidas al final de la palabra primitiva (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 13: La invención de palabras).
- (b) El principio básico es que el verbo haber cuando se emplea como impersonal (sin sujeto), solo se usa en tercera persona y esto vale para todos sus tiempos y modos (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 6: El verbo haber).
- (c) Sin embargo, el uso de la preposición "de" no es inadecuado en todos los casos, aunque no resulta fácil saber en qué momento utilizarlo, ya que no existen reglas al respecto (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 7: El famoso de que)

En las *macroproposiciones de explicación de conceptos y procesos* es común encontrar marcadores de reformulación como *o sea, en otras palabras, es decir*, que se caracterizan por actuar como reformuladores explicativos, dado que presentan el miembro del discurso como una reconsideración de lo que se acaba de exponer para hacerlo más claro y comprensible. Podemos atisbar este fenómeno en el ejemplo 4.7.(a) a pesar de los errores de transcripción que presenta el texto.

El uso de la *anáfora* permite también hacer reconsideraciones de lo dicho para hacerlo más explícito al lector, como por ejemplo en 4.7.(b): “... y *esto* vale para todos sus tiempos y modos...”. Por otra parte, en las estructuras explicativas es posible encontrar que marcadores contraargumentativos como *sin embargo* adquieran un matiz explicativo si preceden la aclaratoria de un concepto o proceso, tal y como se ve que sucede en la explicación sobre el uso de la preposición *de*, en el ejemplo 4.7.(c).

Ejemplo 4.8. Macroproposiciones de ejemplificación de conceptos y procesos

- (a) **Por ejemplo;** (Sic) el verbo robotizar, el cual viene de la lengua checo (Sic), adoptado por la inglés y después por la castellana.
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 6: *La invención de palabra.*)
- (b) “Le roncan los motores”, **esta frase se puede tratar de una doble metáfora** dado que se hace alusión (Sic) (alusión) a un avión o a un carro poderoso, y se compara con las personas que roncan cuando duermen, pero también se puede decir a una mujer hermosa (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 25: *La metáfora.*)
- (c) **Ejemplo:** Me enteré “de que” te botaron de la clase de matemática. (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 23: *El famoso de que.*)
- (d) **Ahora veremos** ciertos ejemplos para ver el mal uso del famoso DE QUE (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 26: *El famoso de que.*)

Las *macroproposiciones de ejemplificación de conceptos y procesos* tienen la función de hacer más explícita la información y actualizar el conocimiento que el lector tiene del asunto que se atiende. Encontramos en los casos de 4.8(a), (b) y (d) la forma lexicalizada *por ejemplo* y las formas en vías de lexicalización como *ejemplo*, *ciertos ejemplos* (Fernández, 1994) cuya función es mostrar la información como particular, concreta y necesaria para la comprensión del fenómeno que se estudia. También podemos encontrar *macroproposiciones* de ejemplificación sin que sea evidente la presencia del algún marcador textual específico, como ocurre en 4.8.(b). En este segmento textual el ejemplo se presenta entre comillas, e inmediatamente y a través de la modalización y el uso endofórico de los deícticos (...*esta frase se puede tratar de una doble metáfora...*) el estudiante comienza la secuencia explicativa del caso en cuestión.

Para organizar la macroestructura expositiva los estudiantes utilizaron un conjunto de estrategias de jerarquización de la información que partieron de lo general (presentación del tema, del autor y del capítulo) a lo específico (definición de conceptos y procesos; ejemplos). Notamos que en la mayoría de los textos, sobre todo en aquellos que tenían la intención de mostrar al lector la idea o tema global se siguió un esquema de trabajo bien definido: en primer lugar se mencionan las fuentes de las cuales se parte para construir el resumen, explicitando al autor y el capítulo seleccionado, para luego presentar y desarrollar las macroproposiciones de definición y explicación de conceptos y procesos, así como las macroproposiciones de ejemplificación. Debemos aclarar que la presentación de este tipo de ordenamiento de los componentes macroproposicionales no indica que el texto o resultado final cumpla con las normas de textualidad (Cf. Beaugrande y Dressler, 1997).

Si bien es cierto que los estudiantes intentaron reproducir tanto la superestructura como la macroestructura del texto fuente, no siempre lograron mantener la cohesión, característica de todo texto bien construido y que conduce, en consecuencia, a la coherencia textual. En diversos textos se observa que no se sigue

una linealidad semántica, y por ende es difícil para el lector de este tipo de producciones reconstruir las intenciones de los interlocutores y hallarles algún sentido. Los resultados que hemos encontrado en el estudio del nivel macroestructural del discurso difieren significativamente de los hallados en otras investigaciones (Cf. Vilchez y Manrique, 2004; Fuenmayor et al. 2008) en las que no se ha llevado a cabo un plan de intervención didáctica, y por ende, el 100% de las muestras textuales no seguían la superestructura y macroestructura del texto expositivo.

b.3. Uso de marcadores de cierre en la macroestructura de conclusión

La macroproposiciones de cierre o de conclusión son importantes porque condesan en pocas líneas el tema general o el tópico que se ha tratado. En los textos que se analizaron, este esquema de organización textual puede iniciar con marcadores de reformulación cuya función es presentar el miembro del discurso como una conclusión de lo que se quiso comunicar en un miembro anterior (Portolés, 1998). Como podremos observar en la Tabla 4.5, solo ocho textos (25.80%) presentaron marcadores de cierre, cuya función es introducir la conclusión del tema.

Ejemplo 4.9. Uso de marcadores de cierre

- (a) **Para concluir** Alexis Márquez Rodríguez, sugiere que para (Sic) la resolución de este problema (se refiere al uso del verbo *haber*) es necesario establecer reglas de la lengua y pretender que las personas se las aprendan (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 31: El verbo haber).
- (b) **Al analizar y concluir con este tema** pude captar la problemática que da a conocer “Alexis Márquez Rodríguez”, los cuales son los géneros de cada ser humano (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 24: Machos y hembras).

- (c) **En conclusión** se podría decir que la invención de palabras es algo inevitable en el mundo ya que siempre va a haber (Sic) una necesidad de inventar frases, palabras (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 20: La invención de palabras).
- (d) **En conclusión**, cabe recalcar que todos los hablantes tienen el derecho de (Sic) crear y utilizar nuevas expresiones o palabras; sin embargo es necesario que estas personas empleen correctamente las normas (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 18: La invención de palabras).
- (e) **Finalmente** desde el punto de vista de Alexis Márquez Rodríguez se expresa que sería (Sic) necesario insistir en las construcciones de frases incorrectas que son muy graves.
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 5: El famoso de que).
- (f) Resulta inevitable que la lengua cambie con el tiempo, lo que hay que tener en cuenta es que esta no debe perder su propia fisonomía. (...)
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 13: El famoso de que).

Las estructuras expositivas presentan también fórmulas de cierre que se expresan a través de generalizaciones o en una conclusión, y tienen la función de cerrar la exposición de la información hacia un público o lector determinado. En los casos que citamos sobre el uso de marcadores de cierre encontramos los llamados reformuladores recapitulativos (Portolés, 1998) *finalmente, en conclusión, para concluir* y, menos lexicalizado, *al analizar y concluir con este tema* cuya finalidad en el discurso consiste en introducir una conclusión o recapitulación a partir de un miembro o segmento anterior a él. Podemos concluir, de acuerdo con el análisis de las muestras, que en los ejemplos expuestos puede observarse un buen dominio de los marcadores de cierre; sin embargo es importante traer a colación que solo ocho textos presentaron de manera explícita el cierre de la exposición, mientras que en otros casos, como en el ejemplo 4.9.(f) se percibe una evaluación de la situación y la posible solución al problema, sin que por ello sea necesario recurrir a marcas explícitas de cierre.

En la tabla 4.5 presentamos los resultados obtenidos con relación a la presencia de marcadores de cierre en la macroestructura de conclusión:

Tabla 4.5
Presencia de cierre textual

Bloque	Marcas de cierre				Total
	Presente	%	Ausente	%	
Conclusión	8	25.80	74.19	38.71	100

c) Características de la microestructura

En este apartado estudiaremos las relaciones lineales que se dan entre proposiciones para construir para progresión temática entre oraciones adyacentes (Serrano, 2008a). La microestructura define el orden, la sucesión de las proposiciones en el discurso, además de las relaciones de conexión y coherencia que se dan entre ellos.

c.1) Progresión temática

Para estudiar el micronivel estructural nos basaremos en la noción de progresión temática, entendida como el mecanismo que permite un equilibrio constante entre información nueva e información conocida. A continuación presentaremos los resultados relativos a la articulación coherente de la información en el discurso a partir de tres subcategorías de análisis: a) dominio de la articulación tema-remática, y b) tipo de progresión temática predominante en el texto.

a) Dominio de los recursos que articulan tema—rema

En esta sección mostraremos aquellos casos en los que el estudiante o los estudiantes presentaron un dominio en cuanto a la articulación tema—rema.

Ejemplo 4.10. Tema-rema

- a) Los extranjerismos en nuestra lengua son consecuencia del uso indiscriminado de algunas personas al adoptar palabras extranjeras, como moda, como podemos ver puede ser un problema de índole cultural (Sic) social o político antes (Sic) estos (Sic) problemas no existe persona alguna que pueda prohibir o que prohíba el uso de palabras extranjeras.
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 2: Los extranjerismos).

Como podemos observar en el ejemplo 4.10(a) la información se articula sobre un hipertema (los extranjerismos) del cual se generan otros subtemas que abarcan o mencionan algún aspecto del fenómeno que se estudia. Los estudiantes efectuaron una buena articulación entre la información conocida y la información nueva. Este uso de los mecanismos de correlación textual no se evidencia en el ejemplo 4.10(b):

- b) La invención de nuevas palabras es algo moderno, ya que en el mundo ocurren infinidades de cambios, ya que al ocurrir dichos cambios muchas veces se necesita crear nuevas palabras o un nuevo léxico claro mientras ese vocabulario (Sic) no exista.
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 20: La invención de palabras).

En este ejemplo 4.10(b) el avance de la información no se logra de forma satisfactoria debido al uso inadecuado del marcador textual *ya que*, cuya función es presentar el miembro del discurso en el que aparece como una consecuencia; sin embargo, si comparamos el tema (la invención de palabras) y su rema (en el mundo ocurren infinidades de cambios) observamos que no existe ninguna razón para que se utilice el conector *ya que* como un elemento necesario para mantener la progresión de la información en el discurso. Igualmente el tema se fragmenta cuando el estudiante se decanta en seleccionar la construcción *es algo moderno* que sin duda alguna es ambiguo y poco claro para el posible destinatario de la producción.

- c) El tan mencionado de que, es preciso el conocerlo y saber cómo y cuándo aplicarlo, es formular la formación adecuada de una palabra, es una herramienta que se utiliza lo cual no tiene reglas ni es de una forma teórica, se aplica el sentido común, introducción o mejor dicho la lógica con el fin de hablar con seguridad y expresar las palabra (Sic) correctamente en el momento adecuado.
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 16: El famoso de que).

- d) Si vamos a utilizar el verbo enterarse lógicamente se trata de enterarse de algo y necesariamente hay que emplear la forma correcta que utilizan las frases “de que”.
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 23: *El famoso de que*).

En los fragmentos correspondientes a los textos 16 y 23, ejemplos 4.10 (c) y 4.10 (d), respectivamente, observamos que la producción o el proceso de textualización no cumple en ninguno de los casos una adecuada articulación tema–rema. En el caso de 4.10 (c), los estudiantes presentaron las ideas de forma fragmentada y desarticulada que no conducían a un esquema de construcción expositiva, sino que la estructura expuesta parecía un listado de expresiones yuxtapuestas en las que no hubo un uso pertinente de los recursos catafóricos y endofóricos disponibles en la lengua escrita.

En cuanto al texto 23, ejemplo 4.10 (d), la producción no presenta ningún tema o tópico específico, y por ende, no se apreció la articulación entre el tema principal y los remas disponibles en el texto.

Veamos este ejemplo:

- e) Debemos señalar que lo más riesgoso de éste tema no está tanto en el uso de palabras inglesas como en el empleo de giros sintácticos copiados del inglés o de cualquier otra lengua, sino en numerosos vocablos ingleses que se utilizan constantemente sin justificación alguna, muchas veces por descuido o ignorancia de nuestro propio léxico. Lo más grave es la adopción muchas veces sin darnos cuentas de formas sintácticas impropias del castellano. La sintaxis es lo más perdurable y definitorio en un idioma y por ello es lo que mantiene la unidad lingüística entre los hablantes si no puede ser peligroso todo lo que tienda a alterarla y deformarla.
(Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 4: *Extranjerismos*).

Como nos es posible apreciar, es propio decir que en este texto, a diferencia de los ejemplos 4.10 (c) y 4.10 (d), se observa el interés de los estudiantes por explicitar las ideas y los temas que consideran pertinentes en el discurso, gesto que implica la consideración de un lector que requiere que la información se presente respetando el orden temático de los constituyentes del enunciado.

Hemos presentado algunos casos sobre cómo los estudiantes resuelven el asunto de exponer las ideas en el discurso a partir de las nociones tema –rema, lo que nos lleva a afirmar junto a Combettes (1988) que existen encadenamientos particulares de la información en el discurso y que dichos encadenamientos corresponden a un plan de estructuración en los que se consideran elementos situacionales; es decir, en qué contextos se produce o se producirá el discurso y las características textuales esperadas en este tipo de producción lingüística cuya función principal es la de presentar el conocimiento y hacerlo comprensible a una determinada comunidad científica (Coltier, 1986).

c.2) Tipo de progresión temática predominante en los textos

Siguiendo a Combettes (1988), la progresión temática de tema anclado se organiza por medio de la presentación de un hipertema, que en el caso de las producciones escritas por los estudiantes universitarios correspondió a la presentación de un asunto o problemática en el uso de la lengua escrita en diversos contextos. Como ya hemos expuesto en los párrafos precedentes, hubo algunos casos en los que los estudiantes presentaron un buen dominio de los recursos léxicos para sostener la referencia en el discurso, así como la adecuada articulación tema—rema a partir de lo cual se enunciaba el tema global con el que se relacionan los demás subtemas. Estos movimientos enunciativos tuvieron como propósito preservar y mantener la coherencia en el discurso.

A continuación, presentamos en la Tabla 4.6 los resultados obtenidos del análisis de las treinta y un (31) producciones escritas por los estudiantes del primer semestre del Programa de Ingeniería de Alimentos durante el periodo BR-2010, en cuanto al tipo de progresión temática que prevaleció en los textos.

Tabla 4.6
Tipo de progresión temática utilizada

Tipo	Presente	%
Progresión temática de tema anclado	19	61.29
Sin progresión temática definida	12	38.70
Total	31	100

Los datos de la Tabla 4.6 demuestran que, a diferencia de otros estudios en los que no se lleva a cabo una fase de intervención didáctica (*cf.* Vilchez y Manrique, 2004; Atienza y López, 1994) en el presente trabajo concluimos que los estudiantes sí pueden llegar a ser competentes en la redacción de estructuras expositivas siempre y cuando obtengan la orientación adecuada para hacerlo. Los resultados demuestran que diecinueve (19) producciones siguieron el esquema expositivo, lo que redonda en un 61.29% del total de la muestra considerada para el presente estudio. Solo un 38.70% de las producciones, doce (12) en total, no lograron ser coherentes con la exposición del conocimiento y por ende, no se pudo establecer un esquema de progresión temática definido.

Debemos aclarar que aunque los estudiantes trabajaron su capacidad para interactuar con otros textos, propios de prácticas letradas académicas (Cf. Atienza, 2009), se les hizo cuesta arriba establecer una relación coherente entre tema y rema. En algunos casos como en 4.11(a) en el que no se aprecia ningún orden entre los elementos de las proposiciones, el intento por producir un texto coherente se diluye en un evidente desorden temático, evitable con la aplicación de la macrorregla de supresión, ya que el escritor debe saber qué información es importante y cuál no lo es:

En el principio, toda forma del verbo haber que no valla (Sic) a tercera persona del singular, debe tener como impropias y debe evitarse esto parece que es menos sabido, por lo que resulta mucho más frecuente que, incluso personas que jamás dirían haber o tenemos para que no hallan problemas. (*Fragmentos de la versión final del texto producido por el grupo 29: El verbo haber*).

Para finalizar este apartado debemos expresar que el estudiante necesita reconocer que el aporte de información nueva al texto demuestra el conocimiento que se tiene sobre el tema que se expone, información que desea comunicar al lector por medio de diversos procedimientos como la descripción, la definición de conceptos, la explicación de procesos o la ejemplificación del fenómeno que se estudia para que pueda lograr su propósito comunicativo.

Siguiendo a Atienza (2009), la selección del tipo de progresión temática de tema anclado indica la organización de la información en tres niveles: el nivel más alto, el cual ocupa el hipertema; un segundo nivel en el que se encuentra la información remática del mismo y los diversos temas en los que se desglosa y por último, un tercer nivel caracterizado por la conexión entre cada uno de los subtemas y subtemas que constituyen el texto. Consideramos que el ordenamiento y la jerarquización de los constituyentes temáticos deben ser enseñados y aprehendidos en las aulas universitarias, ya que de lo contrario el tratamiento y comprensión de los textos seguirá siendo superficial.

En este sentido, las prácticas de escritura deben coadyuvar en el mejoramiento de las estrategias para la construcción de textos expositivos y, la universidad, en sus distintas instancias académicas, con sus profesores, está en la obligación de proveer programas de formación en el eje transversal *Lenguaje escrito*, para facilitar así el acceso a las herramientas para la construcción textual logrando de este modo que el estudiante se apropie de las diversas prácticas de escritura en el ámbito de su formación académica. Nos parece importante señalar que con el estudio de la progresión temática y su práctica en los diversos espacios de enseñanza de la universidad podríamos ayudar a los estudiantes en los variados y complejos procesos de comprensión y producción de textos expositivos, en el ámbito de las disciplinas

científicas, de modo que estas prácticas contribuyan con la construcción, elaboración y difusión del conocimiento académico, lo cual incide de manera positiva en la formación del futuro profesional.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Cuando iniciamos la presente investigación nos planteamos tres preguntas fundamentales con relación al estudio de las características que presentan los textos expositivos escritos por los estudiantes del primer semestre de la carrera de Ingeniería de Alimentos de la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum”.

Una de estas interrogantes fue ¿qué características presentan los textos escritos por los estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a la configuración y consideración de la superestructura, macroestructura y microestructura relativas al texto expositivo? Sobre este asunto podemos concluir que existe una baja tendencia entre las producciones de los estudiantes por preservar la estructura del texto expositivo a partir de la consideración de los bloques de introducción, desarrollo y conclusión. Es decir, el estudiante universitario presenta dificultades para seguir en el orden requerido el esquema expositivo. Por ejemplo, el bloque de desarrollo se percibió como un elemento imprescindible para el esquema expositivo ya que el 100% de la muestra lo consideró en el proceso de textualización, mientras que el bloque de conclusión fue considerado como un elemento contingente en la producción final de los textos, lo que conduce a inferir la poca inclinación de los estudiantes por presentar una mirada global sobre el tema abordado y exponer una consideración final sobre el asunto, de manera que el lector perciba la exposición de la información de forma concluyente y clara.

Cuando analizamos las *marcas de presentación* correspondientes al plano macroestructural del discurso, observamos en las producciones de la mayoría de los estudiantes un interés por dejar explícita la fuente de la que provenía su disertación, evadiendo de esta forma las acostumbradas formas de plagio en el texto.

Dado que el bloque de desarrollo fue percibido como imprescindible en el esquema expositivo, observamos en los trabajos de los estudiantes la introducción de conceptos, definiciones, explicaciones y ejemplos de los procesos que iban

presentando al lector. En relación con las *marcas de cierre* en el bloque de conclusión, creemos que es conveniente que el docente explicita el tipo de marcadores del discurso que deben aparecer en esta sección del texto. Se hace imperativo diseñar estrategias para que el bachiller tome consciencia sobre la necesidad de introducir y explicar su visión o punto de vista sobre el tema que aborda, de este modo podría aprender a utilizar debidamente los marcadores de cierre y ofrecer un material de calidad para la comunidad científica. En los casos en los que se apreció un buen dominio de los recursos léxicos y gramaticales para mantener la referencia en el discurso, podemos afirmar que los estudiantes lograron utilizarlos de forma aceptable.

En cuanto a la pregunta sobre ¿qué tipo de progresión temática eligen los estudiantes para organizar el contenido informativo y garantizar la prosecución de las ideas en el discurso? se concluyó que la progresión temática de tema anclado fue el esquema seleccionado por la mayoría de los grupos, sin embargo es importante señalar que no siempre su uso estuvo apoyado en estrategias de construcción textual que lograsen la coherencia requerida por la situación comunicativa.

Queda claro que los estudiantes intentaron reproducir el patrón de desarrollo lineal que siguió el autor del texto fuente. En este punto es importante reflexionar sobre ¿cuáles son las razones o causas por las que los estudiantes no lograron producir textos coherentes y autosuficientes, a pesar de la fase de intervención didáctica? Sobre este interrogante podemos decir que la falta de contacto con textos de esta especie textual puede considerarse como una razón de importancia que debe ser considerada en futuras investigaciones. Por otra parte, el docente de las diversas áreas disciplinares, como facilitador y orientador del proceso de aprendizaje, no tiene conocimiento de las distintas organizaciones textuales y esquemas formales con los que cuenta la lengua escrita para presentar y comunicar el conocimiento científico, ya que es especialista en un determinado campo del saber. En este contexto, las herramientas para enseñar a sus estudiantes a reconocer la superestructura y

macroestructuras que intervienen en la configuración del sentido de un texto resultan inaccesibles tanto para el enseñante, experto en el área, como para los aprendices.

Serrano (2010) expone que la formación del estudiante en el campo de la lectura y la escritura no puede estar supeditada a un único espacio curricular, como por ejemplo *Lenguaje y Comunicación*, sino que debe ser de interés para todas las disciplinas que integran el currículo universitario hacerse cargo de la enseñanza de la escritura en contextos científicos. Las prácticas de escritura que se abordan en *Lenguaje y Comunicación* sirven de muy poco para el estudiante quien requiere organizar, expresar con éxito el conocimiento específico de un determinado campo disciplinario y construir los diversos niveles del discurso desde la perspectiva de un género discursivo determinado. En conclusión, y como hemos podido exponer en el primer y segundo capítulo de este trabajo, escribir en la universidad implica aprender las convenciones, las formas o los géneros discursivos propios de la comunidad académica de la cual se forma parte (Moyano, 2004).

Dar por sentado que el estudiante universitario, desde su ingreso, sabe exponer el conocimiento de forma coherente y en los términos que exige la disciplina científica, es una idea inconcebible. No obstante, diversos trabajos en los que se ha tratado la lectura y la escritura como prácticas que se aprenden y se enseñan en un entorno sociocultural (Carlino, 2004a, 2006) demuestran que cada comunidad de hablantes utiliza una retórica adecuada a la situación comunicativa y a la organización social, según los roles que ejercen tanto autor como lector (Cassany y Morales, 2008).

Cuando el estudiante universitario inicia sus estudios académicos incursiona en nuevas prácticas de escritura que no pueden concebirse fuera del ámbito disciplinar sea este ingeniería, educación, medicina, arquitectura o lingüística. No es posible esperar que el estudiante se apropie de los modos de organización del discurso sin una formación previa u orientación lingüística, ya que el campo del saber

en el que se mueve presenta un léxico y un conjunto de expresiones altamente especializadas que no están al alcance de todos y son producto de la naturaleza del conocimiento propio del saber científico. Por tanto, leer y escribir son prácticas sociales que no pueden darse por entendidas, apropiadas e interiorizadas en las etapas de escolarización, sino que son paulatinamente adquiridas a lo largo de la vida, en la medida en que el estudiante se apropie del conocimiento y del género del discurso requerido para la situación de enunciación. En este sentido, la Universidad debe acompañar a todos sus ingresantes en este camino que va de la oralidad, de los registros coloquiales, al discurso de los académicos.

REFERENCIAS

- Adam, Jean – Michel. 2001a. Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? *Langages* 35, 10-27.
- Adam, Jean – Michel. 2001b. Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques* N° 111/112, 7-38.
- Adam, Jean-Michel y Lorda, Clara-Ubaldina. 1999. *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Adam, Jean-Michel. 1990. *Eléments de linguistique textuelle*. Théorie et pratique de l'analyse textuelle. Editorial Mardaga.
- Agelvis, Valmore. 2000. Isotopía y cohesión en el proceso de lectura. En Agelvis, Valmore y Serrano, Stella (Comps.). 2000. *Los textos expositivos: lectura y escritura*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Agosto, Silvia y Picó, Rosario. 2011. La textualización o escritura del primer borrador. En García, Isabel (Coord.). 2011. *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Biblioteca de Textos. Disponible en Internet:
http://books.google.co.ve/books?id=139IZ135_ZMC&printsec=frontcover&dq=estructura+del+texto+expositivo&hl=es&cd=2#v=onepage&q=estructura%20del%20texto%20expositivo&f=false
- Alcoba, Santiago (Coord.). 1999. *La oralización*. Barcelona: Ariel.
- Alfonzo, Idelfonso. 2005. *Guía de estudio sobre el párrafo*. Caracas: Summa Libros C.A.
- Álvarez, Teodoro. 1996. El texto expositivo-explicativo: Su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.
- Álvarez, Teodoro y Ramírez, Roberto. 2010. Texto expositivo y su escritura. *Folios*, 32, 73-88.
- Amaya, Oscar. 2005. Lectura y escritura en la universidad: constitución de la identidad. Ponencia presentada ante el II Congreso Internacional de la IADA, La Plata, Argentina.
- Ares, Alida. 2008. *De la gramática normativa a la gramática del texto*. Editrice.
- Atienza, Encarna y López, Carmen. 1994. La progresión temática en el discurso académico. Ponencia presentada ante el XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada AESLA. Nuevos Horizontes de la Lingüística Aplicada.

- Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en Internet: http://www.upf.edu/pdi/dtf/carmen_lopez_ferrero/aesla.pdf
- Atienza, Encarna. 2009. Grado de acceso y apropiación del texto expositivo en estudiantes preuniversitarios. *Estudios de lingüística aplicada* 49, 9-40.
- Aznar, Eduardo; Cros, Ana y Quintana, Luuis. 1991. *Coherencia textual y lectura*. España: Edcitorial ICE-Horsori.
- Baca, Isabel. 2003. El reconocimiento de la superestructura y la construcción del resumen. *Textura* 2, 119-131.
- Bajtín, Michael. 1999. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Beaugrande, Robert-Alain de y Dressler, Wolfgang. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Belmonte, Isabel. 1997. Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE. En: ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.
- Bernárdez, Enrique. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Braidot, Néstor, Moyano, Estela, Natale, Lucía, Roitter, Sonia. 2008. Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de la carrera de ingeniería. Actas del IV CAEDI, Salta.
- Bronckart, Jean. (2004). Actividad verbal, textos y discurso. *Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. 2002. *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Carlino, Paula. 2002. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23, 1-10.
- Carlino, Paula. 2003. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 2, 17-23.
- Carlino, Paula. 2004a. Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida* 25, 16-27.
- Carlino, Paula. 2004b. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere* 26, 321-327.

- Carlino, Paula. 2004c. Escribir a través del *currículum*: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25, 16-27.
- Carlino, Paula. 2006. Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña* 16, 71-99.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar 2008. Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica. *Revista Memoralia*.
- Coltier, Danielle. 1986. Approches du texte explicatif. *Pratiques* 51, 3-12.
- Combe, Dominique. 2002. La stylistique des genres. *Langue française* 135, 33-49.
- Combettes, Bernard. 1988. Thématization et progression thématique dans les recits d'enfants. *Langue Française*, 38, 74-88.
- Díaz, Lourdes. 2003. La elaboración de textos expositivos: informes de un proceso. *Textura* 3, 135-145.
- Fernández, Francisco y Gil, Luz. 2000. *Enlaces oracionales y organización retórica del discurso científico en inglés y español*. Valencia: SELL. Disponible en Internet: <http://books.google.co.ve/books?id=YZiN5I56c98C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Fernández, Gérard. 2007. *Modelos teóricos de la lingüística del texto*. España: Universidad de Cádiz. Disponible en Internet: <http://books.google.co.ve/books?id=aehvW7ZdbAkC&pg=PA106&lpg=PA106&dq=normas+de+textualidad&source=bl&ots=mM8tpg0D94&sig=vxWWQXu9mcCYEPiFrvrOxTvGbCc&hl=es&sa=X&ei=DH9zUNiHIYaO8wSVooD4Cw&ved=0CGUQ6AEwCQ#v=onepage&q=normas%20de%20textualidad&f=false>
- Flower, Linda y Hayes, John. 1996. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *textos en contextos 1. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Proyecto Editorial Lectura y Vida. IRA.
- Fraca de Barrera, Lucía. 1999. Discurso Expositivo en Textos Escolares Infantiles. Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios del discurso. Disponible en Internet: <http://www.portalaled.com/node/82>
- Fraca, Lucía. 2000. Aproximación al análisis de textos expositivos escolares. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 199-219.
- Franco, Antonio. 2004. El discurso periodístico a través de la lingüística textual. *Opción*, 43, 77-100.

- Fuenmayor, Gloria, Villasmil, Yeriling, Rincón, María. 2008. Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras* 50 (77), 189-219. Disponible en Internet: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s0459-12832008000200007&script=sci_arttext
- García, Antonio. 1988. "Introducción", en *Texto y Contexto*, por Teun van Dijk. Madrid: Cátedra, 11-22.
- Galeano, María. 2004. *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Genette, Gérard. 1989. *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Barcelona: Taurus.
- Iglesia, Teresa, García, Marialina y Mainegra, Déborah. 2006. El tratamiento a la progresión temática y a la coherencia en la construcción de textos.
- Ilich, Ernesto y Morales, Oscar. 2004. Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere* 8, 333-345.
- Lomas, Carlos. 1996. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Martín, Antonia, y Portolés, José. 1999. "Los marcadores del discurso". En Bosque, I. y Demonte, V., Gramática Descriptiva de la Lengua Española, 1999, capítulo 63, volumen 3, 4051-4207.
- Martínez, Eugenio. 2002. *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona: Masson.
- Martínez, María. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer escribir y aprender mejor*. Sarmiento: Homo Sapiens Ediciones.
- Marucco, Marta. 2001. La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Junio de 2001. Disponible en Internet: www.unlu.edu.ar/redecom
- Méndez, Irene. 2007. *Metodologías y técnicas de investigación aplicadas a la comunicación*. Maracaibo: Ediciones del Vice Rectorado Académico de la Universidad del Zulia.
- Mendiluce, Gustavo y Hernández, Ana. 2006. La arquitectura retórica: tres pilares didácticos del artículo biomédico. Universidad de Valladolid.

- Montolío, Estrella. (2000). *Manual práctico de escritura académica. Tomo I*. Barcelona: Ariel Practicum. Disponible en Internet:
http://books.google.co.ve/books?id=AAgfPylqkyAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Montolío, Estrella. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, Estela. 2004. La enseñanza de la escritura científico-académica en contexto de pregrado universitario. El caso de una familia de géneros: la explicación de procesos y procedimientos. Ponencia presentada ante el 1er Congreso Internacional “Relatos Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística”, Buenos Aires, Argentina. Disponible en internet:
<http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Ense%C3%B1anza-escritura-La-clasificaci%C3%B3n-MOYANO-2004.pdf>
- Peña, Josefina. 2002. Construcción del resumen de textos expositivos. En Agelvis, Valmore y Serrano, Stella (Comps.). 2000. *Los textos expositivos: lectura y escritura*. Mérida: Universidad de Los Andes, 155-168.
- Peña, Azucena y González, Rosario (eds.). 2009. Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas. España: PeterLang Publishing. Disponible en Internet:
http://books.google.co.ve/books?id=WA6i73n7sloC&pg=PA120&lpg=PA120&dq=normas+de+textualidad&source=bl&ots=nZBbgPPp_B&sig=MiaFlyfBzexRkVhJuQpDIHOoE9o&hl=es&sa=X&ei=y3xzULHKBKfX0QHMt4HABw&ved=0CD4Q6AEwAw#v=onepage&q=normas%20de%20textualidad&f=false
- Portolés, José. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Richards, Jack, Platt, John, Platt, Heidi. 1997. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Semprun, Jesús. 2004. *El libro que no se ha escrito*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Serrano, Stella. 2002. Los textos expositivos: dificultades retóricas en su composición. En Agelvis, Valmore y Serrano, Stella (Comps.). 2000. *Los textos expositivos: lectura y escritura*. Mérida: Universidad de Los Andes, 77-126.
- Serrano, Stella. 2008a. Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras* (50) 77, 76-102.
- Serrano, Stella. 2008b. Escritura académica. Haceres investigativos y quehaceres pedagógicos en el aula universitaria. En García Romero, Marisol (comp.). 2008. *Investigaciones sobre escritura académica en Venezuela*. Mérida: Universidad de Los Andes, 64-116.

- Serrano, Stella. 2008c. El desarrollo de la comprensión escrita en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12 (42), 504-514.
- Serrano, Stella. 2010. Escritura académica en la universidad de Los Andes: Reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 11, 78-97.
- Shiro, Martha. 2007. El discurso narrativo oral en la vida cotidiana: géneros y procesos. En Bolívar, Adriana, comp, 2007. *Análisis del discurso*. Caracas: El Nacional, 122-171.
- Tapia, Mónica, Burdiles, Gina y Arancibia, Beatriz. 2003. Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signo*, 36 (54), 249-257.
- Van Dijk, Teun. 1988. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, Teun. 1996. *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vásquez, Alicia. 2005. ¿Alfabetización en la universidad? Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vilchez, Mayela y Manrique, Beatriz. 2004. Manejo de textos académicos y expansión temática. *Opcion*, 20 (45), 43-59.