



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIONES

EFFECTIVIDAD DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, BASADAS EN LA
LINGÜÍSTICA TEXTUAL, PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS DE
ORDEN EXPOSITIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al grado de Magíster en
Educación Mención Enseñanza del Castellano

Autora: Ynés Colina
Tutora: Mariela Díaz

Cumaná, marzo de 2007



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIONES

EFFECTIVIDAD DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, BASADAS EN LA
LINGÜÍSTICA TEXTUAL, PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS DE
ORDEN EXPOSITIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Trabajo de Maestría aprobado, en nombre de la Universidad de Oriente,
Núcleo de Sucre, por el siguiente jurado, en la ciudad de Cumaná, a los 26 días del
mes de marzo de 2007.

MSc. Neneka Pelayo

MSc. Romelia Velásquez

MSc. Mariela Díaz

INDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
LISTA DE CUADROS.....	iii
RESUMEN.....	iv
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.....	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1. El problema.....	5
1.2. OBJETIVOS.....	9
1.2.1. Objetivo general.....	9
1.2.2. Objetivos específicos.....	9
1.3. Pregunta de investigación.....	10
1.4. Justificación.....	10
CAPÍTULO II.....	11
MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. Antecedentes.....	11
2.2. Nociones de discurso y texto.....	22
2.3. Nociones de tipo y orden.....	26
2.3.1. Tipología de Adam (1991).....	26
2.3.2. Tipología de Grosse (1976).....	27
2.3.3. Tipología de Werlich (1975).....	28
2.3.4. Tipología de Sánchez (1992).....	30
2.3.5. Tipología de los textos académicos (2001).....	31
2.4. Textos de orden expositivo.....	32
2.4.1. Producción de textos de orden expositivo.....	38
2.4.2. Las estrategias: componentes básicos para la producción de textos escritos.....	60
CAPÍTULO III.....	73
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DISEÑADAS.....	73
CAPÍTULO IV.....	80
MARCO METODOLÓGICO.....	80
4.1. Tipo de investigación.....	80
4.2. Alcance de la investigación.....	82
4.3. Selección de la muestra.....	82
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	83
4.4.1. La observación.....	83
4.4.2. Las pruebas escritas.....	84
4.4.3. Las listas de control.....	85
4.4.4. Las fichas de autoevaluación.....	86
4.5. Procedimientos.....	87
CAPÍTULO V.....	89
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	89
5.1. Desarrollo del análisis de datos.....	89
5.2. Resultados obtenidos mediante las listas de control.....	92
5.3. Resultados obtenidos del trabajo en grupo.....	92
5.4. Resultados de las fichas de autoevaluación.....	93
CAPÍTULO VI.....	101

<u>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....</u>	<u>101</u>
<u>6.1. Orientaciones metodológicas dirigidas a los docentes.....</u>	<u>111</u>
<u>6.2. Orientaciones metodológicas dirigidas a los alumnos.....</u>	<u>113</u>
<u>CONCLUSIONES.....</u>	<u>115</u>
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>118</u>
<u>HOJAS DE METADATOS.....</u>	<u>129</u>

DEDICATORIA

A mi hija, Marinés Alejandra por su amor y comprensión.

A mis padres, María del Carmen y Héctor Rufino por su apoyo, comprensión,
y confianza.

A mis Hermanos porque siempre creyeron en mí.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Mariela Díaz por su amistad, asesoría, apoyo y paciencia, razones que hicieron posible la realización de lo que en principio fue un proyecto.

A la profesora Neneka Pelayo por su ayuda y sugerencias para desarrollar esta investigación.

A la profesora Romelia Velásquez por su ayuda para culminar esta tesis.

A mis amigas Lucila Becerra y Sol Pérez porque con sus aportes y consejos contribuyeron con el desarrollo de este trabajo.

A Jhonny Alcalá por su apoyo técnico y colaboración en la realización de este estudio.

LISTA DE CUADROS

Cuadro N ^o 1.....	63
Cuadro N ^o 2.....	64



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIONES

EFFECTIVIDAD DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, BASADAS EN LA
LINGÜÍSTICA TEXTUAL, PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS DE
ORDEN EXPOSITIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Autor: Ynés Colina

Tutor: Mariela Díaz

Fecha: Marzo-2007

RESUMEN

El trabajo de investigación, que se presenta en esta tesis, se enmarca dentro de un enfoque analítico descriptivo-explicativo. En él se proponen unas estrategias didácticas, para una efectiva producción de textos de orden expositivo, por parte los estudiantes de la sección 40, cursantes de la asignatura CEL I, durante el segundo período de 2005, en la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Las producciones de los alumnos fueron analizadas y evaluadas. En ellas se pudieron observar resultados satisfactorios que enriquecieron las competencias escriturarias de los alumnos. Con base en los datos obtenidos se sugiere una serie de recomendaciones didácticas dirigidas a docentes y a alumnos. El objetivo que se propone en las orientaciones didácticas es que la práctica pedagógica gire en torno a la consolidación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, con el fin de que redunden en beneficio de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: producción escrita, textos de orden expositivo, superestructura, macroestructura semántica, estrategias didácticas.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, ofrece a todos los estudiantes de todas las carreras que se cursan en ella, una asignatura denominada Comprensión y Expresión Lingüística I (CEL I), código 006-1013. Ésta es una materia obligatoria en todos los planes de estudios de esta universidad.

El contenido programático de esta asignatura trata el *discurso expositivo* en la Unidad III, desglosado de la siguiente manera en el programa de CEL I del Departamento de Filosofía y Letras (ver anexo A).

3.3. El discurso: Su caracterización.

3.3.1 Tipos de discurso

3.3.1.1. El discurso expositivo y el de carácter práctico: sus estructuras.

3.3.2. Elementos constituyentes del discurso expositivo.

3.3.2.1.- El párrafo: su estructura y sus funciones.

3.3.2.2. Los actos verbales.

3.3.2.3.- La oración como unidad de mensaje: Estructura de la oración.

Interrelación de oraciones.

3.3.2.4.- El léxico en función del discurso.

El objetivo de esta unidad es que el estudiante pueda identificar las estructuras del discurso para que esto le permita alcanzar un nivel eficiente al usar el lenguaje. Es decir, el estudiante debe familiarizarse con el reconocimiento de las características, propiedades, elementos constituyentes, entre otros, de los discursos, dentro de los que se encuentra, como se ha observado, el expositivo.

Sin embargo, es sabido que el mero conocimiento de las estructuras discursivas sin una verdadera comprensión y práctica constante no capacita al alumno para que use efectivamente su lengua.

No es casual que, desde hace varios años, los alumnos cursantes de esta asignatura vienen presentando dificultades en la producción de textos escritos. Esto se

debe a que no tienen claro qué es verdaderamente escribir, y no han entendido el sentido funcional y comunicativo de esta actividad, pues muchos han creído que sólo se realiza para responder exámenes, para los cuales, muchas veces, usan la técnica memorística.

Esta creencia dificulta que puedan ser escritores expertos y puedan producir por sí solos textos coherentes, ya que el hecho de que desconozcan los elementos lingüísticos o que los conozcan y no sepan usarlos como herramientas para lograr darle cohesión y coherencia al discurso, hace que redacten textos sin sentido.

El alumno debe estar consciente de que la actividad escrita se realiza con una intencionalidad específica.

Para Teberosky (1995) la escritura es:

Una actividad intelectual, ... realizada para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética.

Una actividad intelectual con interacciones recíprocas. Interacciones entre las actividades de producción de lenguaje oral y escrito.... Con influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir y analizar el lenguaje y sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir el lenguaje y el conocimiento en general (pág.30).

Esta consideración de la escritura permite entenderla como una actividad que promueve la planificación, la reflexión, la convicción de ser productor, lector y evaluador al mismo tiempo. Ese desdoblamiento del productor hace que reflexione acerca de su producto, y que su escrito mejore.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es evaluar, a través de estrategias didácticas, la superestructura y macroestructura semántica de los textos de orden expositivo, creados por los alumnos de Comprensión y Expresión Lingüística I, con el fin de, posteriormente, recomendar algunas orientaciones didácticas y metodológicas, que permitan diseñar estrategias de enseñanza, a través de las cuales

se incremente el desarrollo de las competencias escriturarias necesarias, en este nivel, para elaborar textos expositivos de manera coherente.

Debido a que los textos de orden expositivo (de carácter denotativo) son requeridos reiteradamente por estudiantes y profesores para obtener y/o suministrar información vinculada con el proceso educativo, éste será el orden discursivo objeto de estudio de la investigación que se propone. Estos textos son muy usados en el ámbito académico. Entre los más conocidos tenemos: las conferencias, las clases expositivas, los libros de texto, los artículos de divulgación científica, las tesis, entre otros.

Para este estudio se obtuvo información importante de autores que se han dedicado a investigar y a aportar modelos teóricos y hallazgos empíricos en cuanto a la composición escrita, superestructura, macroestructura semántica, cohesión y coherencia (Van Dijk, 1980; Sánchez, I., 1992; Sánchez, E., 1993; Álvarez, M., 1998; Martínez, M., 1994, 1999; Parra, M., 1994; Díaz, A., 1995; Pérez, H., 1995; Reyes, G., 1999; Frías, M., 1996); investigaciones que han demostrado que la composición de textos no es “producto de musas”, sino que requiere de un conocimiento específico, cuyo dominio garantiza la claridad y precisión del texto que se desea escribir.

Este trabajo se desarrolló siguiendo un paradigma de investigación de marcado carácter cualitativo, basado, especialmente, en la descripción, exploración. Para llevar a cabo la presente investigación se realizaron los siguientes procedimientos: a) Descripción: se exponen los detalles de la situación estudiada; b) Explicación: se intentó responder al porqué de los datos recabados, c) Orientaciones didácticas: se elaboró una serie de sugerencias metodológicas conducentes al proceso de producción textual coherente, tomando en cuenta, especialmente, la superestructura y la macroestructura semántica del texto expositivo.

Con los resultados de la investigación se pretende brindar a los docentes de CEL I, de la Universidad de Oriente, la posibilidad de instrumentar un cambio de enfoque metodológico para la enseñanza de la producción de textos de orden

expositivo, mediante el cual el educador conciba las actividades escriturarias como un proceso, y bajo esta concepción ayudar a los estudiantes a detectar y solventar los problemas que se puedan presentar en las tareas de producción.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. El problema

Los procesos de producción escrita han sido soslayados en la práctica escolar, dándosele prioridad a la escritura como producto, sujeta simplemente a correcciones gramaticales sin ahondar en la estructura semántica de lo producido. Tal como lo expresa Mata (1997) “los ejercicios escritos se reducen a escribir palabras, frases u oraciones; por el contrario, la composición de textos es muy escasa” (pág. 72). Para la revisión de estos textos no se exige la planificación ni la revisión de lo escrito.

Esa posición, además hace ver la escritura como una actividad tediosa y frustrante, pues los alumnos ven sus composiciones sometidas a duras pruebas de gramaticalidad, debido a que la visión más difundida del código escrito es, según Cassany (1991a), “la que lo reduce a la ortografía y a algunas reglas de morfosintaxis” (pág. 28). Por tanto, la escritura ha sido desarrollada con base en la consideración del texto como un producto.

El mismo Cassany sigue diciendo (op. cit.):

Para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. El conjunto de estas estrategias constituye lo que se llama, de una forma un poco tosca, el perfil del escritor competente... (pp. 71-72)

Esta afirmación señala claramente que la producción de un texto escrito comprende actividades muy exigentes para su composición, como por ejemplo, “generar ideas, hacer esquemas, revisar y corregir el borrador”, etc.

Igualmente, Cuervo y Flórez (2001), señalan que:

Escribir es un acto complejo porque impone demandas simultáneas sobre el escritor. Cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados y controlar la longitud del texto. (pág. 125)

Tales exigencias no las tienen muy claras los alumnos que cursan la asignatura CEL I, en la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, ya que ellos, en su mayoría, producen textos que carecen de cohesión y de coherencia. Esto tiene como consecuencia, que sus producciones escritas no tengan sentido. Además, los alumnos desconocen que los textos poseen un esquema global que los define y los enmarca dentro de una *tipología*, y no manejan con propiedad el hecho de que los textos posean ideas temáticas globales que componen su *macroestructura*. Ese desconocimiento no les permite saber qué quieren escribir, ni tampoco mantener la coherencia semántica de sus escritos.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, esta investigación se propone estudiar la superestructura y la macroestructura semántica de textos de orden expositivo, realizados por los alumnos de la sección 40, cursantes de la asignatura CEL I, del primer semestre de Estudios Básicos, durante el período II de 2005, con el fin de, posteriormente, diseñar estrategias didácticas que contribuyan al mejoramiento de las actividades escriturarias de los alumnos.

Para lograr los objetivos propuestos por esta investigación es importante plantearse, en principio, interrogantes, tales como: ¿mantienen coherencia global las producciones de los alumnos?, ¿producen eficazmente, los alumnos, textos de orden

expositivo?, ¿respetan la superestructura característica del tipo de texto que producen? El análisis de las respuestas a éstas interrogantes permitirá idear alternativas que satisfagan las necesidades más urgentes de los estudiantes de este nivel, en lo que respecta a sus destrezas escriturarias, pues se pretende contribuir con ellos, con el fin de convertirlos en escritores competentes, dado que es la producción de textos uno de los problemas más notorios en la práctica educativa estudiantil.

Los textos de orden expositivo son los más usados en las actividades escolares, debido a su intención y función didácticas. Sin embargo, a pesar de la frecuente interacción de los estudiantes con textos de este orden, siguen presentando problemas para identificarlos, comprenderlos y, aún más, para redactarlos.

La experiencia que poseemos como docentes de la asignatura CEL I, nos ha permitido comprobar que los alumnos presentan problemas al producir textos, incluso los de orden expositivo, a pesar de que estos son muy usados en su proceso de aprendizaje; pues con frecuencia producen trabajos escritos expositivos.

Creemos, con Reyes, G. (1998) que escribir un texto es tener conciencia del significado comunicativo, social y pragmático de una estructura textual, si se encuentra ordenada de forma coherente. (pp.194-195). Para ello es necesario conocer y saber usar los recursos lingüísticos más adecuados para transmitir un contenido. De igual modo, Cassany, D. (op.cit.) señala que escribir no es sólo hacer énfasis en la versión final de un escrito, sino aprender pasos y estrategias utilizables en el proceso de producción y, además, que el escritor aprendiz esté consciente de la necesidad de realizar un borrador, generar ideas, revisar lo escrito, corregirlo, ampliarlo, planificarlo, entre otros. (Cfr.pp. 72-73).

Por tal motivo, los ejercicios de escritura no deberían estar basados sólo en producir saberes establecidos, que no se puedan poner en duda, sino sustentarse en la comprensión, la crítica y la reflexión lingüística, pues, la escritura es una actividad que requiere de práctica. No es un don dado sólo a eruditos. En este sentido, Serrano, S. y Madrid, A. (2002) sostienen:

En este proceso esencial a la escritura, el escritor se convierte en lector, examina, considera lo que está escrito, reflexiona y vuelve nuevamente a escribir tachando o eliminando alguna idea poco clara, incongruente o contradictoria; inserta una nueva idea; cambia de lugar, traslada a otro párrafo una línea, una palabra, un detalle; revisa la estructura del texto; agrega algo que faltaba a su modo de ver, juzga la ortografía, la puntuación y su adecuación a la posible audiencia. (pp. 79-90)

En tal sentido, esta investigación entiende la actividad escritural como un proceso. Por ello propone un marco para la práctica pedagógica, a través del cual se realicen actividades de producción basadas en estrategias de composición, (Martínez, M., 1998, Reyes, G., 1999), específicamente en las correspondientes a textos expositivos, orden que permite describir, explicar y organizar el conocimiento del mundo desde una perspectiva objetiva de presentación de la información. El fin último del presente trabajo, entonces, es ofrecer una estrategia didáctica que favorezca la práctica pedagógica de la asignatura CEL I, en lo concerniente a la producción de textos de orden expositivo.

El aporte dirigido a los profesores consiste en presentarles un catálogo de los problemas más frecuentes detectados en los textos de orden expositivo producidos por los alumnos de CEL I, así como una serie de sugerencias y recomendaciones metodológicas (en las conclusiones) que les servirán de guía a la hora de afrontar pedagógicamente estos problemas. El cambio de perspectiva metodológica en las estrategias didácticas empleadas por los docentes incidirá favorablemente en los estudiantes, ya que podrán aprovechar la aplicación de una teoría textual, que los ayudará, cada vez más, a ser unos escritores autónomos y competentes.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Evaluar la eficacia y la efectividad de la aplicación de estrategias didácticas, basadas en la lingüística textual, para la producción de textos de orden expositivo, por parte de estudiantes de educación superior.

1.2.2. Objetivos específicos

1. Conocer, mediante prueba diagnóstica, cuáles son las estrategias empleadas por los estudiantes de CEL I, en el momento de redactar textos de orden expositivo.
2. Diseñar estrategias didácticas, basadas en la lingüística textual, que favorezcan la redacción de textos de orden expositivo, por parte de los estudiantes de CEL.
3. Aplicar las estrategias sugeridas para evaluar las competencias escriturales de los alumnos, en cuanto a la elaboración de la superestructura y macroestructura semántica en escritos de orden expositivo.
4. Analizar la macroestructura semántica y la superestructura textual en la producción de textos de orden expositivo, realizados por los estudiantes de CEL I.
5. Proponer orientaciones metodológicas para abordar la didáctica de la producción de textos de orden expositivo, en los primeros niveles de educación superior.

1.3. Pregunta de investigación

¿Realizan los alumnos estrategias de planificación textual al momento de producir textos de orden expositivo?

1.4. Justificación

La gran preocupación de los docentes de Comprensión y Expresión Lingüística I y II, de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, es que sus alumnos sepan expresar pensamientos, opiniones e ideas, pues la mayoría de los estudiantes presentan dificultades al momento de expresarse. Este problema se agudiza más cuando esas opiniones, ideas y pensamientos deben ser manifestadas de forma escrita, ya que algunos alumnos producen textos incoherentes. Dentro de estos textos figuran los de orden expositivo, aun cuando los alumnos mantienen una sobrada interacción con este tipo de escritos. Por este motivo, este trabajo intenta “descubrir” las razones semánticas y textuales que pudieran estar generando las deficiencias escriturarias en los discentes.

En el contexto de las investigaciones acerca de producción escrita se ha venido haciendo énfasis en la práctica constante de estrategias que redunde en beneficio de los estudiantes (Álvarez, M., 1998; Díaz, A., 1995; Frías, M., 1996; Martínez, M., 1994, 1999; Parra, M., 1994; Pérez, H., 1995; Reyes, G., 1999; Sánchez, E., 1993; Sánchez, I., 1992; Van Dijk, 1980). Es por ello que en este trabajo se intenta contribuir con el mejoramiento de las producciones escritas de los alumnos, haciéndolos conscientes de que un texto es una unidad coherente que requiere de la aplicación de ciertas estrategias para que la escritura pueda ser efectiva. En consecuencia, este estudio vendría a ser, entonces, un aporte que favorecerá el ejercicio escritural, mejorando las competencias lingüísticas de los alumnos para producir textos de orden expositivo coherentes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

La actividad escritural ha sido concebida, desde hace algunos años, como un proceso en el que se sigue una serie de pasos consistentes en lograr la efectividad del mensaje que se desea transmitir. Esto sugiere una actitud reflexiva que sigue el escritor, y que se basa en seleccionar un tema, ordenar la información, saber qué efecto se desea lograr en la audiencia, mantener sentido global, conocer la superestructura del texto a producir, revisar y corregir hasta obtener la versión definitiva.

De acuerdo con esto, se revisaron algunos estudios que giran en torno a la producción escrita, a la superestructura y a la macroestructura semántica de los textos. Se pudo observar que unos explican el proceso de escritura y otros son aplicaciones para enseñar a leer y a escribir.

A continuación presentamos, primero, investigaciones que explican el proceso escriturario. La intención de señalar este tipo de material es la de reunir un conjunto de herramientas que sirva de apoyo a la hora de ejercitar la producción como proceso continuo, reflexivo y sistemático. Veamos varios aportes que contribuyen con el desarrollo de este trabajo:

Cassany, D. (1991b) propone algunas cualidades que debe poseer un *escritor experto* para producir sus escritos; estas son: a) tomar conciencia de la audiencia, es decir, saber para quién se escribe; b) planificar, releer y revisar los enlaces entre lo anterior y lo posterior; c) hacer esquemas, comprobar si dice lo que quiere decir, e introducir cambios, si es necesario; d) aplicar estrategias de apoyo: consulta sobre saber enciclopédico, diccionarios, gramática, otras personas. De estos aportes se puede inferir que los propósitos de la escritura pueden ser diversos: recrear, informar,

entretener, etc., sin embargo, es una actividad compleja que necesita de la lectura y debe ejercitarse, pues seguramente cada situación de producción requiere de un proceso de reflexión, pruebas, revisiones, entre otras.

Reyes, G. (1998) hace las siguientes aportaciones, en cuanto a:

- Inicio del escrito. Se refiere a lo complicado que puede ser iniciar un escrito. Por eso, cuando se presenta esta dificultad, una opción puede ser copiar el resumen que encabeza el esquema de trabajo, o, también, se puede comenzar por cualquier parte del esquema, pero manteniendo siempre la idea de conjunto. Esta autora sugiere que se debe escribir cada parte como si fuera la única: con atención y calma, sin apresurarse por seguir con otro contenido.

- Redacción de párrafos. Aquí se recomienda evitar la prosa pesada. Por eso no se deben escribir párrafos excesivamente extensos, en los que se demuestra el uso indebido de los signos de puntuación. Además, debe cuidarse que los párrafos no comiencen por la misma palabra.

- Uso del lenguaje. Se debe presentar un escrito claro y ordenado. Se debe saber qué se habla y qué se quiere hacer. Para ello es recomendable evitar la solemnidad y usar lenguaje sencillo. También se debe evitar el 'lenguaje infiltrado', proveniente de los medios de comunicación, pues esto empobrece la prosa, que debe estar en lenguaje sencillo y significativo.

Pérez, H. (1995) realiza un importante aporte en torno al texto expositivo, pues orienta a la composición, basándose en una concepción lingüística y científica y en una metodología de taller. Esta modalidad es elegida porque crea un espacio para leer y escribir (pensar-hacer, teoría-práctica), actividades necesarias para activar el conocimiento. El libro posee una parte de fundamentación lingüística y una de práctica de ejercicios de lectura y redacción (la doble dimensión de la comunicación). Se destaca de este trabajo (por el aporte que brinda a esta investigación) el taller de discurso expositivo. Allí se invita a la redacción de un texto que cumpla con el esquema de introducción, desarrollo y conclusión, como superestructura de lo escrito. Cada uno de estos pasos deberá obedecer a unas

macroestructuras dadas. Este ejercicio permite al alumno-escritor adecuarse a la superestructura recomendada siguiendo las ideas de cada macroproposición.

Díaz, A. (1995) hace un aporte valioso para la composición de un texto. Para este autor es necesario considerar el estudio del lenguaje como herramienta necesaria en la adquisición del conocimiento. La lengua es un instrumento de comunicación y así deberá concebirse su enseñanza. Por tanto debe ejercitarse al alumno para el logro de la competencia analítica: habilidad para traducir el pensamiento verbalmente o por escrito, de forma cohesiva y coherente.

Se destaca de esta obra el capítulo nueve, por lo enriquecedor que resulta a esta tesis, el cual hace referencia a “la composición como proceso”. Para Díaz, A. (op.cit) un proceso: “es una serie de etapas o fases interrelacionadas que se deben cumplir para producir un determinado resultado” (pág. 78). En tal sentido, el acto de escribir es un recorrido de actos creativos que siguen un orden no lineal, sino pendular, que se puede resumir en cinco fases o subprocesos: invención, redacción de borradores, evaluación, revisión y edición.

La invención consiste en descubrir ideas que tengan relación con el tema a tratar. Para ello es necesario pensar, responder interrogantes, eliminar, descartar o cambiar ideas, entre otras. Estas ideas pueden ser generadas a partir de interrogantes o a través de la elaboración de mapas de ideas.

La redacción del primer borrador es una fase que concretiza la etapa de invención. Este borrador no busca ser perfecto, sino organizar y expresar las ideas seleccionadas. Es por ello que se pueden cometer algunos errores como imprecisiones, vaguedades, repeticiones, párrafos recargados, entre otros.

La evaluación consiste en detectar las fallas, corregirlas y mejorar el escrito. En esta fase se considera el contenido, la organización, el estilo y el manejo del lenguaje.

La revisión pretende mejorar la calidad de la redacción, la organización y el énfasis de las ideas. Por lo tanto, se pueden incluir ideas nuevas, eliminar detalles irrelevantes, para hacer el texto más preciso.

La edición es la redacción del texto final. En dicho escrito debe prevalecer la claridad, la concisión y la precisión, de modo que el pensamiento se exprese de manera coherente, cohesivo y con unidad.

En consecuencia, puede decirse que la escritura es un proceso que requiere de mucha práctica, en la que es necesario crear ideas, organizarlas, corregirlas, mejorarlas hasta lograr un escrito coherente.

Fraca, L. (1997) en su artículo, desde una perspectiva lingüística, analiza el código escrito. En este artículo la autora destaca que el lenguaje ha sido un medio de comunicación, que se puede ver como lenguaje hablado (hablar/escuchar) y como lenguaje escrito (escribir/leer). Afirma que debido a esto en las sociedades alfabetizadas se emplea el sistema de escritura como medio de intercambio social. La lengua se realizaría, entonces, a través de la textualización (escritura), por parte del escritor; y a través de la comprensión de textos (lectura), por parte del lector. Por tanto, el texto escrito es un punto de encuentro entre el escritor y el lector, cuyas labores (escribir/leer, textualizar/interpretar) las realizan generalmente en soledad.

En este trabajo, Fraca precisa que la intención de escribir, hablar, leer y escuchar es la de comunicarse. Pero para lograr la comunicación lingüística efectiva, el individuo (escritor-lector-hablante-oyente) debe desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas y cognoscitivas.

Dentro del carácter lingüístico de la escritura cabe destacar la capacidad notacional. Para esta autora esta capacidad se constituye en una habilidad para emplear instrumentos de notación y registro, con la finalidad de comunicarse a distancia y de registrar información de manera más económica y práctica. El carácter sistemático del código escrito permite combinar elementos gráficos en unidades de significado (mensaje).

La naturaleza social de la escritura radica en considerarla como un instrumento de tradición histórico-social. La función de la escritura dependerá del uso que se le dé en las diferentes sociedades. Con estos aspectos, la autora busca resaltar el carácter sociolingüístico de la escritura, que requiere, por parte del escritor,

conocer el uso social del lenguaje, su codificación, funcionamiento y además, demostrar el conocimiento de mundo que posee.

Cada una de estas cualidades las recoge Fraca (op.cit.) al decir:

[se puede] contextualizar la lengua escrita como una actividad integral del ser humano llevada a cabo mediante instrumento de notación, que tiene por objeto registrar y comunicar una teoría particular del mundo mediante un sistema determinado de signos gráficos, con valores y funciones tanto psicológicos como sociales dentro de una comunidad determinada con propósitos específicos. (pág. 73).

Tal y como lo dicen los autores consultados, los discursos expositivos inducen en los estudiantes hábitos de lectura permanente, lo cual es beneficioso porque al escribir son conscientes del valor que tienen los textos, de las estructuras que los componen y de la función que cumplen.

Una vez revisadas algunas investigaciones que explican el proceso de producción de textos escritos, veamos, ahora, aquellas que se utilizan para enseñar a leer y a escribir.

Quisimos destacar estos aportes porque ofrecen metodologías distintas que enriquecieron este trabajo y contribuyeron en la orientación de las estrategias diseñadas.

Seguidamente, serán presentadas investigaciones referidas a las aplicaciones en la enseñanza de la escritura y la lectura.

Salvo de Vargas, M., Isuani de Aguiló, M., Montes de Gregorio, L. (2001), en su ponencia, a partir de un diagnóstico informal de la situación de los alumnos de primer año de la Facultad de Educación Elemental de la Universidad de Cuyo, Argentina, detectan en un elevado porcentaje de alumnos, dificultades en la comprensión y producción de textos en los diferentes niveles textuales, tanto en el superestructural como en el macro y microestructural.

A partir de este diagnóstico el estudio se focalizó en dos problemas: a) ¿Cuáles son las faltas y errores más frecuentes en las macroestructuras de los textos producidos por los ingresantes a la universidad?, b) ¿qué estrategia didáctica resulta eficaz para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, en lo relativo al dominio de estrategias microestructurales? Los objetivos fueron descubrir, a partir de un estudio empírico, el tipo de dificultades que presentan los estudiantes ingresantes a la universidad, en cuanto a la producción de microestructuras textuales, además determinar el efecto pedagógico de una estrategia didáctica en la producción de microestructuras.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto un desarrollo insuficiente de la capacidad para producir textos escritos. Por ello las autoras decidieron reelaborar las estrategias didácticas, con el fin de superar los problemas presentados y utilizar en su próximo intento un grupo control.

Richegels, D., Mc Gee, L. y Slaton, E. (1990), en su trabajo proponen un método para enseñar, a los alumnos de segunda etapa de primaria, la estructura de un texto expositivo, debido a que estos estudiantes se topan, con frecuencia, con textos que informan o explican, bien sea leyéndolos o escribiéndolos. Por ello es fundamental que sepan detectar las ideas fundamentales y secundarias que presentan esos textos y las relacionen, a fin de comprender e identificar su estructura.

Para estos autores los niños tienen que aprender a escribir informaciones con ideas fundamentadas y argumentaciones válidas, así como también reconocer la organización de las ideas en los textos que leen y a estructurar ideas en los textos que escriben. Por eso, la necesidad de elaborar un método para ayudar a los alumnos a tener más conciencia de cómo están organizadas y relacionadas las ideas en los materiales que leen y escriben.

Para desarrollar la estrategia se explican primero las estructuras expositivas, luego se elabora un método de siete etapas para enseñar a los alumnos la estructura de un texto expositivo (hay que destacar que este proceso se inicia con sólo un tipo

de estructura, una vez entendido los pasos a seguir, se continúa con las otras estructuras).

Cada uno de los pasos de este método contribuirá con el alumno, pues se le entregan herramientas que hacen posible el desarrollo de una escritura coherente y que se adecua a los requerimientos de un escrito expositivo.

Slater, W. y Graves, M. (1990) realizan un artículo en el que ofrecen una definición ampliada de lo que es un texto expositivo, basándose en cuatro rasgos característicos de todos o casi todos los textos expositivos. Estos son: la información, la explicación, la dirección y la narración. En consecuencia, un buen texto expositivo es aquel que presenta información, pero que va más allá de la simple información. Es decir, incluye explicaciones necesarias para que los lectores entiendan la información presentada (información-explicación), al mismo tiempo que los componentes activos en un diálogo esclarecedor y les indica lo que es y lo que no es importante. He allí su carácter directivo. Todo esto involucra narraciones que dan vida a la prosa y atraen lo más posible a los lectores.

Por ello, los docentes deben conocer las distintas partes en que puede clasificarse un texto. Esto les ayudará a tomar decisiones en cuanto a las orientaciones que deberán dar a sus alumnos. Las estrategias usadas en el plan fueron los organizadores estructurales, el esquema, el resumen y los cuestionarios. Cada una de éstas fueron elaboradas con la intención de contribuir con el docente para que ayude a los alumnos a leer un texto expositivo más efectiva y eficazmente.

Ogle, D. (1990), en su artículo, describe una estrategia que ayuda, tanto a docentes como a alumnos, a desarrollar un papel activo en la lectura y aprendizaje de un texto expositivo. Esta autora destaca la exposición porque es esta la que garantiza habilidades lectoescriturales y el éxito escolar, ya que en toda clase abunda el uso de textos expositivos, práctica que debe ser aprovechada para inducir en los alumnos hábitos de lectura permanentes que los ayuden a comprender un material no ficcional e interesante para ellos.

La estrategia desarrollada fue “Qué sabemos, qué queremos saber, qué aprendimos”. Para su desarrollo fue importante el conocimiento previo de los alumnos, el aprendizaje en grupo, y el ejercicio de la escritura por parte de todos los estudiantes. Esto porque el *conocimiento anterior* ayuda a la comprensión y construcción de un nuevo significado; *el aprendizaje en grupo* estimula el pensamiento, pues es necesario observar y escuchar a los alumnos cuando explican sus ideas, así como también permite que los alumnos propongan alternativas y explicaciones para generar conflictos cognitivos, con el fin de lograr un aprendizaje significativo; y *el ejercicio de la escritura* que ayuda al alumno a concentrar su atención y a tornarse más reflexivo. Para promover la práctica de la escritura se utilizó como estrategia diseñar una hoja de trabajo para que los alumnos escribieran sus ideas y sus dudas. Significa, entonces, que esta estrategia compromete a los lectores antes, durante y después de la lectura.

Así pues, se puede decir que cuando al alumno se le provee de estrategias adecuadas, no sólo controla su propio aprendizaje, sino también disfruta de la lectura, haciendo el proceso enseñanza-aprendizaje más efectivo.

En el ámbito nacional también se han realizado estudios que sirven de antecedentes a la presente investigación. Éstos son:

Villegas, C. (1996) en su trabajo de grado hace una propuesta encaminada al mejoramiento de las competencias escriturarias en cuanto a progresión temática y macroestructura semántica producidas por los alumnos que se inician en sus estudios de educación superior. El autor describe la situación lingüística de los estudiantes, quienes presentan problemas para interpretar y elaborar ideas.

Villegas delimita su campo de estudio a la producción escrita, pero va más allá de un estudio diagnóstico al proponer y aplicar estrategias didácticas, como un aporte para mejorar el nivel de competencia comunicativa de los alumnos. Este es un trabajo circunscrito dentro del paradigma metodológico de investigación-acción, pues el investigador se involucra como parte del proceso, él mismo actúa como facilitador de la enseñanza. El autor aplicó variados instrumentos que le permitieron obtener los

resultados en dos momentos de la investigación: el primero determinó las dificultades de los alumnos para obtener conexión entre los enunciados y para redactar con coherencia; el segundo evidenció mejorías en las competencias escriturales de los alumnos, quienes redactaron textos coherentes producto de un eficiente encadenamiento temático.

Díaz, M. (2000) en su artículo realiza un análisis cualitativo que le permitió observar en la producción escrita de veintidós alumnos de nuevo ingreso, cursantes de la signatura CEL I, en la UDO, el tratamiento dado a la superestructura y a los mecanismos cohesivos usados por esos estudiantes para vincular sus enunciados. La autora pudo comprobar que: a) la relación entre los significados se produce de forma diferente en cada orden estudiado; b) la cohesión, además de garantizar la adecuada estructuración sintáctico-semántica, también posibilita la interpretación subyacente en el texto, el rol del hablante y del oyente, la visión de mundo y la intencionalidad del discurso; c) los resultados dejan claro que los alumnos presentan dificultades con el uso de ciertos mecanismos cohesivos. Por eso la autora recomienda a los docentes trabajar en sus clases con textos de distintos órdenes discursivos, para incrementar el dominio de esos recursos, ya que los resultados permiten inferir que el proceso de escribir que toma en cuenta diferentes órdenes discursivos, posibilita el conocimiento con mayor efectividad, del grado de competencia comunicativa de los alumnos.

López, C. (1998) se propone presentar, primero, reflexiones teóricas sobre el problema de tipologías textuales, y, segundo, intenta ofrecer una clasificación de los textos que se generen en el contexto universitario, tomando como referencia los producidos por profesores y estudiantes del Instituto Pedagógico de Maturín.

Para esa investigación el término académico hace alusión a aquello que pertenece o se produce en institutos universitarios, academias, colegios, entre otros, y también a lo producido en conexión con actividades cognoscitivas, indagatorias, entre otras. Así, la tipología que se presenta sólo recoge los textos estudiantiles y profesoriales del nivel universitario, e incluye sólo tres categorías: criterios base de clasificación, orden discursivo predominante y función social y pragmática.

Los resultados arrojaron que los profesores producen mayor variedad y cantidad de textos que los estudiantes, lo cual se explica porque desempeñan funciones propias de su rol profesional. Los textos académicos estudiantiles son menos variados y novedosos, debido a que obedecen a tareas y actividades de aula, y además poseen fines evaluativos.

También Sánchez, I. (1990) en su artículo pretende explicar la coherencia (o incoherencia) en los textos de los alumnos. Para ello se apoya en la definición de coherencia dada por Bernárdez (1982): “La coherencia es la propiedad del texto por la cual puede ser comprendido como unidad en que las partes o componentes se encuentran relacionadas entre sí y con el contexto en que se produce la comunicación” (pág. 290).

El ensayo escolar es, por su parte, un tipo de discurso que se emplea en el ámbito académico y que consiste en desarrollar por extenso un tema con la finalidad de demostrar conocimiento acerca del mismo. La autora llega a la conclusión de que los ensayos de los alumnos son incoherentes porque no se ajustan a las macroestructuras (formales, semánticas y funcionales) propias de la exposición, modalidad característica del ensayo.

Sánchez, I., y Barrera, L. (1992) basados en el artículo antes comentado, crean un nuevo artículo. En este trabajo los autores proponen unas posibles alternativas que den solución a la problemática de la incoherencia presente en la producción escrita de los alumnos. No se elabora un “recetario”, pero sí unas orientaciones metodológicas para mejorar la coherencia en los escritos de los estudiantes, haciendo énfasis en discursos expositivos y argumentativos. Esto permitirá a los alumnos dominar las habilidades escriturarias que benefician la producción de textos.

Serrano, S. (2002), en su artículo, describe una experiencia de producción de textos expositivos, realizada con un grupo de docentes, estudiantes de la especialización en Lengua y Escritura, durante el año 1999 y parte del año 2000, con

el fin de desarrollar en ellos competencias para producir textos expositivos y para participar activamente en situaciones retóricas.

La experiencia se fundamenta en la idea de que el éxito de la educación no depende sólo del proceso de aprendizaje de los alumnos, sino también del conocimiento de los profesores. Por ello se desarrolla con los docentes un taller de composición en el que se van a experimentar una serie de estrategias para optimizar esta actividad.

Según la autora, para el éxito del taller fue necesario la revisión bibliográfica de autores como: Scardamalia y Bereiter (1987, 1982), Emig (1971); Flower y Hayes (1980), Teberosky (1995); Tolchinsky (1993); Slater y Graves (1990); Richgels, Mc Gee y Slaton, (1990); entre otros. Esas investigaciones permitieron definir y considerar algunos procesos propios de la escritura, como son: planificación, textualización y revisión. Así como también definir el texto expositivo y estudiar algunas estructuras.

Es obvio que la práctica paulatina y efectiva de la lectura y la escritura de escritos informativos y argumentales fortalece la comprensión de mensajes y la producción coherente.

Cada uno de los trabajos consultados constituye un aporte valioso para el desarrollo de esta investigación. Las reflexiones, las estrategias y las concepciones aquí reflejadas, fueron vitales a la hora de elaborar las orientaciones metodológicas, entre otros aspectos, pues la intención de este estudio es colaborar con el éxito escriturario del alumno y por ende del proceso enseñanza-aprendizaje que se afana en formar individuos reflexivos y seguros de sí mismos.

Después de haber presentado esta breve exposición teórica, veamos ahora ciertas nociones definitorias de discurso y texto. Algunas de ellas coincidirán en sus apreciaciones, otras no. Por ello es necesario que esta investigación asuma una postura ante las diferentes opiniones.

A continuación serán revisados los aportes de varios autores en torno a discurso y texto.

2.2. Nociones de discurso y texto

En este aparte es importante resaltar que no existe un acuerdo, entre los autores, en lo que respecta a las nociones de discurso/texto, orden/tipo, razón por la cual abundan las tipologías y clasificaciones. Es por ello que cualquier investigador, antes de emprender algún trabajo, debe, además de revisar gran parte de esas tipologías, identificarse con alguna en particular, de manera que la investigación posea un marco teórico preciso.

Basada en el análisis discursivo y textual, la lingüística textual ha sentido la necesidad de ocuparse de los aspectos que las otras tendencias habían desatendido, es decir, *el texto o el discurso*, pues esto permite estudiar los fenómenos comunicativos.

En torno a estos términos es prudente aclarar que para algunos autores tales conceptos son sinónimos, mientras que para otros no lo son.

Veamos algunas definiciones de texto y discurso:

Para Van Dijk (1995):

Un discurso es una *unidad observacional*, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión... [mientras que] el texto es más abstracto, un constructo teórico de los varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos” (pp.20-21).

Según este autor, el texto es una construcción teórico-abstracta que se actualiza en el discurso, y desde este se convertirá en una unidad observacional. Por ello es necesario que el texto se concrete en el discurso para que exista como tal. Es decir, discurso es una noción mucho más amplia que incluye al texto.

Igualmente, Martínez, M. (1994) señala que:

No sólo es necesario entender el significado de las oraciones, sino comprender lo que el locutor hace con el enunciado de una oración,

[es decir, se debe] entender la fuerza elocutiva del enunciado de una oración para poder comprender el texto como discurso (pág. 77).

Según las posiciones de los autores los términos discurso y texto no son sinónimos, ya que texto es una entidad abstracta que se concretiza en el discurso, al realizarse en la acción comunicativa. Pero, al mismo tiempo, para estos autores estas nociones mantienen una relación de complementariedad, pues el texto tiene que ver con el componente semántico y el discurso con el pragmático.

También Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999) consideran al discurso como algo observacional y concreto, pues señalan: “Hablar de discurso es, ante todo, una práctica social de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito....” (pág.17). Más adelante comentan que:

Es fundamental obtener los datos que se van a analizar en su entorno ‘natural’ de aparición: un editorial, en un periódico de una orientación determinada; un informe clínico en un hospital; una explicación, en un libro de texto; una clase expositiva, en un aula; un interrogatorio, en un juicio; un artículo, en una revista de características concretas, etc. (pág.17)

Se corrobora con estas citas la posición de Calsamiglia y Tusón (op.cit.), quienes entienden al discurso como algo concreto, usado por la sociedad con fines determinados enmarcado dentro de un contexto.

Halliday, M. y Hasan, R. (1976) consideran al texto como una unidad del uso del lenguaje. Dicha unidad no es gramatical, sino semántica, es decir, de sentido. Para Halliday y Hasan:

A text is a unit of lenguaje in use. It is not grammatical unit, like a clause or a sentence; and it is no defined by its size...
A text is best regarded as a SEMANTIC unit: a unit no of form but of meaning. Thus it is related to a clause or sentence not by size but

by REALIZATION, the coding of on symbolic system in another. A text does not CONSIST OF sentences; it is REALIZED BY, or encoded in, sentences (pp. 1-2)

Por lo tanto, el texto debe ser coherente de acuerdo con el contexto situacional y consigo mismo. Además, no es la cantidad de oraciones la que lo hace texto, sino su realización.

Otra posición importante es la que asume Bernárdez, E. (1982), quien, después de analizar las definiciones sobre *texto*, realizadas por Schmidt, 1971; Dressler, 1973; Galperin, 1974; Satkov, 1974; Agrícola, 1976; Isenberg, 1976; Viehweger, 1976; Hausenblas, 1977; entre otros, elabora lo que para él -más que una definición- es un conjunto de características que le permitirá abordar el término:

‘Texto’ es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (pág. 85).

Para la elaboración de esta definición Bernárdez tomó en cuenta tres factores fundamentales: a) *carácter comunicativo*, se refiere a la actividad; b) *carácter pragmático*, o sea, la intención del hablante y la situación; y por último c) el *carácter estructurado*, que es la existencia de las reglas propias del nivel textual. Cada uno de estos elementos es primordial en la definición de texto.

Compartimos con Bernárdez que el texto se produce por la interacción verbal humana. Acto que se genera como hecho concreto y debe ser analizado tomando en cuenta el contexto en el que se realiza la acción comunicativa, el conocimiento del contexto y las reglas (semánticas, pragmáticas y sintácticas) propias de la estructura del texto.

Asimismo Dubois et al (citado por Bernárdez, E, op.cit.) ofrece la siguiente definición de discurso:

En su acepción lingüística moderna, el termino *discurso* designa a todo enunciado superior a la oración, considerada desde el punto de vista de las reglas de encadenamiento de las series de oraciones. La perspectiva del análisis del discurso se opone, por tanto, a toda óptica que tiende a considerar la oración como la unidad lingüística terminal (pág. 86).

De acuerdo con estas definiciones, Bernárdez considera los términos *texto* y *discurso* como sinónimos, basándose en la evidente coincidencia de estas acepciones.

También Sánchez, I. (1992) al buscar una denominación genérica para los conceptos *exposición, argumentación, narración*, entre otros, considera los términos *texto* y *discurso* sinónimos: “En otras palabras, ya es usual considerar que discurso y texto son la misma cosa” (pág.8).

La posición que se comparte en este trabajo es la de considerar texto y discurso como equivalentes, aunque no obvia que el significado de discurso es amplio, incluso abarca al texto (en él se actualiza) y a todos los elementos que lo estructuran.

Seguidamente, abordaremos lo relacionado con los conceptos tipo y orden. Para ello nos serviremos de las consideraciones realizadas por Adam, 1991 (citado por Pérez, H., 2001a); Grosse, 1976 (citado por Sánchez, 1992); Werlich, 1975 (citada por Ciaspucio, 1994); Sánchez, I (1992); López, C. (1998) y Pérez, H. (2001a).

2.3. Nociones de tipo y orden

En torno a lo que se refiere tipo/orden se comenzará por mostrar las tipologías realizadas por diferentes autores y luego dilucidaremos el porqué de la denominación orden discursivo. Para ello seleccionamos las tipologías que consideramos están en consonancia con los intereses de este trabajo. Veamos:

2.3.1. Tipología de Adam (1991)

Adam (citado por Pérez, H. 2001) había realizado una tipología del discurso, en la que clasificó los textos en: conversacionales, narrativos, descriptivos, directivos, instructivos, predictivos, explicativos, argumentativos y retóricos.

Para Adam *la conversación* se refiere a la interacción entre dos o más interlocutores. Posee diferentes funciones: preguntar, agradecer, informar, amenazar, entre otras. Normalmente se usa en diálogos orales aunque también se da en textos escritos. Son ejemplos la conversación espontánea, la entrevista, la carta, el examen oral, el debate, los diálogos teatrales, entre otros.

La narración. Consiste en informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios. Su estructura es temporal y, por lo general, usa verbos de acción, casi siempre en pasado. Se consideran ejemplos la narración oral informal, novelas, cuentos, noticias, reportajes, crónicas, entre otras.

La descripción. Su función es informar sobre el estado de las cosas. Su estructura es espacial. Adam menciona cuatro subtipos de la descripción: la física, la psicológica, la de objeto y la de paisajes y ambientes. Pueden ser textos descriptivos las guías turísticas, los catálogos comerciales, los folletos publicitarios, las descripciones literarias, entre otras.

La dirección (instrucción). Consiste en ordenar y orientar la conducta ajena. Usa formas verbales como el imperativo, futuro y condicional, básicamente. Su finalidad es suavizar u objetivar el tono directivo de las instrucciones. Son ejemplos

las recetas de cocina, las instrucciones de uso de un medicamento o un electrodoméstico, las leyes, los itinerarios, entre otros.

La predicción. Tiene la finalidad de informar sobre estados o hechos futuros. Los tiempos verbales usados son futuro y condicional. El horóscopo, los programas electorales y las profecías son ejemplos de este tipo de textos.

La explicación (exposición). Tiene como principal objetivo informar para que alguien entienda algo. Generalmente su estructura es introducción, desarrollo y conclusión. Pueden ser textos explicativos, los refranes, las actas de reuniones, informes técnicos, conferencias, clases expositivas, tesis, discursos pedagógicos, apuntes, entre otros.

La argumentación. Su finalidad es la de exponer y rebatir opiniones e ideas, persuadir y convencer. Su estructura es igual a la del texto expositivo pero abundan los argumentos a favor de ideas o hechos. Ejemplo: el ensayo, los artículos de opinión, los editoriales, los debates, la oratoria política y judicial, entre otros.

La retórica. Su función es utilizar el lenguaje para crear efectos en el receptor. Pueden ser textos retóricos la poesía, algunos chistes y refranes, entre otros.

Esta clasificación se propone presentar la organización, jerarquización y evolución de la información en un texto. Así mismo, señala la variación de esos procesos cognitivos de un texto a otro, por lo cual ofrece un aporte valioso para la lingüística textual y para la psicología cognitiva, ya que ayuda a conocer las particularidades de los textos que estudia.

2.3.2. Tipología de Grosse (1976)

Grosse (citado por Sánchez, I. 1992) señala que los textos escritos pertenecen a diferentes clases, de acuerdo con la función textual que prevalezca en ellos. La función textual hace referencia a la intención que el hablante manifieste ante el

oyente. La función que predomine en un texto definirá su tipologización. Este autor realiza la siguiente clasificación:

- Textos normativos. Su función es normar las actividades y procedimientos. Pueden ser leyes, estatutos, contratos, partidas.
- Textos de contacto. Estimulan la interacción entre las personas. Son ejemplos las tarjetas de invitación, de condolencias.
- Textos de sentido colectivo, relacionados con funciones gregarias, por ejemplo los himnos.
- Textos poéticos. Estimulan la sensibilidad a través de la poesía, las novelas.
- Textos en los que predomina la auto-manifestación, como los diarios, las biografías.
- Textos exhortativos, dedicados a la invitación, a la motivación, por medio de propaganda, publicidad, solicitudes.
- Textos informativos. Tienen la función de presentar exposiciones a través de noticias, pronósticos, textos científicos.
- Textos mixtos. Son aquellos que combinan varias funciones.

Esta clasificación conforma lo que puede denominarse tipo de texto, concepto que será definido más adelante.

2.3.3. Tipología de Werlich (1975)

Esta tipología (citada por Ciaspucio, 1994) ha sido considerada una de las mejores y más fundamentadas en los trabajos realizados hasta ahora, en el marco de la lingüística textual. Está centrada en distinguir cinco tipos básicos de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos.

El concepto fundamental de la clasificación de Werlich es el de *bases textuales*, es decir, unidades estructurales del texto. Veamos cada una de estas bases temáticas:

- *Base descriptiva*. Usada por los hablantes para expresar ocurrencias y cambios en el espacio.
- *Base narrativa*. Es seleccionada por los hablantes para ocurrencias y cambios en el tiempo. Esta base es una estructura simple con un verbo que señala cambios en *pasado* (imperfecto/indefinido) y adverbios de lugar y tiempo.
- *Base expositiva*. Consiste en la descomposición y composición de representaciones conceptuales del hablante. Se distinguen dos modelos básicos: *la exposición sintética* que es una estructura simple con una forma verbal *ser* en presente como predicado y un grupo nominal como complemento. Este tipo de oración es llamada por Werlich *identificadora de fenómenos*; y *la exposición analítica* formada por una estructura simple con una forma verbal *tener* en presente como predicado y un grupo nominal como complemento. Por su efecto referencial, Werlich la denomina *oración enlazadora de fenómenos*.
- *Base argumentativa*. Se usa para crear relaciones entre conceptos o afirmaciones del hablante. Esta base posee una estructura simple con una forma verbal negada de *ser* en presente como predicado y un adjetivo como complemento. Este tipo de oración es llamada *oración atributiva de cualidad*.
- *Base directiva (instructiva)*. Es usada en expresiones textuales que deban valer como indicaciones de acciones para el comportamiento futuro del hablante o del destinatario. Werlich denomina a este tipo de oración *exigidora de acción*.

La propuesta de Werlich se inclina más hacia una tipología de órdenes discursivos, ya que las “bases textuales” son las materias primas a través de las cuales

se puede componer un escrito. Es decir, forman parte de la conformación del texto, pero no necesariamente de su clasificación como tipo.

2.3.4. Tipología de Sánchez (1992)

Para Sánchez, I. (1992) la clasificación de Werlich no se refiere a los tipos de textos sino más bien a los órdenes discursivos. Según Sánchez la tipología de Werlich es una de las pocas tipologías de órdenes discursivos de que dispone la lingüística textual.

Ahora bien, el término orden discursivo surge de la investigación realizada por Sánchez, I. (op.cit.) al intentar designar adecuadamente las estructuras argumentativas, narrativas, expositivas, instructivas y narrativas. Para esta autora fue “preferible buscar otro término más cotidiano, un nombre que, aun cuando tenga que ser definido, pertenezca más al léxico ordinario” (pág.10). Es por ello que al revisar la teoría del francés Patrick Charaudeau, Sánchez considera que el término *órdenes discursivos* es el más adecuado, ya que según Charaudeau la palabra *orden* remite a la ordenación de varias cosas, cada vez que hablamos. Por ejemplo saber quiénes son los participantes del acto comunicativo, ordenar el mundo, ordenar las relaciones entre las acciones, organizar las relaciones morfo-semánticas, entre otras.

Es evidente que, como lo señala Charaudeau, el orden está presente en los discursos. Es por ello que cuando Werlich se refiere, en materia discursiva, al tiempo, al espacio y a la dimensión conceptual, ordena cada aspecto dependiendo de la función que cumpla.

Pero no sólo Werlich realiza una tipología de los órdenes discursivos. Adam también lo hace, pero considera tanto las categorías propuestas por Werlich como las que él mismo agrega, o sea, las categorías predicativas, conversacionales y retóricas.

En relación con la temática planteada (tipo/orden) Sánchez asume una posición al respecto y es la que comparte este trabajo. Esta autora hace una clara distinción entre los significados de estos términos. Para Sánchez, tipos de textos son

conjuntos de textos con características similares, en lo formal, en lo semántico y en lo funcional, como por ejemplo: el cuento, la novela, el artículo, entre otros; mientras que los órdenes del discurso “son las materias a partir de las cuales se construye el texto” (pág. 75), por ejemplo la narración, la exposición, descripción, la argumentación. Así, un escrito puede comprender varios órdenes discursivos, será el orden discursivo predominante el que le permitirá su denominación como texto de orden expositivo, narrativo, descriptivo, argumentativo.

2.3.5. Tipología de los textos académicos (2001)

Pérez, H. (2001) considera que los jóvenes colombianos al igual que los norteamericanos basan sus necesidades comunicativas, en el ámbito escolar, en escribir textos académicos; por ejemplo, apuntes, reseñas bibliográficas, informes, resúmenes, esquemas, entre otros.

Estos textos se caracterizan porque:

Su finalidad es demostrar conocimientos (evaluación) o presentar la información de un trabajo (investigación).

Su contenido proviene de otros textos y no de la experiencia del autor.

Por lo general el texto está dirigido a un profesor, quien sólo se limita a evaluar no a interactuar con el texto.

En torno a este tema, básico en el sistema escolar de cualquier país, López (1998) propone una tipología de los textos académicos, centrada específicamente en el nivel universitario. Para esta autora todo texto posee una estructura semántica y una apariencia externa. La estructura semántica del texto, la audiencia a la que va dirigido, el autor, el contexto y la función social y pragmática permitirán acomodar el texto a una tipología.

La clasificación de López centró su atención en los docentes y alumnos, porque la interacción académica se da básicamente entre ellos en sentido

bidireccional y pleno y, sobre todo, porque los textos que intercambian son, por lo general, académicos.

De acuerdo con la clasificación de órdenes discursivos (elaborada por Sánchez, E. 1993 y con las sugerencias para abordar la función social propuesta por Padrón, J.1996) López pretende:

Distribuir los T.A. [textos académicos] en un diagrama que contiene cuatro secciones verticales: la de los criterios base de tipologización, la de los tipos de textos académicos, la de los órdenes discursivos predominantes y la de la función social y pragmática. El diagrama posibilitará la distribución de un mismo texto como perteneciente a órdenes discursivos distintos, y, por consiguiente, a funciones sociales diferentes (pág. 58).

Es precisamente por la función social de los profesores por lo que producen textos variados, pues no sólo cumplen con actividades de aula, sino también investigativas, deportivas, administrativas, entre otras. Mientras que las producciones estudiantiles son menos variadas y sólo se reducen a tres criterios.

A continuación abordaremos lo referente al texto de orden expositivo. Nos apoyaremos en las referencias bibliográficas dedicadas al texto expositivo y adaptaremos sus consideraciones a lo que denominamos texto de orden expositivo.

2.4. Textos de orden expositivo

Hechas estas consideraciones preliminares, abordaremos lo concerniente a textos de orden expositivo (explicativo).

Para Pérez (2001a) la exposición es entendida como la forma lingüística para ofrecer información lo más objetiva posible sobre algo, generalmente con intención didáctica. Por lo general, la estructura de estos textos estará constituida por la introducción, el desarrollo y la conclusión (pág.191).

Además considera que son ejemplos de exposición *las conferencias, los libros de textos, los artículos científicos de intención divulgativa*, entre otros. De igual modo afirma que la exposición se utiliza para desarrollar una idea, describir un fenómeno o analizar un problema, lo que permite asegurar que el texto de orden expositivo contiene diferentes estructuras para presentar la información.

También, Niño, V. (1985) ofrece una definición de exposición. Para él:

Exponer equivale a dar a conocer las diversas facetas o aspectos de un tema, dentro de un propósito informativo, para lo cual aprovecha la descripción objetiva y también la narración verídica. En la exposición se manejan conceptos, ideas, juicios y, en general, contenidos cognoscitivos, a un nivel objetivo, por tanto depurado al máximo de las proyecciones u opiniones del autor... el estilo de la exposición se caracteriza principalmente por la claridad conceptual, la coherencia lógica, el uso de un lenguaje denotativo y técnico, sin mayor adorno y expresividad (pp. 329-330).

Álvarez, M. (1998) es otra de las autoras consultadas. Ella opina:

La exposición es un tipo de discurso cuyo objetivo es ofrecer un tema cualquiera al receptor de forma clara y ordenada. La exposición requiere un conocimiento global de la cuestión que se pretende explicar, y exige un desarrollo progresivo y articulado de las ideas que contribuyen a su manifestación (pág.9).

Las definiciones citadas enfatizan que los textos de orden expositivo se caracterizan por su precisión y objetividad, además es vital que “en ellos predomine la función referencial, es decir, se centre en el objetivo tratado [que] predomina sustancialmente sobre las demás funciones (expresiva, directiva, argumentativa, fática)”. (Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999, pág. 307). También se puede evidenciar que los textos de orden expositivo carecen de juicios, opiniones, comentarios y otras apreciaciones personales del autor. Por esto este tipo de escritos suelen ser unívocos.

Para complementar y sustentar el desarrollo de este trabajo han sido consultados los estudios realizados por Álvarez, M. (1999); Frías, M. (1996); Sánchez, E. (1993); Sánchez, I. (1990, 1992), cuyos aportes ofrecen información importante en torno a la exposición. Estos autores coinciden en afirmar que los textos expositivos ofrecen información clara, precisa y concisa acerca de un hecho fáctico o conceptual, pues tienen una función referencial, cuyo principal objetivo es informar.

Cada autor asume una posición frente a lo que considera deben ser las características de los textos en los que predomina la exposición.

Para Sánchez, I. (1992), los textos de orden expositivo deben poseer los siguientes rasgos:

- *Naturaleza no –mimética*, al referirse al análisis de fenómenos fácticos y conceptuales.
- *Ausencia de deícticos*, con excepción del deíctico de primera persona.
- *Empleo de los tiempos del mundo comentado*, se refiere al uso del tiempo presente, aunque no es concomitante.
- *Función informativa*. Esta función está determinada por el contexto.
- *Credibilidad*, pues, por lo general, no se duda de lo dicho en un texto expositivo. Ésta también depende del contexto.
- *Focus contextual*. Constituido por las abstracciones propias del texto expositivo.

Además de esas características, Álvarez, M. (op.cit.), destaca otros rasgos, que denomina lingüísticos; éstos son:

- *Estructura sintáctica*: presencia de subordinadas adjetivas (sentido explicativo o especificativo).
- *Léxico*: Debe ser específico, y estar relacionado con la temática tratada. Por lo tanto, en los términos empleados se evitará la ambigüedad.

Todas estas características denotan, por ejemplo, que la sintaxis debe cuidar las estructuras oracionales, para no dificultar la comprensión. Es frecuente la

presencia de oraciones de carácter explicativo, el empleo de aclaraciones como aposiciones o incisos. Otra de las características es el léxico: no existe ambigüedad, los términos se usan según su valor denotativo. En consecuencia, la función lingüística es la referencial, aunque en algunos escritos de modalidad divulgativa se usen términos connotativos. El verbo también es importante en este tipo de texto. El tiempo verbal propio es el presente del indicativo.

Cada una de las anteriores características sugiere la objetividad de los textos expositivos, así como también su capacidad para transmitir información abstracta o lógica sobre una realidad determinada, dado su carácter denotativo, claro, preciso, conciso y específico.

Frías, M. (1996) sostiene que el texto expositivo está exento de la emisión de juicios, ya que cumple la función de informar, incluyendo en sus contenidos, explicaciones y claves explícitas que garanticen un alto grado de objetividad. Además, considera que este tipo de textos puede centrarse en la descripción de un fenómeno, a través de la definición, comparación, desarrollo de una idea, enumeración, incluso en un mismo texto.

Se observa entonces que, para Frías, M., así como para Sánchez, E., en un texto pueden conjugarse varias categorías. Esto se puede observar en los textos mixtos: aquellos que comparan y analizan un problema, describiendo, a la vez, dicho problema. Esta variedad de estructuras contribuye al enriquecimiento del texto.

Álvarez, M. (op.cit.) agrega que el texto expositivo depende del tipo de público (el cual puede ser culto o menos culto), y, de acuerdo con la intención que guíe al lector, puede ser didáctico o no. Debido a esto, surgen dos modalidades, a saber: modalidad *divulgativa*, encargada de aportar información a un amplio sector del público receptor, aun cuando el tema pueda ser complejo; y la modalidad *especializada*, que necesita del conocimiento especializado del lector sobre una determinada ciencia. (pp. 9-10)

Esta autora suscribe, además, la descripción como un elemento de los textos expositivos, mientras que Sánchez, E. (1993), la considera como una categoría que

configura su estructura, es decir, la descripción es una forma más; aunque se entiende que dentro de cada una de las formas organizativas puede estar presente (pp. 43-44).

La descripción, a la que hace referencia Álvarez, es la *descripción técnica*, pues en ésta se destaca el valor preciso y objetivo que debe privar en los textos expositivos, y además, se diferencia de la descripción cuya intención es estética, más empleada en el texto literario. Para esta autora, la descripción es esencial en el texto expositivo, pues, por lo general, está presente en él.

Los rasgos inherentes a la descripción técnica, según Álvarez (op.cit. pág. 17) son:

- *La enumeración*: en ella el autor ofrece una serie de detalles acerca de lo que quiere describir. Así, la descripción está supeditada a lo que se pretenda conseguir con ella.
- *La claridad*: relacionada con la objetividad que siempre debe ser considerada en este tipo de textos. Se pretende facilitar la comprensión de los textos al evitar las ambigüedades; además, no deben destacarse los juicios de valor en los discursos científicos. Por eso los adjetivos usados son los especificativos. Lo que significa que la descripción debe ser clara, precisa, objetiva y sobre todo nítida, al referirse a la realidad o a los conceptos.
- *La función explicativa*: que alude a la organización lógica de lo que quiere comunicarse. Por ello es usada la comparación en aquellos casos en que se quiera facilitar la comprensión.
- *El uso del presente del indicativo* (tiempo del mundo comentado): en este tipo de textos abunda el tiempo presente, aunque no debe obviarse el pretérito imperfecto, cuando se refiera a un proceso o se desarrolle algo, es decir donde se deba mencionar el factor tiempo. Álvarez, M., al igual que Sánchez, I. (1992), reconoce la presencia del tiempo pretérito imperfecto en algunos textos expositivos. A decir de Sánchez, el presente del indicativo no es concomitante.

La descripción, entonces, actúa en la gran mayoría de los textos expositivos, bien sea aquella que sugiere un uso exclusivamente técnico o aquella que pueda estar supeditada a acontecimientos históricos o en la que intervenga el factor tiempo.

En tal sentido, Álvarez, M. (op.cit.) expresa:

La descripción interviene activamente en textos donde sea necesario enumerar la naturaleza, partes y finalidad de un objeto o de un fenómeno cualquiera, de algún experimento efectuado para probar tal o cual hipótesis, e incluso, para informar sobre el funcionamiento y aplicación de determinados aparatos, maquinarias o procedimientos, etc.... la descripción técnica es especialmente adecuada, por tanto, para textos correspondientes a las ciencias naturales y a la medicina, por una parte, y a las ciencias físicas y experimentales, por otra. Pero también puede emplearse para una explicación que conlleve el paso del tiempo (pp.14-15).

Se puede observar que Álvarez considera la descripción como un elemento indispensable de la exposición. Le atribuye una serie de características a las descripciones que autores, como Frías, M. (1996) y Sánchez, E. (1993), destacan, no como características de la descripción, sino como rasgos pertenecientes al texto expositivo.

La identificación de todos estos rasgos lograría que los alumnos comprendieran la existencia de unas características necesarias al momento de realizar sus producciones. Por lo tanto, deberán saber cuáles son las razones evidentes para que en un texto predomine el orden expositivo y no otro orden.

Por ello, es de suma importancia que los alumnos conozcan los rasgos característicos de los textos de orden expositivo, ya que esto les permitirá desarrollar habilidades cognoscitivas al producir estos escritos, y se adecuarán a la situación comunicativa en la que pretendan participar.

Algunos de los aspectos que el alumno debe considerar para redactar textos de orden expositivo los hemos sintetizado en las siguientes características:

- Su carácter informativo. Su finalidad es transmitir información. Este texto se centra en el contenido. De allí su función referencial.
- Tiempo verbal. El tiempo verbal que predomina es el presente de indicativo. Aunque pueden haber tiempos del pasado, presente del subjuntivo o el imperativo
- Sintaxis. La construcción de oraciones serán básicamente enunciativas, especificativas y explicativas, ya que este tipo de oraciones facilita la comprensión al otorgar mayor información acerca del tema. También están presentes los incisos, las aposiciones, informaciones entre comas, paréntesis o rayas.
- Léxico y uso de tecnicismos. El lenguaje debe ser claro, preciso, sin ambigüedades, usado según su valor denotativo. Se emplean tecnicismos, es decir, terminología específica del tema a que se refiera el texto.
- Coherencia. El contenido del texto deberá poseer unidad textual para que se pueda decir algo con sentido y, en consecuencia, haya un tema global.
- Cohesión. El buen uso de conectores y signos de puntuación garantizará la interrelación entre oraciones.

2.4.1. Producción de textos de orden expositivo

En páginas anteriores hemos descrito y explicado *texto*, más aun *texto de orden expositivo* del que se destacan sus características y su estructura. Ahora es necesario hablar de su producción, pues es de suma importancia para alumnos y docentes saber cómo se elabora un texto de orden expositivo.

Para disertar acerca de este tema hemos revisado la bibliografía de Cassany, D., (1991a), (1991b); Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), Fraca, L. (1997), Barrera, L. y Fraca, (1999); Sánchez, I. (1990), Serafini, M (1994) entre otros.

La revisión de los trabajos de estos investigadores nos permitieron saber que se han formulado algunas teorías para el estudio de la composición de textos. Entre las más importantes podemos destacar las formuladas por Van Dijk, relacionadas con el estudio de la lingüística textual; las de Rohman y las de Flower y Hayes dedicadas, sobre todo, a investigaciones psicológicas.

Rodman (en Cassany, 1991b, p.121) es el primero que estudia la habilidad de la producción escrita como un proceso complejo. Este proceso lo divide en tres etapas, a saber: *pre-escribir*, esta es una etapa en que el autor elabora su pensamiento y no escribe ninguna frase; es una etapa interna. Las etapas de *escribir* y *re-escribir* se constituyen en la de redacción del escrito, desde que se escriben las primeras ideas hasta que se corrige la última versión.

Este modelo es criticado por Flower y Hayes (en Cassany, 1991b pág.121), pues dicen que no describe el esquema mental que el escritor sigue para elaborar el texto. Además no creen que este sea un proceso lineal y rígido, ya que para ellos la recursividad y la flexibilidad son importantes.

Basados en tales posturas nos permitiremos expresar que el proceso de producción no es esencialmente un código sustitutivo del oral, pues se organiza con reglas propias de la producción, exige el ejercicio de procesos cognitivos para su orientación eficaz. La metacognición, por ejemplo, es uno de esos procesos que permite que el estudiante planifique, controle y evalúe sus procesos mentales al realizar una tarea. De modo que la escritura es un proceso que requiere de mucha dedicación, es intencional y complejo. Además cumple funciones sociales diversas, ya que cada ejercicio escritural obedece a motivos específicos, de acuerdo con la intención del que escribe. El código escrito posee unas características particulares, diferentes al del código oral. Sin embargo, el plano escrito puede estar influenciado por el oral y viceversa.

Al respecto se puede decir que la comunicación escrita está caracterizada por la ausencia y distancia temporal entre el lector y el escritor. Por lo tanto, el que escribe debe ser claro y explícito para que su mensaje pueda ser comprendido.

Fraca (1997) expresa:

En la comunicación escrita, también la influencia del contexto o situación comunicativa es distinta, pues ésta debe estar de alguna manera 'representada' en el texto. En la comunicación oral existen pistas o marcas lingüísticas que funcionan como claves para el receptor. Por el contrario, en la comunicación escrita el texto es autosuficiente, pues debe contener todos los elementos para su comprensión, incluyendo la información contextual en la que se inserta el contenido. En este sentido, el contexto del texto es diferente del contexto de emisión o textualización o de comprensión, pues ambos momentos se presentan diferidos en el tiempo y en el espacio (pág. 60).

Desde esta perspectiva, el texto escrito debe ser unidad coherente y completa que exprese un significado. Por lo tanto, el productor de textos, en la elaboración de los mismos, según Barrera y Fraca (1999):

Puede planificar cuidadosamente la comunicación, la jerarquía, la importancia de las ideas o intenciones que requiere comunicar. Carece de la inmediatez propia de la oralidad y debe en consecuencia eso a la hora de redactar: en la escritura casi todo el peso del logro de la comunicación recae en el texto mismo. Si desea ser comprendido cabalmente, si no quiere ser interpretado erróneamente, el emisor debe ser muy explícito, claro y autosuficiente en sus planteamientos por escrito. Ello es así dado que la posibilidad de la aclaratoria posterior es prácticamente nula, a menos que se trate de situaciones muy particulares, como la lectura de un texto ante una audiencia (una ponencia en un congreso, por ejemplo). Caso que no es el más habitual cuando nos valemos de la lengua escrita (pág. 113).

De modo que los textos escritos pueden ser usados las veces que sea necesario, mientras que los orales dependen de un momento y de un lugar para poder ser comprendidos.

Estos aportes permiten subrayar que la producción de un texto escrito, de cualquier naturaleza, requiere de ciertos procesos mentales para lograr la efectividad.

Para Cassany (1991a) así como para Flower y Hayes (op.cit.) estos procesos no se producen de manera lineal sino recurrente. Veamos los tres procesos más destacados:

- *El proceso de planificación* es una representación mental que a su vez incluye varios subprocesos como son: a) generar, que se refiere a las informaciones que el escritor tiene almacenadas en la memoria y que va activando en la composición; b) organizar, que se encarga de clasificar los datos que salen de la memoria; c) formular objetivos, que se ocupa de realizar los objetivos que comprenderán la composición. El proceso de planificación se realiza mentalmente, aunque pudiera llevar apoyo escrito.
- *El proceso de redacción* se refiere a la generación de ideas, incluso a la transformación posterior de esas ideas. El léxico, la morfología, el orden sintáctico, la cohesión, la coherencia y todos aquellos elementos que garanticen un estilo claro, preciso y sencillo, se toman en cuenta en esta etapa.
- *El proceso de revisión* consiste en volver sobre lo escrito, releyéndolo, y rehaciendo lo que se considere necesario para mejorarlo. Esta revisión no se realiza al final, sino a lo largo del escrito, por lo que constantemente son considerados el contenido y los aspectos formales de la composición. Revisión no significa sólo corregir errores ortográficos, sino también dedicarse a la construcción de ideas oportunas.

Algunos autores están convencidos de que estos procesos de escritura garantizan la calidad de las producciones escritas (Cassany, 1991a. Ver también Cuervo, C., y Flórez, R., 2001; Díaz, A., 1995; Parra, M., 1994; Pérez, H., 1995).

Ahora bien, ¿cómo se produce un texto de orden expositivo? Podemos responder diciendo que para ello es necesario cumplir con los procesos mentales de elaboración de escritos (planificación, redacción y revisión), ya que organizar la información del texto en etapas permite a los estudiantes prepararse para la redacción (proceso de textualización, según Fraca, 1997, p. 60). Pero además la composición de

estos textos implica el uso de ciertas estrategias discursivas: *la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación*, tal como lo señalan Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999, pp. 309-310). Revisemos qué significan cada una de ellas:

- *La definición.* Consiste en determinar el problema basándose en el conocimiento del tema y de la especificación de rasgos característicos. “Las expresiones verbales más utilizadas son del tipo: *se llama, se refiere a, se define como, está constituido por, contiene....* La definición constituye el primer paso para la aclaración de un problema de conocimiento” (pág.309).
- *La clasificación.* Se utiliza para ordenar en clases o grupos el tema referido, bien sea a través de similitudes o de diferencias. Esta estrategia puede realizarse desde lo más específico hasta lo más general o viceversa.
- *La reformulación.* Sirve para expresar, de modo más sencillo, términos que resulten oscuros (abstractos) al interlocutor. Su principal objetivo es hacer que se entienda lo expresado. “Cumple una función metacomunicativa”, pues hace referencia a un enunciado emitido con anterioridad para hacerlo inteligible. Usa reformuladores como ‘bueno’, es decir, o sea, a saber... (pág. 310).
- *La ejemplificación.* Concreta, a través de ejemplos, una formulación general o abstracta para hacerla más entendible al interlocutor. Los conectores más frecuentes son: *por ejemplo, a saber, así, en concreto*, entre otros.
- *La analogía.* Es un procedimiento que consiste en aclarar o ilustrar conceptos o conjuntos de conceptos con otros distintos. Puede manifestarse a través de comparaciones. En esta investigación suponemos que el término comparación es usado por estas autoras para señalar, en esta estrategia, similitudes y diferencias.

- *La citación.* Esta estrategia es muy utilizada en la exposición (explicación) para hacer más fiables los planteamientos, pues las voces de los expertos denotan autoridad. Este tipo de escrito siempre se apoya en los discursos de otros.

Falcón de Ovalles, J y D`Jesús de Rivas, D. (1987) presentan, además como estrategias discursivas las operaciones de expansión por definición y por comparación. Al igual que Calsamiglia y Tusón, estas autoras señalan que definir consiste en explicar con claridad y exactitud el contenido significativo de un texto. Por lo tanto la definición sirve para aclarar un contenido.

En cuanto a la comparación, Falcón de Ovalles, J. y D`Jesús de Rivas, D. (op.cit.) a diferencia de Calsamiglia, H. y Tusón, A. (op.cit.) ofrecen dos maneras de comparar, éstas son:

- *Comparación por analogía,* que a su vez se divide en *comparación por analogía con nexos,* consiste en hacer de un contenido abstracto una explicación sencilla y fácil de comprender, mediante el uso de algunos nexos; y *comparación por analogía sin nexos,* en este procedimiento no se requiere de enlace comparativo.
- *Comparación por similitud y contraste.* Con esta estrategia se destacan similitudes y diferencias entre objetos de una misma clase.

En los textos con intención didáctica es muy frecuente la comparación, pues su principal objetivo es lograr que los estudiantes capten con exactitud la información que se transmite. Por lo tanto, la aplicación de estas estrategias por parte de los estudiantes lograría que tuvieran un mejor nivel de coherencia en sus producciones.

En la producción de textos de orden expositivo también es de vital importancia la redacción de párrafos introductorios y conclusivos, ya que serían los encargados de atraer al lector y finalizar los planteamientos de manera interesante.

Falcón de Ovalles, J. y D`Jesús de Rivas, D. (op.cit.) y Serafini (1994) coinciden en señalar que los párrafos introductorios y los conclusivos son los más complicados de redactar. Al introducir un texto se desempeña el papel de atraer o

alejar la atención del lector, mientras que al finalizar un tema se debe aportar soluciones al problema planteado o sintetizar lo referido.

En cuanto a los párrafos introductorios, la selección de Serafini (op.cit.) comulga con la de Falcón de Ovalles, J. y D`Jesús de Rivas, D. (op.cit.), al considerar que un párrafo puede empezar con: *anécdotas, breves afirmaciones o aseveraciones, citas, interrogantes, analogías, síntesis o resúmenes*. Para Falcón de Ovalles, J. y D`Jesús de Rivas, D., un párrafo puede iniciarse, también, por medio de una *posibilidad y una definición*.

Serafini (op.cit.) mantiene la misma clasificación para los párrafos que culminan el texto, difiriendo, claro está, la función textual de la de los introductorios. Falcón de O. y de Rivas, D., en cambio, presentan una selección que poco coincide con la de Serafini. Destacaremos la clasificación de Serafini por ser una de las más usadas por los redactores de textos de orden expositivo.

Veamos, primero, la selección de párrafos introductorios señalada por Serafini (op.cit.) y por Falcón de Ovalles, J. y D`Jesús de Rivas, D. (op.cit.):

- *Introducción-breve afirmación*. Se refiere a los textos que se inician con una aseveración, sin condiciones ni matices.

Ejemplo:

A través del tiempo la escritura ha ido evolucionando y se ha hecho más efectiva como medio de comunicación a distancia (Falcón de Ovalles, J. y D`Jesús de Rivas, D., 1987, pág. 15).

- *Introducción-interrogante*. Consiste en iniciar un texto con una incógnita. Su propósito fundamental es despertar el interés del lector.

Ejemplo:

A menudo se piensa en la antigua Grecia como en un ‘mundo de hombres’. Los hombres eran guerreros, legisladores, y gobernantes de las ciudades-estado. Casi nunca se aclara cuál era el rol de las mujeres en la civilización griega. ¿Se limitaban a ser esposas, madres y amas de casa? (Schuder, T., Clewell, S. y Jackson, N., 1990, pág. 90).

- *Introducción-anécdota.* Implica un párrafo con un hecho curioso o interesante.

Ejemplo.

Una madre relata a sus amigos el caso de su hija de doce años, que, con ocasión de encontrarse junto a un río con otros pequeños, y habiendo caído uno de éstos al agua, se lanzó valerosamente a la corriente y salvó su vida. La madre, orgullosa, terminó su relato con esta frase admirativa: ‘Desde luego, mi hija se ha portado como un...’ (García, A., s/f, citado por [http:// www. lafacu.com/apuntes/educación/ Tipología-Textuales/ default.htm](http://www.lafacu.com/apuntes/educación/Tipología-Textuales/default.htm) pág.4).

- *Introducción-cita.* Se usa cuando se toman las voces de otros para causar interés en el lector. Por ello la selección de la cita debe ser oportuna, debe estar acorde con el tema tratado.

La ‘escritura como proceso’ ha sido explicada por dos modelos cognitivos contemporáneos de la escritura (e.g. Flower & Hayer, 1980; Collins & Gentner, 1980; Ssmith, 1982; Perera, 1984; Graves, 1985, Scardamalia & Bereiter, 1986). Estos dan cuenta de las operaciones mentales que ocurren cuando los humanos escriben de una manera competente (Cuervo, C., y Flórez, R., 2001).

- *Introducción-síntesis.* Se presenta de manera resumida el contenido del texto para, posteriormente, ser desarrollada.

En un artículo anterior (Sánchez, 1990) se hacía un análisis de algunos de los posibles factores que interfieren en la coherencia del discurso estudiantil universitario. Particularmente se aludía allí al discurso de tipo expositivo. Sin embargo no se abordará, de manera explícita lo referente al tratamiento de este problema, es decir, a las posibles alternativas conducentes a la solución. Y este último es precisamente el objetivo del presente trabajo. Aunque muy lejos de nuestro propósito estaría el desarrollar este artículo como una especie de recetario milagroso para un fenómeno tan complejo como éste, intentamos plantear, eso sí, algunas orientaciones para el mejoramiento de la coherencia en la producción de textos de los estudiantes, con especial énfasis en discursos de carácter expositivo y argumentativo (Barrera, L., y Sánchez, I., 1992, pág.50).

- *Introducción-definición.* Consiste en iniciar textos de orden expositivo con una definición del tema a desarrollar. Ejemplo:

El diamante es una piedra preciosa que emite destellos de luz cuando ha sido bien tallada, y con la cual los joyeros hacen joyas. Como son muy escasos, los diamantes son carísimos, especialmente los de gran tamaño (Monlau y Monlau citado por Díaz, M., (2001).

- *Introducción-contraste.* Para Falcón de Ovalles, J. y D`Jesús de Rivas, D., (1987) un texto se puede iniciar a través de un contraste. Ejemplo:

Mientras que los murciélagos como grupo prosperan gracias a la capacidad de diversas especies para explorar fuentes de comidas diferentes, hay otros mamíferos que hacen exactamente lo contrario... Falcón de Ovalles, J. y D`Jesús de Rivas, D., (op.cit., pág.180).

En esta investigación consideramos que la introducción puede ser también por comparación, ya que puede incluir la similitud y el contraste. El ejemplo que presentamos alude a la similitud:

Los mimos siempre han sabido que los movimientos corporales de un hombre son tan personales como su firma. Los novelistas también saben que, con frecuencia, reflejan su carácter (Davis, F.,(s/f)citada por <http://www.lafacu.com/apuntes/educación/Tipología-Textuales/default.htm> pág.5).

A continuación revisemos lo referente a las *Conclusiones*, entendiendo que éstas le indican al lector, de manera sutil, que el texto ha llegado a su fin.

- *Conclusión-síntesis.* Es un procedimiento que consiste en presentar, de manera resumida, el tema desarrollado. Permite destacar los aspectos más importantes del texto. Ejemplo:

En suma, la lectura constante de textos expositivos y argumentativos, la explicación prolija de los fenómenos, eventos o teorías que se pretende que el alumno conozca y el empleo recurrente del discurso argumentativo-expositivo en textos escritos deben contribuir de manera efectiva a que nuestros estudiantes universitarios logren un mayor nivel de

coherencia en su escritura... (Barrera, L., y Sánchez, I. 1992, pág.59).

- *Conclusión-interrogante*. Se usa cuando el tema desarrollado en el texto no permite realizar aseveraciones o conclusiones. Se pueden plantear problemas abiertos para que el lector, por medio de sus percepciones, cierre el tema.

Luego de todo lo visto ¿cuál es la salida?, ¿cabe la prohibición absoluta de la clonación en seres humanos, y su penalización?, ¿será posible regular equilibradamente la manipulación genética humana, mediante todo método conocido? (Salomone, O. 2002, pág. 41).

- *Conclusión-anécdota*. Se utiliza para atraer la atención del lector.
Ejemplo:

Con estos ejemplos triviales se pone de manifiesto el hecho de que muchas palabras que expresan cualidades, actitudes, etc., tradicionalmente tenidas por ‘viriles’, han quedado acuñadas tan *masculinamente* que cuando queremos aplicarlas a una mujer (o mejor todavía, a persona de sexo no conocido) el resultado es un titubeo. Es el caso de voces como *hidalguía, caballerosidad, hombría de bien, etc.* Su existencia es expresiva de la identificación subconsciente de varón con persona, típica de toda sociedad patriarcal (García, A., s/f citado por <http://www.lafacu.com/apuntes/educación/Tipología-Textuales/default.htm> pág.5).

- *Conclusión con breves afirmaciones*. La intención de estos cierres es resonar en la profundidad del tema. Ejemplo:

Las mujeres de la clase alta ateniense llevaban una vida más fácil. Sin embargo tenían mucho menos libertad. Sus matrimonios habían sido concertados por sus padres y eran pocas las mujeres que podían opinar sobre la elección de su marido. En muchos aspectos, esas mujeres eran tratadas como niños. Se consideraba que estaban siempre a cargo de un hombre, ya fuera su padre, su marido o su hijo. Eran los hombres quienes firmaban los contratos y controlaban las propiedades (Schuder, T., Clewell, S. y Jackson, N. 1990, pág. 91).

- *Conclusión-cita*. Esta conclusión debe ajustarse al tema tratado. Se puede usar todo tipo de citas, es decir, directas e indirectas.

Finalmente, como dice el padre J. Ceschi, ‘tarde o temprano’ aparecerá la clonación humana. Aunque haya muy serios reparos éticos y morales, no faltarán científicos para quienes estos reparos no existan (o los consideren endeble, por el alcance incontrolable de la ciencia) (Moinet, M. 1998, pág.56).

- *Conclusión-analogía*. Ésta establece un puente entre el tema y una situación que tiene similitud con él. Ejemplo:

En las peleas de gallos, lo que importa es que el pico golpee feroz y brote copiosa la sangre del pescuezo del animal herido de muerte. Ocurre que toda la vida italiana ha asumido los rasgos espasmódicos de la pelea callejera: hay competencia para ver quién grita más fuerte, quién se lanza a morder al adversario en la yugular y le envía al diablo, a él y todos los filisteos que le hacen coro (Panorama, 1991, citado por Serafini, 1994, pág.169).

En esta investigación, creemos, además, que tanto en el inicio como en el final de un texto la clasificación señalada pudiera encontrarse también de manera mixta, incluso es una práctica muy usual de los escritores de texto de orden expositivo. Como ejemplo mostramos el final de un texto realizado por Ríos, P., (2002), en el cual se encuentran presentes las formas *conclusión-cita* y *conclusión-analogía*:

Sin pretender que con esta aplicación los sujetos de esta metodología se conviertan en escritores, sí les resulta de gran utilidad a la hora de redactar un texto, contrarrestando la tendencia a la transcripción. Pensamos con Álvarez (1991) que ‘necesitamos entender la redacción como proceso activo de pensamiento y aprendizaje, un modo de descubrir lo que uno piensa y cómo lo piensa’ (pág.12). Normalmente, el alumno escribe para demostrar lo que sabe a los fines de cumplir con alguna evaluación, no escribe para comunicarse. Con lo planteado en este trabajo no se trata sólo de aprender a escribir sino también de aprender con la escritura, de escribir para aprender. En definitiva, es una apuesta por la formación de personas más críticas, reflexivas y creativas. (pág. 81).

Cada una de las formas de introducir o concluir un texto y sus posibles combinaciones sugiere que los escritos de orden expositivo sean atractivos al lector, pertinentes en su contenido, en su estructura, que además active los conocimientos y las capacidades de quienes los producen. Es por eso que profesores y alumnos deben tomar muy en cuenta las palabras de Mata, S. (citado por el Ministerio de Educación y cultura C.I.D.E., 1999):

La composición escrita es una tarea especialmente adecuada para enseñar a pensar. Lejos de ser una mera actividad de producción del lenguaje hablado en signos gráficos, la escritura es una destreza que exige el ejercicio de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos, que orienten a buen puerto la producción del escritor. Escribir es un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas que tienen que ver con la planificación, la textualización y la revisión (pág. 29).

2.4.1.1. La macroestructura semántica

Antes de hablar de macroestructura es oportuno aclarar, primero, el término coherencia, ya que conforma un aspecto necesario en la producción de un buen texto. La coherencia permite que un escrito tenga sentido.

Barrera, L., y Fraca, L. (1999) la definen diciendo: “La coherencia discursiva es lo que hace que una secuencia de enunciados tenga sentido como totalidad” (pág. 22). La coherencia, siguen diciendo estos autores, comprende las relaciones semánticas entre los enunciados textuales, y la relación de los enunciados con el contexto.

Por lo tanto, la coherencia es estudiada entre secuencias y entre las secuencias y la situación. De manera que tanto la información textual como la contextual son necesarias para analizar el escrito.

Al respecto Van Dijk (1980) señala que existen dos dimensiones para analizar el discurso: la textual y la contextual.

Las dimensiones textuales dan cuenta de las estructuras del discurso en diferentes niveles de descripción. Las dimensiones contextuales relacionan estas descripciones estructurales con diferentes propiedades del contexto, como los procesos cognitivos y las representaciones o factores socioculturales (pág. 45).

Al hablar de dimensiones textuales es conveniente decir que en el estudio de la superestructura y la macroestructura semántica de una manifestación escrita se debe considerar la sintaxis y la semántica. La sintaxis porque determina cuáles oraciones están bien construidas y cuáles no. De esta manera colabora con el análisis de las formas globales del texto. Pero, por sobre todo, es estudiada la semántica porque se encarga de los significados de las palabras, las oraciones y los discursos. Así como también de las interpretaciones que puedan hacerse de tales discursos.

Para el análisis, comprensión y producción de textos, es importante, además, conocer lo que significa *marco*. Según Van Dijk (1980) *marco* es el “conjunto de proposiciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de alguna situación más o menos autónoma (actividad, transcurso de sucesos, significado)” (pág. 157).

El *marco* comprende una parte de nuestro conocimiento de mundo, es general y convencional y además permite establecer relación entre el contenido semántico del discurso y del mundo que refieren esos contenidos. Entonces, se puede decir que un enunciado es coherente con el contexto si en él expresa un hecho referencial de nuestro propio mundo.

La coherencia, según Van Dijk (1995), se puede dar de tres maneras: (a) coherencia lineal, se refiere a la coherencia entre los elementos de la oración. Comprende la estructura local de las oraciones. (b) La coherencia global, es decir el tema del texto. (c) Coherencia pragmática, en esta se concibe la adecuación y satisfactoriedad de las producciones.

Se le dedica más tiempo a la coherencia global por ser motivo fundamental de esta investigación, lo cual no niega que se aluda a los otros tipos de coherencia en los casos que sea necesario.

Antes de conocer de qué trata la macroestructura, se revisarán las estrategias que hacen posible la identificación del sentido de los textos: las macrorreglas. Van Dijk (1980) señala que “son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes” (pág. 58).

Según lo expresado por Van Dijk, las macrorreglas permiten organizar la información y reconstruir la macroestructura del texto.

Existen macrorreglas para reducir la información de un texto. Estas son:

- *Omitir*. Esta descarta la información que no es esencial en el texto.
- *Seleccionar*. Hace referencia a que en un texto no se deben incluir informaciones que puedan ser deducidas de otras proposiciones.
- *Generalizar*. Omite información esencial de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva. Se aplica cuando en vez de mencionar una serie de elementos se menciona la clase o la categoría a la que pertenece.
- *Construir o integrar*. La información es sustituida por una nueva que permita inferir un concepto más global.

Además de estas macrorreglas existen también las que amplían o reconstruyen la información del texto. Son:

- *Adjuntar*. Aquí se debe incluir los contenidos secundarios y accesorios que detallen la información. Es lo opuesto a la macrorregla *omitir*.
- *Particularizar*. Consiste en la creación de contenidos esenciales partiendo de un enunciado general. Es lo opuesto a la *generalización*.
- *Especificar*. Se trata de la especificación de proposiciones particulares pertenecientes a una proposición general. Es lo opuesto a la *reconstrucción*.

Cada una de las macrorreglas señaladas es fundamental en la construcción de un texto. Es el hablante quien decide si omitir, generalizar, adjuntar, particularizar, especificar, construir o seleccionar al comprender o producir un texto.

Como se ha dicho en páginas anteriores, son las macrorreglas las que permiten extraer la macroestructura de un texto. En ese sentido, se puede decir que las macroestructuras son parte integral del significado de un texto. Por ello es necesario destacar que, cuando se habla de composición, subyace la idea de un tema a tratar, que debe expresarse de modo coherente para garantizar el sentido de los textos. Dicho tema conforma la *macroestructura* de un texto. En palabras de Van Dijk (1995), la macroestructura: “Es la reconstrucción teórica de nociones como tema o ‘asunto’ de discurso” (pág. 43), lo que significa que alude a la información más importante que se recordará de un texto. Es decir, la macroestructura permite dar cuenta del contenido global de un discurso y ese significado global deriva del significado de las partes. Tal significado global es producto de la representación abstracta de la información y da paso a una interpretación coherente del texto, la cual es posible cuando los significados del discurso se integran en una visión consistente de mundo. (Cfr. Sánchez, E., 1993, pp. 69 y 72).

Al respecto, Parodi, G., y Núñez, F. (1999) señalan:

... las relaciones entre oraciones contiguas existen sin que se manifieste su ligazón en forma lingüística. Sin embargo, todo texto que se evalúe como una unidad completa debe presentar un equilibrio entre la ausencia de enlaces, ya sea de tipo conectivo (conjunciones) o de conocimientos previos (información que se da por supuesta al bagaje del mundo y el contexto situacional) y la posibilidad de construir la coherencia textual por parte del lector. En este sentido, las relaciones entre las oraciones son coherentes si el escritor y lector comparten un marco común de conocimientos ... (pág. 94)

Se puede decir, entonces, que el análisis de las estructuras superficiales que conforman un texto puede reflejar su coherencia, lo que supone que la misma es

facilitada por la cohesión, pero, también por el conocimiento del mundo, que involucra elementos cognoscitivos, conocimientos previos, compartidos, entre otros.

Ya Van Dijk (1995) decía que:

... hay un principio general en la práctica según el cual no es necesario decir lo que suponemos que el lector ya sabe. Así pues, nuestro conocimiento activado por oraciones previas, proporciona, si es necesario, la información faltante para relacionar coherentemente las proposiciones de un discurso. (pág. 27)

Van Dijk plantea la capacidad del hablante para producir y entender textos coherentes en contextos determinados. Según la teoría de este autor son dos los niveles fundamentales existentes en el texto: las macroestructuras y las microestructuras. La macroestructura está dada por *macroproposiciones* que definen el tema o asunto del discurso; estas macroproposiciones se obtienen a través de las estrategias denominadas macrorreglas, que fusionan el contenido expresado y la visión de mundo para transformar la información, reduciéndola a lo esencial, pues así se facilita la comprensión, el almacenamiento y la reproducción de los discursos. (Cfr. Van Dijk, 1980, pp. 47-48). Esta coherencia global debe ser entendida de modo pragmático, ya que éste permite la existencia de estructuras semánticas y sintácticas, características de todo texto.

Con esto se evidencia que la macroestructura representa la coherencia global del texto y se sugieren los elementos que permiten establecer la coherencia dada entre las microproposiciones (coherencia local). Sin embargo, textos incoherentes en un nivel de estructura de superficie muestran un alto grado de coherencia en la estructura profunda. Al respecto, Bernárdez, (1982) comenta “lo que interesa destacar es que para que exista coherencia textual, es necesario, primeramente que exista coherencia entre los hechos de la realidad que se comunica mediante el lenguaje ...” (pág. 121). Esta afirmación corrobora que la coherencia no sólo depende de la superficie del texto, sino también debe ser explicada cognoscitivamente, ya que además depende de

la interpretación remática (lo nuevo que se pueda aportar) y la pragmática (conocimiento del mundo) que realice el lector/oyente.

La macroestructura es un aspecto básico del texto, representada a través de la coherencia global. Pero la coherencia no sólo se logra por medio de proposiciones ordenadas sino también de conectores y otras formas de relación entre las proposiciones que posean base semántico-referencial.

Es importante señalar que las nuevas teorías se desprendieron de las posiciones de las teorías tradicionales que consideraban que el aspecto semántico y el aspecto sintáctico y formal no formaban parte de un mismo hecho comunicativo ni de una misma intención. Es por ello que Bernárdez (op.cit) dice:

... al plantearnos qué es la coherencia textual no es suficiente con señalar las relaciones que deben existir entre las unidades lingüísticas que representan superficialmente el texto, sino que será necesario considerar el proceso total desde la intención comunicativa misma del hablante hasta las estructuras lingüísticas en que se manifiestan finalmente esa intención ... (pág.157).

Según esta posición, que compartimos con Bernárdez, la coherencia hay que tratarla y analizarla en todos los momentos del hecho comunicativo, es decir, tanto la intención comunicativa del hablante como las estructuras profundas y superficiales.

Sin embargo, continúa diciendo Bernárdez:

... no es posible establecer una diferencia tajante entre pragmática, semántica y sintaxis en el proceso de coherencia textual: ésta es inicialmente pragmática, pero a continuación pasa a manifestarse en términos semánticos (conservación del tema, continuación de cadenas nominativas, progresión temática, etc.) y, paulatinamente, según nos acercamos a los niveles más superficiales, con medios sintácticos... (pág.161).

Aun cuando no se pueda establecer una diferencia sabemos que estos aspectos (semánticos, pragmáticos y sintácticos) condicionan el sentido de un texto y

garantizan su efectiva comprensión o producción. Lo importante es construir la idea global, es decir, alcanzar la comprensión de lo expresado. Para ello es necesario hacerlo tanto de la lectura como de la escritura. Pero para poder extraer la idea global de un texto, éste debe estar bien elaborado.

Para Parodi, G., y Núñez, F. (op.cit.) una buena producción escrita debe poseer pistas textuales para que el lector las reconstruya si así lo desea. Por lo tanto, el tema debe estar relacionado con la situación comunicativa, es decir, debe estar basado en un tema principal, tomar en cuenta a la audiencia, saber qué intención pretende con el escrito y con el lector. (pp. 96-97). Estos autores señalan que cuando el texto no posee estas condiciones se puede producir un quiebre en la coherencia del texto.

Similar al término coherencia global o macroestructura es el de *tópico*, pues éste organiza y categoriza la información semántica de las secuencias oracionales como un todo (Van Dijk, 1980, pág. 198). El tópico consiste en vincular una proposición con el conjunto de proposiciones expresadas a través de una secuencia. Tanto macroestructura como tópico están formados por una proposición matriz, relacionadas con otras proposiciones en la secuencia.

Lo que daría coherencia al texto es la permanencia del tópico en las secuencias. Así mismo el conjunto de secuencias en un contexto comunicativo debe poseer coherencia global para que el mensaje pueda ser captado por el interlocutor. Para evitar la incoherencia es necesario respetar el orden en el que se deberían presentar las ideas en los textos, lo cual cuidaría el sentido macroestructural. A propósito Pérez, H. (2001) dice: “La macroestructura se da por niveles de arriba a abajo, por orden de importancia de las ideas y así es recordada por el oyente cuando viene la recuperación de la información (resumen, lección). ...”(pág. 156). La macroestructura, en todo texto, es la construcción de la información presentada de manera ordenada. Es la que le da coherencia a las ideas del texto.

En el caso de los textos expositivos, la macroestructura, según Sánchez, E. (1993, pág. 39) cumple las siguientes funciones:

- a) Proporcionar coherencia global a las proposiciones derivadas del texto: alcanzar la comprensión.
- b) Individualizar la información, es decir, poder diferenciar las ideas aunque estén relacionadas.
- c) Reducir extensos fragmentos a ideas manejables; así se pueden reducir capítulos, párrafos, etc., sin perder ideas relevantes.

De modo que, como lo afirma el autor citado, la macroestructura no sólo proporciona coherencia local, sino que puede individualizar la información (las ideas pueden ser diferenciadas) y reducir los fragmentos a un número limitado de ideas manejables, sin que se pierda información importante. Por tanto, la coherencia global está dada por la coherencia existente en las microproposiciones y por el orden jerárquico que ocupen esas microproposiciones.

Al respecto, también Martínez, M^a. (1994) habla de la pertinencia del orden jerárquico al producir un escrito, por eso dice:

La estructura de un texto es siempre jerárquica porque a partir de las escogencias que el escritor hace acerca de los conceptos que va a desarrollar debe enseguida ordenarlos en forma jerárquica teniendo en cuenta los contenidos, el lector a quien dirige este contenido y la intención que el escritor tenga en relación tanto con el contenido como con el lector. Tener en cuenta este sistema relacional complejo contribuye al logro de una mayor coherencia. (pág. 98).

Se puede observar, entonces, que la ordenación del texto determina su grado de coherencia. Es decir, cuando el orden de las ideas de un texto es pertinente, su grado de coherencia será mayor; mientras que cuando las ideas del texto no están ordenadas de forma adecuada, su coherencia es menor. Esto impide la fácil comprensión de lo escrito.

Según un estudio realizado por la autora antes señalada (op.cit. pp. 98-104), a partir de un análisis de textos de tipo pedagógico (expositivo) de ciencias naturales y sociales, se pudo determinar que dichos escritos poseen unas estructuras retóricas que

influyen en su coherencia. Fueron observados textos con estructuras semánticas inadecuadas.

Por eso, con el propósito de contribuir al estudio de la macroestructura o “estructura semántica”, Martínez, M^a. (op.cit) propone las siguientes estructuras retóricas, que conducen al eficaz ordenamiento de las ideas en un texto. Éstas son: textos de estructura pura, textos de estructura seguido de funcionamiento, textos de estructura y funcionamiento incluido, textos de procesamiento, textos de clasificación y textos de instrucción.

El estudio de estas estructuras aporta información valiosa para el estudio de la macroestructura, ya que deja claro que el ordenamiento de las ideas en el texto influye en su coherencia, aspecto que deben tomar en cuenta tanto los docentes como los alumnos a la hora de realizar un texto escrito, ya que las ideas expresadas son relevantes coherentemente.

Lo expresado, nos permitirá responder la siguiente interrogante: ¿por qué son necesarias las macroestructuras en la producción de un texto? Las macroestructuras permiten realizar procesos cognoscitivos como organizar la información en la memoria. Esto le ayudaría al escritor a desarrollar ideas de modo ordenado, a establecer relaciones de coherencia con partes anteriores y posteriores al discurso, en el cual puede agregar o elidir información siguiendo restricciones especiales de carácter pragmático-comunicativo. Ser conscientes de esta realidad mejora las producciones de los textos.

Cada uno de estos aportes sirvió de apoyo al trabajo que se llevó a cabo con los alumnos de Comprensión y Expresión Lingüística I, sujetos de esta investigación.

2.4.1.2. La superestructura

Además de las relaciones semánticas, para la coherencia de un texto, también es importante la *superestructura*, que es la organización y jerarquización de ideas, según el tipo de texto. Para Van Dijk (1995) “es una forma global de un discurso que

define la ordenación global de un discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (pág. 53).

Esta investigación estudió no sólo la macroestructura semántica, sino también la superestructura de los escritos cuyo orden discursivo fue la exposición. Para estos fines *exposición* es la pura transmisión de información con el propósito de proporcionar al receptor un tema en forma clara y ordenada. Así, una conferencia, una monografía, ensayos, entre otros, pueden ser textos en los que prevalezca el orden expositivo. En estos escritos, como ya se ha dicho, se pueden distinguir dos modalidades, dependiendo del público al que van dirigidos (más o menos culto) y de la intención que tenga el autor (didáctica o no). Tales modalidades son: *Divulgativa*, aquella mediante la cual el emisor informa de manera clara un tema que por lo general es complejo y difícil, adaptando la información a un amplio sector del público; y *especializada* que requiere del conocimiento de una determinada ciencia o materia para la que se necesita una preparación específica, razón por la cual, muchas veces, sólo es comprendida por una minoría preparada (Álvarez, 1998, pp. 9-10).

En relación con la superestructura de los textos expositivos, Sánchez, E. (1993 pp. 42-43) señala que ésta alude a las formas de organización del discurso. Para él estas formas, en los textos expositivos, son:

- La *respuesta o problema/solución*. Ordena la información en torno a categorías como problema y solución.
- La *organización: causativa o causal*, cuyas categorías son antecedentes y consecuentes, y entre las que existen relaciones temporales y vínculos causales.
- La *comparación*. Es la apropiada para señalar semejanzas y diferencias entre objetos o ideas.

- La *descripción*. En este caso, las ideas se agrupan en torno a los rasgos, atributos o características de la entidad objeto de descripción. Ésta aparece como superior a los elementos descriptores.
- La *colección*. En ésta se permiten también varias formas de organización. Los elementos pueden ser agrupados en una secuencia temporal o mediante un lazo asociativo inespecífico.

Es importante añadir que cuando se hace referencia a estas formas se habla de la organización general del texto, ya que un texto puede estar compuesto por varias maneras de ordenación, pero en cuanto a información textual una de ellas predomina y sería ésta, entonces, la que determina la superestructura.

También Álvarez (op.cit. pp. 11-12) habla de unas formas organizativas del texto expositivo. En éstas menciona el *orden deductivo* en el que la explicación parte de lo general y llega a lo particular. En este tipo de estructura se usa una terminología específica, que requiere ser conocida para lograr la comprensión del texto; se usa la descripción y el lenguaje icónico. En cambio, en el *orden inductivo*, en su forma, es contrario al anterior, pues parte de la exposición de datos o ejemplos particulares para llegar a la idea general. Además, esta autora menciona la *relación de causalidad* como forma de organización, la cual consiste en observar los efectos provocados por ciertos hechos, es decir, observa la relación causa-efecto.

Por su parte Sánchez, I. (1992), en relación con la superestructura, expresa que: "... los textos expositivos [no]... tienen un esquema formal uniforme... [y que]... puede existir una superestructura en tanto esquema cognoscitivo que guía el procesamiento de los discursos pertenecientes a este orden..." (Pág. 93). De acuerdo con esta cita, para Sánchez los textos de orden expositivo no poseen formas organizativas preestablecidas, pues es el esquema cognoscitivo el que guía el esquema superestructural. De este modo se constituye la forma global del texto.

De igual modo, Falcón de O., y D' Jesús (1987) ofrecen su opinión refiriéndose a lo siguiente, en cuanto a la estructura del texto:

... la gran variedad de textos expositivos no permite la existencia de patrones únicos. Sin embargo, en una gran mayoría de ellos encontramos una estructura característica. Este aspecto común de tipo estructural está presente en ciertos discursos expositivos que pudiéramos llamar ‘puros’ (pág.45).

La estructura a la que se refieren estas autoras es a la *introducción* que consiste en despertar el interés de los lectores, además de establecer las ideas del tema; *el cuerpo o desarrollo* en el cual se plantea el tema siguiendo los lineamientos de la introducción; y la *conclusión o cierre* que implica el resumen de las ideas, ofrecer soluciones, si fuera necesario o reflexionar acerca del tema tratado.

Basados en los planteamientos de los autores consultados Álvarez, (1994); Sánchez, E. (1993), Sánchez, I. (1992); Falcón de O. y D’ Jesús (1987) y Van Dijk (1980), se puede decir que la superestructura de los textos representa la forma global, que está determinada por la interrelación entre las ideas del escrito.

De acuerdo con estas posiciones, en esta investigación se estudió la superestructura de los textos. Tal estructura estuvo constituida por *introducción, desarrollo y conclusión*. Los resultados obtenidos del análisis realizado serán presentados en páginas siguientes (ver análisis de resultados).

Lo que presentaremos a continuación, para concretar el estudio de la superestructura y macroestructura de los textos expositivos, será el diseño de estrategias, las cuales se insertan en un contexto específico, que, a su vez, encamina el trabajo a seguir. En el siguiente aparte se expondrán los ejes por los que se guía esta programación didáctica.

2.4.2. Las estrategias: componentes básicos para la producción de textos escritos

El término estrategia alude al empleo de procedimientos flexibles y adaptables, los cuales dependerán de los conocimientos aplicados en una situación determinada.

Por lo tanto, es común hablar de la diversidad de estrategias que los docentes pueden usar para estructurar las intenciones educativas que pretenden compartir con sus alumnos. Esto sugiere que, en el ámbito educativo, el empleo de estrategias es una necesidad, tanto para el enseñante como para el aprendiz.

Es prudente resaltar que, anteriormente, la planificación y la programación en el diseño de estrategias correspondía, casi exclusivamente, al profesorado. Es a partir del surgimiento de la psicología cognitiva que se promueve el papel activo del alumno como partícipe de su propio aprendizaje. En tal sentido, se inicia el diseño de estrategias conducentes a la consecución de un aprendizaje significativo. De manera que, tanto las estrategias de enseñanza (elaboradas por docentes) y las estrategias de aprendizaje (asimiladas por los alumnos) se constituyen en ejes fundamentales para lograr el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, creemos con Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) que:

Los dos tipos de estrategias, de aprendizaje y de enseñanza, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos de los contenidos escolares.... No creemos que las dos aproximaciones sean antagónicas ni excluyentes, antes bien lo que sostenemos es que deben considerarse como complementarias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para con ello lograr que el aprendiz sea más autónomo y reflexivo... (pág. 139-140)

La afirmación anterior hace énfasis en la importancia de la interacción de estos dos tipos de estrategias. Asimismo, es conveniente decir que las estrategias de enseñanza son procedimientos que los docentes utilizan en forma flexible y reflexiva para promover aprendizajes significativos en sus alumnos.

A partir de esta consideración, la presente investigación ha intentado estimular en los alumnos de CEL I el uso de estrategias que faciliten sus producciones, entre las cuales podemos citar las elaboradas por Van Dijk, quien las clasifica en: selección, construcción o integración, referidas a la lectura; y adjuntación, particularización y especificación; referidas a la producción (ver páginas

precedentes). Para garantizar el desarrollo de éstas, es necesaria la práctica obligatoria de la lectura, pues le permite al lector contar con una gama de ideas, que se traducen en posibilidades para hacer su escrito más viable.

Seguidamente, se presenta en el cuadro N^o1 un resumen de las estrategias usadas en esta investigación. Para la elaboración de este cuadro se utilizaron aportes de Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002).

Resumen de estrategias sugeridas para la enseñanza y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos.

Cuadro N^o1

Tipos de estrategias de enseñanza	Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	Generación de expectativas apropiadas.	Dan a conocer la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él.
Actividades que activan información previa.	Activación de los conocimientos previos.	Activan los conocimientos previos. Crean un marco de referencia común.
Señalizaciones	Orientan y guían la atención y el aprendizaje.	Identifican la información principal, mejoran la codificación, a través orientaciones.
Resúmenes	Promoción de la organización global más adecuada de la información nueva a aprender.	Facilitan el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido por aprender.
Organizadores previos		Hacen más accesible y familiar el contenido.
Mapas y redes conceptuales	Promoción de la organización global más adecuada de la información nueva a aprender. (Mejora las conexiones internas).	Son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones.
Organizadores textuales	Potencia y explicita el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender.	Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes del discurso.
Preguntas intercaladas	Orientan y guían la atención y el aprendizaje.	Permiten que practiquen y consoliden lo que han aprendido. El alumno se autoevalúa gradualmente.
Ilustraciones	Mejoran la codificación de la información nueva.	Facilitan la codificación visual de la información.
Analogías	Promoción de la organización global más adecuada de la información nueva a aprender. (Mejora las conexiones internas).	Sirven para comprender la información abstracta. Se traslada lo aprendido a otros ámbitos.

Además de las estrategias previamente señaladas, el trabajo, para la consecución de los objetivos trazados, se sirvió de las estrategias que a continuación se resumen en el cuadro N^o2.

Cuadro N^o2

Propósito	Objetivos	Estrategias	Efectos esperados
Producción de textos de orden expositivo coherentes.	Elaborar ideas globales que den sentido de unidad a la exposición (Macroestructura).	<i>Adjuntar:</i> se basa en incluir ideas secundarias que detallan la información. <i>Particularizar:</i> se basa en incluir ideas secundarias que detallan la información. <i>Especificar:</i> especifica proposiciones nuevas pertenecientes a proposiciones generales.	Precisión en la inclusión de información necesaria.
	Organizar las ideas globalmente (Superestructura)	Señalización de la relación global. Reiteración, a lo largo del discurso, de la organización global.	Adecuada explicitación en la elaboración de textos.

En este sentido, podemos hablar de estrategia como un conglomerado de procedimientos, actividades y contenidos, que unidos hacen viables unos objetivos fácilmente evaluables.

A partir de lo expuesto, se puede decir que para la confección de una estrategia didáctica es apropiado considerar los aspectos que proponen Lomas y Osoro (1996), pues recogen lo expresado en párrafos anteriores y determinan cuáles elementos deben conformar una estrategia efectiva:

- Selección de objetivos didácticos
- Selección y ordenación de los contenidos a enseñar
- Actividades de enseñanza y aprendizaje
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje

Según esta concepción, el diseño de una estrategia debe contener los elementos ya señalados, esto es: *los objetivos* son los encargados de la efectividad de la estrategia; *los contenidos*, se refieren a los conocimientos, valores y destrezas que

se transfieren a los alumnos; *las actividades* expresan los contenidos; *la evaluación* está dedicada a valorar los logros de los objetivos propuestos.

A continuación presentamos lo más relevante de estos aspectos.

2.4.2.1. Los objetivos

Desde hace algunos años, se ha prestado atención creciente a los objetivos. Esto se debe a las aportaciones de Skinner, B. (1958) quien consideró que las secuencias de materiales instruccionales deben construirse a través de pequeños pasos, durante los cuales debe reforzarse positivamente al alumno, y debe permitírsele, a la vez, que progrese de acuerdo con su propio ritmo.

Actualmente, la conducta identificadora en el objetivo y el nivel de desempeño son separables. Hoy sabemos que establecer un patrón a priori es arbitrario. Sobre todo cuando no hay relación entre la conducta y el nivel de exigencia en tal conducta. Esto señala con claridad que, anteriormente, sólo importaba que se cumpliera con los objetivos. Es decir, el programa educativo era evaluado atendiendo al logro de los objetivos y no al valor que estos tenían en el aprendizaje de los alumnos.

Por tanto, es pertinente puntualizar que los objetivos se deben compartir con los alumnos. De este modo se logra plantear una idea común sobre a dónde se dirige el curso o la actividad que se va a realizar. Los objetivos no tendrían sentido si no fueran comprensibles para los alumnos, si no indicaran el punto hacia dónde se quiere llegar.

Esto hace referencia a la intencionalidad que lleva implícita un objetivo, ya que en la práctica educativa tanto docente como discente desarrollan una serie de tareas encaminadas a generar aprendizajes en los alumnos, con unos propósitos determinados.

Al respecto Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) definen objetivos así:

Los objetivos o intenciones educativos son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje y los efectos que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar. (pág. 151)

La cita anterior nos permite comprender que los objetivos deben hacer referencia al cómo, por qué y para qué del proceso enseñanza-aprendizaje.

Más adelante, estos autores proponen una serie de recomendaciones para el uso de objetivos como estrategia de enseñanza. Estas son:

- Los objetivos deben ser formulados con claridad, señalando la actividad, los contenidos y/o los criterios de evaluación.
- Los alumnos deben aproximarse a los objetivos antes de iniciar cualquier actividad de enseñanza o de aprendizaje.
- Los docentes pueden discutir el porqué y para qué (el planteamiento) de los objetivos con sus alumnos.
- Los objetivos deben ser precisos, además no se deben enunciar demasiados objetivos, porque los alumnos pueden extraviarse o pueden desear evitarlos.

En la producción escrita los objetivos deben caracterizarse por:

- Actuar como elementos orientadores de los procesos de aprendizaje de producción escrita.
- Servir como criterios para discriminar los aspectos relevantes de una redacción.
- Generar expectativas acerca de lo que se va a aprender.
- Permitir a los alumnos hacerse una idea acerca de lo que se espera de ellos, antes, durante y después de sus escritos.
- Hacer que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje (aprendizaje intencional).
- Proporcionar al discente elementos para el monitoreo y la autoevaluación.

Por ello, es necesario construir los objetivos en forma directa, clara y entendible para el alumno. Asimismo, deben dejar claro las actividades y contenidos, así como los resultados esperados que se desean alcanzar en la práctica educativa.

Seguidamente, revisaremos lo relacionado con los contenidos a trabajar en el proceso de producción escrita de textos de orden expositivo.

2.4.2.2. Los contenidos

En el ámbito educativo es necesario preguntarse ¿qué enseñamos? Los contenidos de aprendizaje son los términos que responden a esta pregunta. Sin embargo, es conveniente reflexionar sobre ciertos aspectos. Por ejemplo, los *contenidos* no sólo deben ser usados para expresar los conocimientos de las materias o asignatura que deben aprenderse, sino también para posibilitar el desarrollo integral de los individuos.

Por esto, compartimos con Zabala (2000) lo siguiente:

El término ‘contenido’ normalmente se ha utilizado para expresar aquello que debe aprenderse, pero en referencia, casi exclusiva, a los conocimientos de las materias o asignaturas clásicas y, habitualmente, para aludir a aquellos que se concretan en el conocimiento de nombres, conceptos, principios, enunciados y teoremas [sin embargo, también debemos] entenderlo como todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que además incluyen las demás capacidades...(pág. 28).

Lo anterior deja claro que *contenido* no es sólo lo aportado de manera tradicional en los programas educativos, sino también aquello que se realiza en las aulas de clases, pero que no aparece explícitamente en las programaciones. De modo que el contenido referido a los textos de orden expositivo, en el programa de CEL I, no debería limitarse a la simple identificación de textos y características, ni a la producción rígida de escritos para sólo cumplir con una actividad, sino que debería

permitir que se conciba la producción de textos como un acto comunicativo con una intencionalidad específica.

En el paradigma tradicional se hace énfasis en un contenido fijo que se transmite y el uso que hacen los alumnos de lo que se recibe está regulado. Mientras que el paradigma constructivista da prioridad tanto al contenido como a las variables del contexto que permiten la interpretación de lo que se enseña. Por tanto, el docente debe atender a la diversidad y uso que el alumno puede hacer con lo aprendido, ya que es el discente quien le encuentra sentido y significado a los conocimientos nuevos.

Así, es pertinente que el docente, al seleccionar los contenidos, incluya componentes que no sólo se refieran a la enseñanza de saberes intelectuales, sino que también aludan a capacidades, destrezas y actitudes. Evidentemente, es necesario que el docente logre equilibrio entre los contenidos y los objetivos que se propone. Sobre todo porque eso le permitirá crear actividades de aprendizaje adecuadas y necesarias para que los discentes logren las metas trazadas.

En el siguiente apartado trataremos lo referente a la descripción de las actividades.

2.4.2.3. Las actividades

En este aparte se hace referencia a las distintas estrategias operativas del docente: las actividades. En estas se sintetizan orientaciones y planteamientos generales surgidos de los contenidos y los objetivos del currículo.

Para Zabala, A. (op.cit.) las actividades son:

Medios para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase, las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles del profesorado y el alumnado. De este modo, las actividades y las secuencias que forman, tendrán unos que otros efectos

educativos en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan (pág. 91)

Asumir las actividades desde la perspectiva expuesta por Zabala significa entender *actividades* como un conjunto de relaciones interactivas entre profesor, alumno y contenidos de aprendizaje.

Pero, para garantizar relaciones interactivas acordes, es necesario considerar ciertos criterios cónsonos con la elaboración de actividades. Estos son:

- Instrucciones: son también conjuntos de pasos que se dan para llevar a cabo la actividad; por ejemplo, presentar información, señalar pistas de realización, etc.
- Contenidos y materiales: el primero se refiere a aquello de lo que trata la actividad y, lo segundo son los medios utilizados para desarrollarla.
- Comprensibilidad: se relaciona con los objetivos. Cuida que estos sean recogidos en su amplitud. Por eso se provee a los alumnos de información, habilidades intelectuales, valores, habilidades sociales, etc.
- Variedad: las actividades no deben ser monótonas ni repetitivas, ya que dificultan el logro de los objetivos.
- Adecuación: la adecuación alude a las diversas fases del desarrollo y a los niveles madurativos del estudiante.
- Relevancia: este criterio está referido a la posibilidad de transferencia y utilidad para la vida actual y futura del aprendiz.

Estos criterios sirvieron para redactar las actividades insertadas en las estrategias diseñadas en este trabajo.

Ahora, enunciaremos los aspectos más resaltantes de la evaluación, y que sirvieron de apoyo al informe que aquí se presenta.

2.4.2.4. La evaluación

El Diccionario Pequeño Larousse (2001) ofrece la siguiente definición de evaluación: “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Esta definición se limita sólo a considerar sólo lo realizado por los alumnos, pero una definición de evaluación, en el aspecto educativo debe ir más allá.

Mientras que Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) sostienen que:

Cuando hablamos del concepto de evaluación, inmediatamente lo asociamos a la tarea de realizar mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular. Sin duda, la evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, las cuales se consideran imprescindibles, pero al mismo tiempo involucra otros factores que van más allá y en cierto modo la definen (pág. 353).

En tal sentido, puede asegurarse que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza. Por tanto, no puede concebirse la práctica educativa de forma efectiva y eficaz sin la evaluación.

Quiere decir, entonces, que sin la actividad evaluativa no se podría asegurar que ocurriera algún tipo de aprendizaje. Tampoco se sabrían los resultados y la eficacia de la acción docente y de la adecuación de los procedimientos de enseñanza utilizados. Es la evaluación la que le aporta al docente mecanismos de autocontrol para regular los factores y problemas que perturban el proceso enseñanza-aprendizaje.

Concebir el hecho educativo como se ha venido planteando implica un cambio en la implementación de los mecanismos de evaluación. Ésta ya no consistirá en separar a los que no puedan alcanzar las metas, sino en ofrecer a cada uno la oportunidad de desarrollar sus capacidades. Para ello es necesario también un cambio en los contenidos de aprendizaje previstos y establecer el tipo de actividades que faciliten el aprendizaje de los discentes. Esto implica cambiar la tradición educativa

de la que procedemos, es decir, de esa perspectiva unificadora y selectiva. Desde este punto de vista es difícil establecer niveles universales.

Por tanto, el profesorado debe promover en los alumnos conocimientos que les permitan saber cómo aprende cada uno a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje para que se adapten a las necesidades planteadas.

Para Lomas y Osoro (1996) en el ámbito educativo. “... se plantea que la evaluación, además de su tradicional función sancionadora o calificadora, persiga una finalidad formativa, junto con el resto de los elementos del currículo” (pág. 178).

Lo expuesto por Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) nos explica lo que es *evaluación formativa*. Para ellos:

Esta forma de evaluación es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso enseñanza-aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica: *regular el proceso de enseñanza-aprendizaje* para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas... en servicio del aprendizaje de sus alumnos.... Este tipo de evaluación... parte de la idea de que se debe supervisar el proceso de aprendizaje, considerando que ésta es una actividad continua de reestructuraciones producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica... no importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlos, e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo... interesa [saber] cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Además importa conocer la naturaleza y características de las representaciones.... También importan los ‘errores’ cometidos por los alumnos... porque ponen al descubierto la calidad de las representaciones y estrategias construidas por ellos, así como lo que a éstas le faltarían... también existe un interés por enfatizar y valorar los logros de los alumnos... ello consolida el aprendizaje...(pp. 406-407).

De lo señalado se puede inferir que la evaluación formativa es la que hace referencia a los elementos que integran el triángulo compuesto por alumno, docente y objeto de aprendizaje. Además, este tipo de evaluación considera la planificación, las

actividades, los contenidos y los objetivos como aspectos del hecho educativo que se compenetran como proceso.

El presente estudio, para abordar los aspectos considerados en las estrategias diseñadas, asumió la noción de evaluación que considera tres momentos, a saber:

- Evaluación diagnóstica o inicial: determina la situación actual de cada alumno, antes de iniciar el plan a seguir y adapta la planificación a las necesidades del discente.
- Evaluación formativa y continua: determina el grado en que se consiguen los objetivos. Implica mecanismos que permiten regular el acto académico.
- Evaluación final o sumativa: consiste en comprobar, de modo sistemático, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos.

Cerrado este capítulo, explicitaremos en el siguiente las estrategias que fueron diseñadas, aplicadas y evaluadas en esta investigación.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DISEÑADAS

Es bien sabido que la aplicación de estrategias didácticas en situaciones pedagógicas concretas favorece la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje. Por eso, tanto docentes como alumnos son agentes activos dentro de la interacción comunicativa.

Para Fraca, L. (2003):

Las estrategias constituyen vías o tareas que llevamos a cabo para lograr un propósito, cualquiera que este sea. Específicamente, en el ámbito educativo se refieren a todas aquellas acciones que en términos de actividades, diseñan, planifican y ejecutan los actores del escenario educativo (docentes, alumnos y comunidad escolar) para la realización de un proyecto o el logro de algún propósito curricular (Pág. 115).

De acuerdo con esta cita, para la elaboración de las estrategias propuestas en este trabajo se trató de hacer énfasis en actividades que incentivaran la producción de escritos expositivos. Así mismo, se tomaron en cuenta aquellos aspectos que esta autora señala como fundamentales: a) naturales, al emplear textos reales en una situación lingüística contextualizada; b) significativos, al tomar en cuenta las necesidades e intereses de los actores del acto educativo; c) motivantes, al conducir la acción hacia el logro de los objetivos propuestos; d) creativos, al estimular el desarrollo de un ser creativo con pensamiento amplio, divergente e intuitivo.

Para el desarrollo de las estrategias, que serán presentadas posteriormente, se consideraron, como ya se ha dicho, actividades que giraron en torno a la producción de textos de orden expositivo.

Veamos a continuación las estrategias diseñadas:

Estrategia N° 1: Conozcamos el texto de orden expositivo.

Propósito

Esta estrategia facilita la reflexión acerca de la noción de texto de orden expositivo, por parte de los alumnos. Asimismo, permite la identificación de un texto en el que predomine este tipo de orden discursivo.
--

Objetivos didácticos

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Definir el texto de orden expositivo.▪ Leer textos de orden expositivo.▪ Identificar las características de un texto de orden expositivo en textos dados.▪ Analizar las características textuales de un escrito de orden expositivo.▪ Realizar un cuadro-resumen que contenga la definición y las características del texto de orden expositivo. |
|--|

Contenido

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ El texto de orden expositivo.▪ Identificación de las características del texto de orden expositivo.▪ Valorar la importancia de este tipo de textos en el ámbito educativo. |
|--|

Descripción de las actividades

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ A través de un preinterrogatorio, el profesor indaga, entre los alumnos, la noción que tienen de texto de orden expositivo, y anota en la pizarra las definiciones que ellos aportan.▪ Luego, el docente complementa la información dada por los alumnos, y, con los aportes dados y su intervención, alumnos y profesor elaboran una definición de texto de orden expositivo.▪ Posteriormente, y con el propósito de generar en los alumnos |
|--|

expectativas, el profesor presenta a los alumnos los objetivos de la clase.

- Seguidamente, el docente entrega a los estudiantes un texto de orden expositivo que será leído y discutido en clase.
- El docente anotará en la pizarra las características de los textos de orden expositivo. Cada característica es ejemplificada en la clase.
- Luego, el profesor pide a los alumnos, previamente agrupados, que identifiquen y extraigan, con ejemplos, las características de los textos de orden expositivo, en el escrito dado.
- Posteriormente, un representante de cada grupo expondrá, ante sus compañeros, las características del texto de orden expositivo encontradas en el texto estudiado, soportadas con ejemplos extraídos del material dado.
- El profesor entrega a cada grupo un mapa conceptual en el que se presenta la definición y características de un texto de orden expositivo para destacar la importancia de estos textos en los espacios educativos.
- Finalmente, el alumno, individualmente, elabora un cuadro-resumen, relacionado con el tema.
- El docente revisará cada cuadro resumen y dará, a los alumnos, sus impresiones en torno al trabajo realizado por ellos, aclarando dudas, de ser necesario.

Instrumentos de evaluación

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Prueba escrita consistente en un cuadro resumen acerca del tema.▪ Lista de control para evaluar cualitativamente el trabajo de los alumnos.▪ Fichas de autoevaluación. |
|--|

Estrategia N° 2: Superestructura y macroestructura semántica: ¿cómo está organizado el texto?, ¿cuál es el significado global que se transmite?

Propósito

Esta estrategia tiene como propósito fundamental ayudar al alumno a extraer la idea global de un texto. Así también, destacar el plan organizativo que el autor siguió para la elaboración del texto.

Objetivos didácticos

- Definir qué es superestructura de un texto.
- Destacar la superestructura compuesta por introducción, desarrollo y conclusión.
- Identificar, en un texto dado, la superestructura presente.
- Resaltar los detalles de cada una de las partes que componen al texto.
- Definir macroestructura.
- Extraer la macroestructura de un texto dado.
- Redactar, a partir del tema tratado en el texto leído, una composición en la que predomine el orden expositivo.
- Aplicar las etapas de composición textual.

Contenido

- Macroestructura semántica.
- Superestructura textual.
- Identificación de macroestructura y superestructura en textos.
- Elaboración de macroestructuras.
- Apreciación de la importancia de la macroestructura semántica y la superestructura textual en la producción escrita.

Descripción de las actividades

- Los alumnos, previa investigación, dan sus apreciaciones relacionadas con el tema de la superestructura y la macroestructura.
- Luego, el docente, con el fin de crear expectativas en los alumnos, presenta los objetivos de la clase.

- El docente presenta la superestructura de algunas tipologías textuales, destacando la de los escritos de orden expositivo, específicamente las conformadas por introducción, desarrollo y conclusión.
- Luego, el docente forma a los alumnos en grupos y les entrega un texto para que, una vez leído, identifiquen la superestructura presente.
- Un miembro de cada grupo identificará la superestructura del texto. A partir de las apreciaciones de los alumnos, se elaboran conclusiones.
- Seguidamente, los aprendices extraen del mismo texto la macroestructura presente. Un alumno de cada grupo leerá la macroestructura extraída. (Para facilitar la comprensión del texto, los alumnos se han informado previamente, acerca del tema tratado).
- Luego, con la intervención del profesor, y, tomando en cuenta la macroestructura dada por cada grupo, los alumnos crearán una única macroestructura del texto.
- A partir de la macroestructura obtenida en la asamblea, los alumnos, de manera individual, elaboran un texto de orden expositivo.
- Luego, los textos redactados serán revisados por los compañeros de la clase.
- Finalmente, el profesor confirmará o refutará las apreciaciones realizadas por los alumnos evaluadores.

Instrumentos de evaluación

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba escrita consistente en la elaboración de un texto de orden expositivo para que los alumnos demuestren los conocimientos aprendidos. ▪ Listas de control para evaluar cualitativamente los trabajos individuales, grupales, y las intervenciones. ▪ Fichas de autoevaluación. |
|---|

Estrategia N° 3: Redacto un texto de orden expositivo

Propósito

Esta estrategia favorece la redacción de textos de orden expositivo, siguiendo una
--

estructura organizativa basada en la introducción, desarrollo y conclusión. La macroestructura de estos textos se creará a partir de un tema tratado con anterioridad.

Objetivos

- Producir textos de orden expositivo.
- Organizar el escrito siguiendo el esquema conformado por introducción, desarrollo y conclusión.
- Destacar la intención comunicativa del autor en los textos de orden expositivo.
- Aplicar las etapas de composición textual.

Contenido

- Producción escrita de textos de orden expositivo.
- Revisión de contenidos estudiados.
 - Valoración de la importancia de elaborar escritos expositivos, como medios para transmitir información.

Descripción de las actividades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con el propósito de generar expectativas en los alumnos, el profesor los informa de los objetivos que guiarán la clase. ▪ El docente, a través de preguntas guiadas, realiza unos feed-back de la definición, características, macroestructura y superestructura de los textos de orden expositivo. ▪ Luego los alumnos y el profesor disertan sobre el tema seleccionado previamente. Para ello es necesario la lectura de materiales diversos que traten el tema. ▪ Después de haber discutido y analizado el tema, los alumnos redactarán textos de orden expositivos. Para la redacción, los alumnos deben tomar en cuenta el tema estudiado, y además, crear la macroestructura, ya que ésta guiará sus producciones. ▪ Los alumnos deberán planificar, textualizar y revisar sus escritos.

Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba escrita consistente en la elaboración de un texto de orden expositivo para que los alumnos demuestren los conocimientos aprendidos. ▪ Listas de control para evaluar cualitativamente el trabajo individual, grupal y las intervenciones. ▪ Fichas de autoevaluación.

Una vez presentadas las estrategias diseñadas, se abordará, en el siguiente capítulo, la metodología seguida en esta investigación. Luego, en el capítulo V se analizará la aplicación de las estrategias aquí presentadas.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo abordaremos lo referente a los aspectos metodológicos que orientaron la presente investigación. Así pues, definiremos a continuación las técnicas y procedimientos específicos que se emplearon para diseñar, aplicar y evaluar las estrategias que se pusieron en práctica para llevar a cabo el estudio de la superestructura textual y la macroestructura semántica, en la producción de textos de orden expositivo, por parte de los alumnos de CEL I.

4.1. Tipo de investigación

Antes de explicitar el tipo de investigación dentro del cual se enmarca este trabajo, es conveniente, primero, precisar que en él se realiza un diseño y aplicación de estrategias didácticas, creadas en base a propuestas provenientes de la lingüística textual, para mejorar la producción de textos de orden expositivo, por parte de alumnos de educación superior. Por tanto, el plan seguido consistió en: diagnosticar un problema; proponer una posible solución que contribuyera a optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje (diseño de estrategias didácticas); aplicar y evaluar la propuesta; y en torno a eso, ofrecer unas orientaciones metodológicas dirigidas a docentes y alumnos.

Por tal razón, esta investigación está centrada en la descripción y explicación de dos aspectos fundamentales que son: primero, el conocimiento que poseen los alumnos en cuanto a estrategias para producir escritos de orden expositivo; y segundo, la efectividad de las estrategias aplicadas, en base a la lingüística textual, para la solución de la dificultad presentada por los estudiantes.

Una vez aplicadas las estrategias, en base a la lingüística textual, fue estudiada, de la superestructura, la forma esquemática representada por introducción,

desarrollo y conclusión; y de la macroestructura semántica, la coherencia de las macroproposiciones y la pertinencia en la relación entre macroproposiciones. Los resultados arrojados evidenciarían la efectividad o no de las estrategias.

Según Hurtado (2000) “En la investigación descriptiva el propósito es exponer el evento estudiado haciendo una enumeración detallada de sus características” (pág.77-78). En lo que respecta a la investigación, la descripción se observa en la planificación, diseño y aplicación de las estrategias. En cuanto a explicación, Hurtado (op.cit.) dice que ésta se limita a establecer relaciones de causalidad o de contingencia entre diferentes fenómenos. Además busca razones a través de las cuales ocurren los fenómenos estudiados (Cfr. Pág. 85). En la investigación realizada, al analizar los resultados y evaluar las estrategias, se explica lo beneficioso o no que éstas pudieran resultar.

Dadas sus características, esta investigación puede ser considerada como investigación-acción. En lo sucesivo explicaremos por qué.

Según Hurtado; J. (op.cit.) investigación-acción:

Es aquella cuyo objetivo consiste en modificar el sistema estudiado, generando y aplicando sobre él una intervención especialmente diseñada. En este caso el investigador pretende sustituir un estado de cosas actual por un estado de cosas deseado.... Por lo general se realiza en el terreno, pues tiene una finalidad práctica y el investigador suele estar involucrado como miembro activo de la situación. Es explicativa en la medida en que puede identificar los cambios causados por la acción emprendida y diferenciarlos de los cambios producidos por otros factores... (pág.92).

En el caso específico de esta investigación, fue necesario modificar la realidad de los estudiantes, según datos ofrecidos por la prueba diagnóstica. Por tal razón se diseñaron y aplicaron estrategias para sustituir, en los alumnos, “el estado de cosas actual por el estado de cosas deseado”, es decir, que contasen con estrategias idóneas en el momento de producir textos de orden expositivo.

4.2. Alcance de la investigación

El alcance de una investigación está relacionado con la información que puedan ofrecer los datos o explicaciones que se desprenden de la situación estudiada. Esta investigación, atendiendo a la clasificación de Danhke (en Hernández, R.; Fernández, C. y Batista, P., 2003) posee un alcance explicativo. De los estudios explicativos, dice Hurtado (op.cit.): “En la investigación explicativa el investigador trata de encontrar posibles relaciones causa-efecto, respondiendo a las preguntas *por qué* y *cómo* del evento estudiado” (pág.84).

Para formular criterios explicativos, se consideraron las relaciones en el estudio de la macroestructura semántica y la superestructura textual, con el propósito de hacer inferencias, mejorar las estrategias y explicar los cambios ocurridos. Estos insumos favorecen la creación de orientaciones didácticas que ofrece esta investigación en el capítulo IV, a docentes y a alumnos.

Otro de los aspectos que deben considerarse en los estudios explicativos es la evaluación. Para Hurtado (op.cit) “la investigación evolutiva intenta resolver una situación, llenar un vacío o necesidad, a través de la aplicación de un programa de invención, que es evaluado en el transcurso de la investigación” (pág. 96).

En la investigación realizada la evaluación se presenta posterior a la ejecución de las estrategias. Aunque constantemente se evalúan los planes y las ejecuciones, haciendo correcciones necesarias. Por eso al finalizar alguna de las fases de ejecución, es necesario evaluar los resultados, revisar los éxitos y los fracasos y corregir los planes.

4.3. Selección de la muestra

La muestra estuvo integrada por treinta y cinco (35) alumnos del primer semestre en la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, estudiantes de bioanálisis,

cursantes de la asignatura Comprensión y Expresión Lingüística I (CEL I), y pertenecientes a la sección 40. Período II- 2005.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la presente investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de los datos: la observación y las pruebas escritas.

A continuación presentamos las funciones que cumplieron en esta investigación estas técnicas e instrumentos.

4.4.1. La observación

La observación es una técnica de recolección de datos que le permite al investigador explorar, describir y comprender hechos y/o situaciones. La observación cualitativa no es una simple contemplación, sino que implica adentrarse en situaciones en las que el observador debe mantener un rol activo y reflexionar permanentemente en torno a los sucesos e interacciones.

En la investigación que nos ocupa la observación sirvió para:

- Recolectar datos cualitativos para determinar la eficacia de las estrategias aplicadas para el aprendizaje de la producción de textos de orden expositivo. La eficacia se mide de la siguiente manera: si el estudiante sigue una macroestructura previamente elaborada, si construye macroestructuras, luego de una composición, basada en un esquema organizativo compuesto por introducción, desarrollo y conclusión. (Ver estrategias)

- Planificar los objetivos en función de los cuales se diseñaron los instrumentos de recogida de datos, con el propósito de interpretarlos para extraer conclusiones tendientes a valorar las estrategias aplicadas.
- Valorar las actividades específicas realizadas por los alumnos, como por ejemplo, la participación en clase, la producción grupal y la producción individual.

4.4.2. Las pruebas escritas

Las pruebas escritas continúan siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar, aun cuando están sujetas a fuertes críticas.

Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (op.cit.) al hablar de pruebas o exámenes dicen lo siguiente: “podríamos definir a los exámenes, en su forma típica, como aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices.”(pág. 379).

En la investigación que se presenta, las pruebas sirvieron para evaluar si las estrategias aplicadas contribuyeron con el mejoramiento de la producción de textos de orden expositivo. Para determinar la eficacia o no de las estrategias, cada prueba fue revisada siguiendo una lista de control que permitía determinar la idea global sobre la cual se basaba el texto, y el esquema organizativo seguido en el escrito.

Es necesario destacar que las pruebas escritas aplicadas, una al final de cada estrategia, ayudaron a valorar el trabajo didáctico realizado, lo cual permitió hacer inferencias en torno a la eficacia y efectividad de las estrategias empleadas.

Además de las técnicas de observación y pruebas escritas, como instrumentos de evaluación, esta investigación se sirvió de otros medios para recoger información. Estos fueron: listas de control y fichas de autointerevaluación.

4.4.3. Las listas de control

Las listas de control sirvieron para supervisar las producciones individuales y el trabajo en equipo. Para determinar si los escritos de los alumnos podían ser considerados como expositivos se procedió a establecer en cada lista de control un conjunto de categorías que delimitaron los aspectos característicos de un texto de orden expositivo, con el fin de cotejar el texto producido con la lista de control. Asimismo, se contactó, a través de otra lista de control si los equipos realizaban un trabajo donde se evidenciara verdaderamente la participación de sus miembros.

A continuación se definen y ejemplifican las opciones que se han considerado en la evaluación de la producción escrita en el nivel macro y superestructural. Para ello fue necesario postular los siguientes criterios de evaluación: *eficiente, aceptable, deficiente y muy deficiente*.

- **Eficiente.** Implica un adecuado mantenimiento de la macroestructura propuesta/presentación pertinente del tema/desarrollo del tema con presencia de ideas primarias y detalles coherentes entre sí/resumen de ideas esenciales.
- **Aceptable.** Se refiere al mantenimiento de la macroestructura propuesta con una falla al considerar la situación comunicativa/ presentación semi-explicitada del tema/ desarrollo insuficiente/ conclusión semi-explicitada.
- **Deficiente.** Este criterio hace alusión al mantenimiento de la macroestructura propuesta con más de una falla al considerar la situación comunicativa/ ausencia de introducción o introducción no pertinente/ desarrollo no pertinente al tema asignado/ conclusión no pertinente.
- **Muy deficiente.** Esta categoría estudia la relevancia del tema con la tarea asignada /ausencia de introducción o introducción no pertinente/ desarrollo no pertinente al tema asignado/ausencia de conclusión o conclusión no pertinente.

4.4.4. Las fichas de autoevaluación

Las fichas de autoevaluación son un recurso que le permite al alumno tomar conciencia de su proceso de aprendizaje. Para ello es necesario que el docente proponga situaciones para que los aprendices evalúen el proceso y el resultado de sus aprendizajes.

Sería injusto desmerecer la participación del alumno en el proceso pedagógico, pues es él quien construye su aprendizaje. No obstante, en el hecho educativo participan otros elementos que contribuyen al éxito o al fracaso de los objetivos didácticos. Es por eso que, entre los instrumentos de recolección de información, se diseñó una ficha que recopila la opinión de los aprendices, en relación con los otros recursos involucrados en el proceso. Es decir, no sólo será evaluada la actitud de los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino también el contenido, la estrategia didáctica empleada, la intervención del profesor y el trabajo de los compañeros.

Para la elaboración de dicha ficha se consideraron los criterios que al respecto señala Delgado, K., (1996):

En el caso de los universitarios, es indispensable la autointerevaluación a propósito del desarrollo de un trabajo de investigación; esta situación consta de tres partes que son: la autovaloración en base a una escala, la apreciación sobre el desempeño de los compañeros de grupo incluyéndose y una opinión acerca del curso o sugerencias del profesor. (pág.99).

Siguiendo a Delgado, K. (op.cit.), en este trabajo se elaboró, entonces, una ficha de autointerevaluación, que fue aplicada al final de cada estrategia.

Las particularidades de este recurso se señalan a continuación:

- La ficha consta de doce (12) ítemes, que sirvieron para evaluar: a) el trabajo individual; b) las orientaciones del profesor; c) los contenidos trabajados; d) el trabajo grupal.

- Las respuestas a los ítemes fueron expresadas a través de una escala ascendente que sirvió para que los alumnos manifestaran su conformidad con lo que se les preguntaba. En la escala se pedía ubicar tres (3) categorías: *poco*, *mucho*, *bastante*, cuya puntuación iba del uno (1) al tres (3) respectivamente.

La razón de aplicar un instrumento como éste es la de ofrecer un mecanismo formativo, constante, el cual tiene como propósitos: a) contribuir con el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje; b) valorar la efectividad o no del proceso; c) proporcionar las acomodaciones necesarias para garantizar la significatividad de los aprendizajes.

Después de presentar los medios que sirvieron para recoger datos que sustentaran esta investigación, se ofrece, en el siguiente apartado, el procedimiento seguido para llevar a cabo este proceso indagatorio.

4.5. Procedimientos

Para desarrollar la presente investigación fue necesario seguir los siguientes pasos:

- Se aplicó una prueba diagnóstica para estudiar la planificación textual de los escritos, además de la superestructura y la macroestructura semántica. A partir de la prueba inicial se obtuvieron recursos para elaborar las estrategias didácticas a aplicar.
- Luego se diseñaron las estrategias que fueron aplicadas en las sesiones de clases. Asimismo, se elaboraron los instrumentos de recolección de datos que permitieron evaluar las estrategias puestas en práctica.

- Una vez finalizada cada estrategia se procedió a la aplicación de pruebas escritas. Este instrumento permitió reforzar la aplicación de estrategias como recurso indispensable en el éxito escolar.
- Cada una de las pruebas escritas fue evaluada mediante el cotejo que se realizaba entre la prueba y la lista de control, estructurada en categorías observables para determinar la pertinencia de los escritos. Este tratamiento permitió verificar, además, la eficacia de las estrategias aplicadas, al determinar si hubo una más efectiva que otra.
- Con base en los datos recabados se sugirieron orientaciones metodológicas, a través de las cuales puedan ponerse en práctica una serie de actividades que conduzcan a la consolidación de las competencias comunicativas de los estudiantes de CEL I, en la producción escrita de textos de orden expositivo.
- Los datos obtenidos permitieron, además, elaborar conclusiones y recomendaciones en torno a las estrategias aplicadas y al proceso de producción escrita como tal.

Una vez revisada la parte metodológica que orientó los pasos dados en esta investigación, se presenta, en el siguiente capítulo, la interpretación de los datos recogidos a través de los instrumentos aplicados para tal fin.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, dedicado al análisis de los resultados, se detalla el procedimiento cualitativo seguido. La información suministrada contribuye con la interpretación de los datos y con la elaboración de conclusiones y recomendaciones que se presentan en el capítulo V.

5.1. Desarrollo del análisis de datos

Una vez definidos los criterios de evaluación, ya señalados en el capítulo anterior, se procedió a revisar, clasificar y organizar los datos recolectados. Para iniciar el estudio se diseñó y se aplicó una prueba diagnóstica preliminar.

Los principales problemas específicos del nivel macro y superestructural que se observaron en la prueba preliminar fueron:

- Dificultades para mantener en el texto la unidad textual, por lo cual no hay relación de cohesión ni coherencia entre los enunciados. En este sentido eran evidentes ideas inconexas, irrelevantes y alejadas del tema.
- Desorden en la estructuración del texto. La mayoría de los textos no obedecían a una planificación textual, las ideas se plantearon de manera desorganizada. La temática no se correspondía con las partes estructurales del texto, es decir, no existía relación alguna entre las partes de introducción, desarrollo y conclusión. Ello se debió a la presencia de muchas ideas sueltas.
- Redundancia de la información e inclusión de información irrelevante. Se observó el uso de ideas imprecisas y repetición innecesaria del tema.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto una urgente redimensión de la metodología empleada. Se hizo necesario el diseño y aplicación de estrategias didácticas conducentes a mejorar la actividad escrituraria, específicamente, en las producciones expositivas de los estudiantes universitarios.

La aplicación de las estrategias se realizó en las sesiones de clase. El alumno se convirtió en partícipe de su proceso de aprendizaje, pues pudo construir su conocimiento en contextos reales y el profesor pudo llevar un seguimiento de las producciones de los alumnos. Todo ello fue posible gracias a la interacción entre docente y alumno, lo cual permitió validar, corregir, mejorar y aplicar las estrategias diseñadas. Los alumnos mantuvieron una actitud concienciada del rol que desempeñaban dentro de la investigación. Debido a sus aportes se hizo fácil la aplicación de las estrategias.

Las estrategias aplicadas nos llevaron a hacer las siguientes interpretaciones en relación con la efectividad de las estrategias puestas en práctica:

- Con respecto a la estrategia número 1, empleada para la identificación del texto expositivo y sus características, los resultados arrojaron lo siguiente: se contabilizaron 6 grupos que realizaron la actividad de forma excelente y 3 aceptable. Esto demostró que los alumnos estaban claros en la noción de texto de orden expositivo y podían, en textos dados, identificar sus características. En esta estrategia se propuso un trabajo grupal que consistió en entender lo que es texto de orden expositivo, reconocer sus características, luego expresarlas en un cuadro-resumen. En la realización de este trabajo grupal hubo un requerimiento de asesoría continuo. El trabajo en grupo fue permanente y las discusiones *inter* y *entre* grupos fue de calidad.
- En cuanto a la estrategia 2, dedicada a la elaboración de una macroestructura, a partir de un texto leído, para luego crear un texto grupal. Se puede decir que resultó ser la más complicada, tal vez por ser el

primer intento de producción textual, basado en el orden expositivo. Sin embargo, el trabajo de grupo fue rico y productivo. Los alumnos manifestaron interés por el tema y por la actividad y se mostraron dispuestos a aprender nuevos conocimientos. La solicitud de asesoría en esta estrategia también fue continua. La producción grupal, implícita en esta estrategia, fue bastante buena (6 textos aceptables y 3 excelentes). Aunque a la hora de producir individualmente (actividad incluida en esta estrategia, con el fin de desarrollar la producción textual de los alumnos) se presentaron mayores problemas. Los alumnos requirieron de mayor asesoría, lo cual pudo deberse a la necesidad de que un tercero controlara los escritos, o tal vez al poco dominio del tema tratado, a pesar de que en las discusiones en clases había habido intervenciones y análisis de muy buena calidad. Sin embargo, los textos producidos, aunque aceptables, se apegaron al texto leído y discutido en clases. En total hubo 6 textos excelentes y el resto aceptables.

- En lo que respecta a la estrategia 3, relacionada con la producción individual, basada en un tema seleccionado por los alumnos y discutido ampliamente en clases, se observa mayor satisfacción. Se produjeron discusiones grupales bastante creativas, reflexivas y analíticas. Los estudiantes, respetando el tema discutido en clases, elaboraron 15 textos, que pueden ser considerados como *eficientes*; los demás, 18 en total, se ubican en la categoría *aceptable*. Estos discentes demostraron poseer una buena información. De esta manera, manifestaron dominio de la temática y respeto de los criterios con los cuales serían evaluados sus textos. Aunque también hubo asesoría, ésta fue poca, comparada con la ofrecida en las anteriores actividades. Es pertinente decir que en esta última estrategia sólo 2 alumnos no supieron hacer la actividad. Esto se debió a la escasa participación en clases, pues fueron asignados a la sección mucho tiempo después de haber comenzado las clases. Por esta razón no se

pueden considerar textos deficientes, ya que no trabajaron con las estrategias usadas por el resto del grupo.

Una vez vistos los registros de las estrategias aplicadas, es necesario señalar que éstas ejercen una función preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque consolidan conocimientos ya adquiridos y porque motivan a asumir nuevos conocimientos, ya que los mismos discentes son partícipes de la construcción de los conocimientos.

A continuación serán revisados los resultados de los trabajos en grupos, de las listas de control y de las fichas de autoevaluación.

5.2. Resultados obtenidos mediante las listas de control

Las listas de control empleadas en esta investigación fueron medios que permitieron recoger datos y organizar la información generada por la observación de actividades de aula. Además del trabajo grupal y de las producciones individuales, también se observó la participación en clases. Tales actividades fueron previstas en la estructuración de las estrategias. Esta recopilación de información sirvió para evidenciar la pertinencia de las estrategias propuestas.

Para el análisis de datos, fueron revisadas las anotaciones guiadas por las listas de control, en cuanto a las intervenciones en clases y al trabajo grupal e individual, lo cual ayudó a hacer inferencias derivadas de las actividades de clases.

5.3. Resultados obtenidos del trabajo en grupo

Dos de las estrategias aplicadas contemplaban el trabajo grupal, con el fin de propiciar la interacción y la comunicación entre los alumnos. Esto para promover el uso de la herramienta lingüística, como la vía más idónea para el intercambio de conocimientos. De esta manera los estudiantes manifestaban los diversos modos de

interpretar una realidad, planificaban pasos a seguir en un trabajo y alcanzaban resultados eficientes.

Para evaluar el desarrollo de los grupos fue necesario observar: a) la planificación de la actividad; b) la discusión del tema; c) la asesoría del docente; d) la idoneidad de las producciones. Estos aspectos sirvieron para valorar el trabajo cooperativo de los discentes de la sección 40, de CEL I.

5.4. Resultados de las fichas de autoevaluación

En la siguiente tabla se resumen, en términos de porcentajes, las opiniones de los alumnos de CEL I, de la sección 40, del semestre II-2005. Dichas opiniones se recolectaron a partir de la ficha de autoevaluación aplicada al final de cada estrategia. La información recogida guardaba relación con la planificación, el desarrollo y conclusión de las estrategias diseñadas y experimentadas en las sesiones de clase. Como ya se ha dicho en páginas precedentes, la ficha constó de 12 ítems que recabaron la información de los alumnos, en cuanto a la actuación de ellos, de forma individual y grupal; de la intervención del profesor y de la pertinencia de los contenidos.

La opinión de los estudiantes universitarios, que conformaron esta investigación, se tradujo en la selección de una respuesta de la escala de evaluación elaborada. Allí se expresaba el grado de compromiso con la actividad realizada. Esta escala se representó con la siguiente progresión descriptiva: 1=poco; 2= mucho y 3= bastante.

Para analizar tales resultados fue necesario revisar cada una de las estrategias, y, de modo paralelo, interpretar los datos. Esto permitió obtener inferencias acerca de la estrategia menos acorde, así como también de aquella que resultó ser más efectiva para el logro de los objetivos propuestos.

Estos son los datos arrojados en la evaluación de la ficha de autoevaluación:

- En la estrategia 1, dedicada a la elaboración de un cuadro-resumen, los ítemes 5, 11 y 12 suponen mayor conformidad con la labor realizada. Estos resultados señalan que la actividad didáctica sirvió para despertar la curiosidad y el interés de los alumnos hacia el tema.
- En lo que respecta a la estrategia 2, los ítemes 2, 4, 5, 8, 9, 11 y 12 fueron los de mayor puntaje, vinculados con la planificación y revisión del texto, y con la colaboración dada por parte de los compañeros y del profesor. Aun cuando los textos producidos por los alumnos se ciñeron al texto leído y discutido en clases, la estrategia puede ser considerada como efectiva, ya que un gran número de producciones, tanto grupales como individuales, fueron consideradas como aceptables, ya que cumplían con los requisitos exigidos en esta categoría.
- La estrategia 3 estuvo relacionada con la producción textual de escritos expositivos, cuyo contenido se basó en un tema discutido en clases. Se puede decir que esta estrategia fue la más efectiva, ya que los alumnos mantenían la unidad textual en todos sus escritos. Los ítemes más destacados en esta estrategia fueron 2, 5, 9, 11, relacionados con la planificación, revisión y la asesoría dedicada a la actividad realizada. Se pudo observar que esta estrategia fue beneficiosa para los alumnos, ya que contribuyó a desarrollar una producción individual, con la cual no estaban muy familiarizados. Este ejercicio les permitió ser creativos e independientes en sus producciones.

Presentaremos a continuación ejemplos de la estrategia N° 3, que consistió en la redacción de un texto de orden expositivo. Esta estrategia fue seleccionada porque resultó ser la más efectiva. Aunque las anteriores también fueron efectivas, en la N° 3 se observó mayor experiencia, dominio del tema y creatividad en las redacciones.

Para la evaluación de esta estrategia nos servimos de listas de control que

permitieron apreciar la elaboración de la superestructura y la macroestructura de los textos (ver anexos C).

Veamos algunos ejemplos de textos *eficientes* y *aceptables*.

5.5. Textos eficientes

Nº1

A pesar de que se está en la era de la información y de los avances tecnológicos, la sexualidad sigue siendo un continente desconocido para las personas, en especial para los jóvenes.

Muchas personas, en específico los padres, tienen este tema como algo prohibido, como un pecado, algo que no se puede decir ni hablar con nadie ni siquiera con ellos.

La sexualidad es algo normal, es con lo que nace el ser humano. En realidad es con el sexo que se identifica el ser humano, bien sea femenino o masculino. Son un conjunto de procesos biológicos, emocionales y sociológicos que posee una persona.

La mayoría de los jóvenes por no saber lo que significa la sexualidad tienden a confundir esta palabra con “relaciones sexuales” y esto es totalmente erróneo, **aunque** las relaciones sexuales tienen que ver con la sexualidad no significa que sea totalmente eso; vale recalcar que está ligada más no es la sexualidad en sí.

Una buena orientación a tiempo sería la solución a la diversidad de problemas que se presentan hoy en día con los jóvenes, **ya que** por no conocer acerca de este tema empiezan a “Experimentar” cosas nuevas y hasta se sienten con culpa por haber dicho o hecho algo, debido a que los padres les enseñan desde pequeños que la sexualidad es mala, que es un pecado, **por lo tanto**, cuando el niño va creciendo a pesar de que va experimentando cambios y sensaciones nuevas piensa que todo eso es malo. Este tipo de cosas suceden, especialmente, con los adolescentes. Ellos creen que haciendo cosas un poco apresuradas van a ser más libres y en muchos casos, pierden esa libertad por estar experimentando cosas nuevas (embarazo precoz, enfermedades sexuales, entre otras).

Los jóvenes no se atreven a hablar de este tema por temor a lo que van a pensar los demás de ellos, **pues** creen que si hablan de la sexualidad significa que ya han experimentado ciertas cosas como las relaciones sexuales, y en muchos casos no es así. Muchas veces prefieren quedarse con la duda acerca de algo que preguntarle a alguien referido al tema.

Es importante resaltar que la sexualidad significa conocer su propio cuerpo, saber que se siente ante alguna situación, sentirse libre y a gusto consigo mismo, muchas veces se ignora completamente al cuerpo, es como si no existieran **a pesar de** que están en él.

Los padres al ser un pilar fundamental en la familia deberían hablar y aconsejar a sus hijos con respecto a la sexualidad, **ya que** es algo súper normal **aunque** la sociedad no lo vea así, **de esta manera** se evitarían la cantidad de problemas que presenta la sociedad hoy en día. Una buena orientación a tiempo es mucho cuento.

Nº 2

A través de los años la sexualidad se ha mantenido oculta en la vida de muchas personas, **ya que** desde pequeños se les enseña que eso es algo prohibido y que no se le debe mencionar **porque** el individuo teme ser rechazado por la sociedad o por el famoso dicho “El qué dirán”.

La mayoría de los jóvenes, y en especial, los adolescentes, **los cuales** se encuentran en una etapa de desarrollo, tienen muchas dudas acerca de la sexualidad, muchos se preguntarán qué significa, **pero** no se atreven a preguntar por miedo a ser rechazado o por ganarse un regaño de sus padres.

Pero ¿qué es en realidad la sexualidad? La sexualidad sencillamente es un conjunto de procesos biológicos psicológicos y sociales que posee un individuo.

Así mismo, significa conocer el cuerpo en el cual habita un individuo, conocer que siente cuando de a una persona especial; **también** sentir algo por una persona del sexo opuesto; y en algunos casos, hasta por el mismo sexo.

La mayoría de los jóvenes tienden a confundir la sexualidad con las relaciones sexuales o con la promiscuidad y eso es totalmente falso eso no es en su totalidad la sexualidad.

Los padres no les enseñan a sus hijos acerca de este tema **por el contrario** no mencionan ni por equivocación esta palabra y debido a esto la mayoría de los jóvenes cometen errores que pagarán el resto de su vida. Como los embarazos precoces o las enfermedades de transmisión sexual.

Una buena confianza y comunicación con los hijos evitaría estos problemas y así la sociedad tendría un mejor rumbo.

Nº 3

En la sociedad la sexualidad es tomada por la mayoría de las personas como un tema tabú, sin darse cuenta que esta es la expresión del propio ser de cada individuo, el sexo con el cual se siente identificado, **ya sea** femenino, masculino.

La sexualidad es muchas veces, tomada como la genitalidad cuando en realidad no son lo mismo y debemos diferenciarlas, **ya que** la última se refiere los órganos sexuales del individuo. **Aunque** no queramos involucrar las relaciones sexuales con la sexualidad están íntimamente ligadas **por esto** el miedo a tratar el tema, **ya que** muchas veces se critica a la persona que se atreva a tratarlo.

Se debe observar la sexualidad desde la niñez del individuo para así corregir conductas que lleven a este a sentirse confundido en cuanto a su sexualidad, por tal razón este debe ser un tema presente en el hogar para guiar al individuo, que muchas veces al no tener la adecuada educación sexual, se deja llevar por la curiosidad y caen en errores. Son muchos los casos de individuos que tienen una genitalidad de hombre o mujer pero no se identifican con esta, y, en sus casas siguen la conducta que se les ha inculcado desde niños, y en su entorno son lo que verdaderamente sienten, esto por el temor ha ser rechazado y criticado.

Finalmente, se debe aclarar que la sexualidad debe ser tratada en el hogar para que el individuo aclare dudas del tema con su familia y tenga una sexualidad definida ante la sociedad, de manera que esta sea la conducta que el individuo decida tomar de acuerdo a sus valores y a su educación.

En estos textos se observa que hay una planificación textual desarrollada a lo largo del escrito. Además, cada planteamiento es sustentado con nuevas ideas. Esto demuestra que el tema es conocido previamente.

Los participantes introducen el tema utilizando estructuras organizativas, lo cual permite al lector saber de qué manera abordará el tema. Su propósito es enunciar cómo organizará el texto y cuáles ideas va a desarrollar. Así pues, en el párrafo 1ero, del primer texto y en el 3ero del segundo y tercer textos utiliza la definición como estrategia textual para iniciar el desarrollo del texto.

Se nota, pues, que hay conocimiento previo del tema, lo cual incide en el desarrollo de tópicos diversos y en la ampliación del tema tratado. Además, el uso, en varias oportunidades, de conectores les permite agregar ideas accesorias, enriqueciendo, de esta manera, los enunciados.

La sencillez de los enunciados da brillo a la textualidad. Cada párrafo está coherentemente relacionado; con esto destaca la unidad textual la existente. Por ello es fácil identificar la macroestructura semántica de esta producción escrita.

Se puede observar también que las estructuras usadas en el inicio de párrafo logran conectar las ideas. Esto incide en la coherencia del texto, ya que el tema se va desarrollando sin que queden ideas sueltas o inconclusas. Es evidente la organización del escrito, la cual se traduce en partes de introducción, desarrollo y conclusión.

El cierre de estos textos no sólo recoge las ideas centrales del escrito, sino también destaca la necesidad que tiene todo individuo de recibir educación sexual.

Textos aceptables

Nº1

Cuando hablamos de sexualidad la mayoría de las personas dicen que es algo relacionado con el sexo, pero deben saber que no sólo el sexo es sexualidad sino que puede ser la identidad de la persona, su aspecto y hasta sus sentimientos.

Se dice que la sexualidad es aquel aspecto físico que identifica a una persona por medio de sus genitales, ya sea femenino o masculino y que está en el individuo desde que nace hasta que muere y que mediante de esta se reflejan los valores, los sentimientos.

La educación sexual es muy importante porque mediante de esta las personas de hoy en día a medida que van creciendo pueden saber su identidad sexual y podrán profundizar la definición de la sexualidad.

En la actualidad existe la heterosexualidad que es la persona que se atrae por el sexo opuesto, la homosexualidad que es la que se atrae por su mismo sexo y la bisexualidad que es la que se atrae por ambos sexos.

Lo más común en el planeta es una persona heterosexual, debido a lo religioso (hombre- mujer, Adán- Eva), **pero a medida que** se va creciendo se va a aprender que una persona aunque no sea heterosexual es normal, hay que aceptar la identidad de cada individuo, por eso se dice que la educación sexual se le debe mostrar a los niños desde pequeños.

Para finalizar, debemos tomar en cuenta que la sexualidad es el aspecto físico con el cual se identifica la persona a través de sus valores y sentimientos, y que no sólo el sexo es la sexualidad aunque tiene mucho que ver.

Nº2

Cada ser humano desde que nace posee su sexualidad, **a medida que** este se desarrolla y crece la sexualidad evoluciona, ésta comprende una parte biológica donde se ubican los órganos genitales y una parte psicológica y social que trata la forma en que el individuo interactúa con su entorno y la manera de socializar con el mundo.

A medida que evoluciona y se desarrolla la sexualidad en la persona, esta va despertando su identidad sexual que la define como hombre o mujer, este proceso se presenta, generalmente, en la adolescencia.

Cuando el adolescente empieza a presentar cambios en su cuerpo y en su actitud, se inicia el desarrollo de su sexualidad en la parte biológica y psicológica. Al momento que empieza a sentir atracción por el sexo opuesto y deseo sexual se ponen en práctica las tres partes que conforman a la sexualidad.

Hablar de sexualidad no es lo mismo que hablar de relaciones sexuales, **aunque** ésta se hace presente, al momento del contacto sexual por medio de emociones, caricias y besos, **pero** no quiere decir que tengan el mismo significado.

Para muchas personas hablar de sexualidad es un tabú y no se atreven por temor a ser juzgados.

Para finalizar, se puede decir que la sexualidad es un tema bastante amplio debido a que se hace presente en la parte biospsicosocial del individuo y **aunque** para una gran cantidad de personas es un pecado tratar su significado es de mucha importancia, tratar de cerca su evolución, es recomendable, especialmente durante la adolescencia para que la persona tenga una buena educación sexual, **ya que** por medio de ésta cada quien conoce y desarrolla su identidad sexual.

La parte introductoria de los textos se inicia con la definición del tema, como recurso para despertar el interés del lector e invitarlo a que siga leyendo el escrito.

El desarrollo está conformado por párrafos en los que se expresan ideas sobre la importancia y la influencia de la educación sexual en las personas. Tales ideas no son ampliamente desarrolladas; hace falta información que ejemplifique, especifique y explicita las ideas básicas presentadas.

En el caso específico del ejemplo Nº 1 se puede observar que, aunque se mantiene la macroestructura propuesta, las ideas no son muy explicitadas. Le faltó mayor expansión del contenido que enriqueciera el texto. Aunque en el segundo ejemplo las ideas son más desarrolladas, faltó más información que complementara la

idea central. Sin embargo, se mantiene la macroestructura porque el tema acerca del cual debió versar el escrito es respetado a lo largo de los textos. Esto permite identificar la coherencia global.

Las estructuras empleadas al inicio de los párrafos están vinculadas semánticamente. Esto contribuye también con el sentido del texto. Además, los conectores que unen proposiciones son usados adecuadamente, permitiendo una pertinente relación entre ideas y párrafos, lo cual contribuye a darle coherencia a la redacción.

El cierre, en el caso N°1, es organizado con una idea que queda inconclusa, pues no se explicita ampliamente la reflexión a la que se quiere llegar. En cambio, en el ejemplo N° 2, el cierre es más centrado: no sólo recoge las ideas, sino que reflexiona acerca de la forma como es considerada la sexualidad.

Una vez analizados algunos ejemplos de los textos que sirvieron para darle cuerpo a esta investigación, presentamos a continuación algunas orientaciones metodológicas para docentes y alumnos.

CAPÍTULO VI

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Nadie niega lo útil que resulta para la comprensión y producción de textos el conocimiento de las estructuras y las particularidades propias de los diferentes tipos de escritos, ya que eso permite dominar el texto, tanto al leerlo como al escribirlo. Este saber debería ser propio en alumnos y docentes. En alumnos, porque mejoraría su capacidad para producir e interpretar escritos. Por eso en el medio educativo deben ser aprovechadas las actividades lectoescriturarias para fomentar la práctica consciente de la escritura y la lectura. En los docentes, porque ellos también necesitan desarrollar competencias para comprender y producir textos, y, de esa manera, transmitir información al alumno. Es el profesor quien formula estrategias, hace comprensible un contenido, en base a un proceso reflexivo que va de saber a enseñar.

Es por ello que en este apartado se ofrecerá un cuerpo de orientaciones metodológicas para la producción de textos de orden expositivo, tanto para docentes como para alumnos. El docente podrá adoptar las actividades que se le sugieran, así como también crear sus propias estrategias, siempre que redunden a favor de las competencias productivas de los alumnos, para beneficio de su desempeño escolar, intelectual, profesional y social; con el fin de fomentar en ellos espíritu crítico y capacidad competitiva en su entorno.

Son muchos los textos que ayudan a afianzar en los alumnos actitudes analíticas, sobre todo los de orden expositivo, que como lo afirman Slater y Graves, 1990; Serrano, Stella, 2002; Peña, J. (2002); Richegels, J.; Mc Gee, L. y Slaton, E. (1990); Sánchez, Iraida y Barrera, Luis (1992), entre otros, son muy usados en el ámbito escolar, por su contribución a la comprensión y producción de textos claros y eficaces.

Para presentar estas orientaciones se acude a los materiales de los autores antes señalados. Se reescriben de estos estudios las informaciones fundamentales que sirvan de orientaciones didácticas al desarrollarse el proceso enseñanza-aprendizaje. La reescritura consiste en la ordenación de los aportes adaptándolos a los intereses y necesidades de esta investigación. Por su parte las orientaciones metodológicas se dividirán en dos grupos: aquellas dirigidas a los docentes y las dirigidas a los alumnos.

A continuación, se presentará lo referente a las estructuras de un texto expositivo, y a la metodología sugerida para abordar la escritura de un texto expositivo, propuestas por Richegels, D., Mc Gee, L. y Slaton, E. (1990)

- Estructura de un texto descriptivo: consiste en agrupar las ideas que se pueden asociar.
- Estructura de un texto seriado: en ésta se añaden componentes organizativos como orden y secuencia de elementos.
- Estructura causal: implica la organización al incluir vínculos causales y de seriación.
- Estructura problema-solución: ésta se relaciona con la estructura causal, es decir, un vínculo causal es parte del problema o la solución, o sea, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución o también la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema.
- Estructura de comparación/oposición: presenta componentes organizativos que dependen de la cantidad de diferencias y similitudes propuestas por el autor.

Con esta metodología, los autores se aproximan a la enseñanza de las estructuras expositivas a través de siete etapas. Éstas son:

- Localizar un pasaje bien organizado que represente una estructura textual y que además tenga palabras claves apropiadas a dicha estructura. Aunque

pueda resultar difícil encontrar un pasaje ‘perfecto’ es necesario hacerlo, ya que los alumnos aprenderán las excepciones luego de estudiar la estructura ideal. El pasaje deberá ser extraído de un libro de estudio.

- Preparar un organizador gráfico del pasaje. Esto es presentar ideas importantes primero, luego ideas menos importantes. Además señalar las relaciones existentes entre ellas, con el propósito de mostrar el contenido del pasaje e identificar cómo ese contenido está estructurado.
- Introducir a los alumnos en la noción de estructura textual. Esto sugiere mostrar ideas diferentes pero que tengan la misma estructura.
- Mostrar a los alumnos el organizador gráfico. Éste debe estar construido a partir del texto explicando que la información extraída ilustra la relación existente en esa información.
- Ayudar a los alumnos a utilizar el organizador gráfico para escribir un fragmento. Para ello debe incluir las relaciones representadas en el organizador y emplear las palabras claves apropiadas. En esta etapa el docente deberá conducir al alumno a reescribir el fragmento de manera que enuncie con claridad la información y las relaciones entre las ideas ilustradas.
- Hacer que los alumnos lean el fragmento del libro y lo comparen con el fragmento que escribieron, para determinar la estructura presente, enumerar las palabras claves y hacer un cuadro que ilustre la organización de la estructura.
- Pasar fragmentos de estructura única a escritos más extensos con más de una estructura. En consecuencia, se pretende en esta etapa que los alumnos ejerciten las estructuras restantes.

Cada uno de los pasos de este método contribuirá con el alumno al entregarle herramientas que hagan posible el desarrollo de una escritura coherente y adecuada a los requerimientos de un escrito expositivo.

También Sánchez, I., y Barrera, L., (1992) ofrecen las siguientes alternativas para mejorar la producción de textos en los alumnos.

La primera alternativa requiere de la lectura frecuente y reiterada de textos expositivos y argumentativos. Es decir, lectura de textos informativos y de opinión, tanto dentro como fuera de clases, pues por medio de estos materiales el estudiante puede ir apropiándose de las estructuras textuales propias de la exposición y de la argumentación.

Además, la lectura de esta clase de discursos permitirá a estudiantes de todos los niveles tomar conciencia de los mecanismos lingüísticos mediante los cuales se logra la coherencia de un texto. Así como también, enseñar a los alumnos la diferencia entre *coherencia local* y *coherencia global* aspectos que la lingüística textual ha puesto al descubierto en relación con el fenómeno de la coherencia.

Igualmente pudiera explicársele a los discentes, según estos autores, que cada parte de un texto comprende ideas centrales, denominadas *macroproposiciones* que permiten dos tipos de conexiones: las que siguen un orden temporo-espacial-causal (discursos narrativos y descriptivos) y las que son de naturaleza funcional (discursos expositivos y argumentativos). Las relaciones funcionales cumplen un papel específico con respecto a las ideas que le preceden o que le suceden. Son ejemplos de relaciones funcionales las preparativas, especificativas, explicativas, enfáticas, ejemplificativas, entre otras. Cada una de esas relaciones puede estar marcada, en algunos casos, tanto en el nivel local como en el global por ciertos conectores.

De igual modo, es importante, según estos autores, que los alumnos tomen conciencia de los tres factores cohesivos destacados por Halliday, M. y Hasan, R., (1976): esquema formal, progresión temática y cohesión.

Al hablar de *esquema*, Sánchez, I y Barrera, (op.cit) señalan que los más comunes son: definición, enumeración, comparación, clasificación, relación causa-efecto, interpretación y comentario. En cuanto a la *progresión* consideran que es primordial que el alumno mantenga el tópico, es decir, que continúe hablando del mismo tema al que hace referencia. También es oportuno que tome en cuenta los

mecanismos de *cohesión* como la referencia y la sustitución; y verificar la referencia en los pronombres y conectores para entender su función en el texto. Esto implica que los alumnos no sólo se apropian de las reglas de organización del texto expositivo, sino que también se explican la coherencia de los mismos.

En relación con la segunda propuesta, estos autores, siguiendo a Taylor, I. y Taylor, M., (1990), aclaran que la coherencia más que una propiedad inherente al texto es una estrategia cognoscitiva. Es el conocimiento del mundo el que facilita las inferencias-en cuanto a idea o temas de los enunciados- para conferir la coherencia existente, pues es el conocimiento de mundo el que servirá de puente para dar sentido a un texto aparentemente inconexo.

El conocimiento del mundo, entonces, crea en el individuo marcos de conocimiento o esquemas previos que permiten definir la coherencia. Al aceptar esto se pueden extraer dos deducciones: la primera es que el aprendizaje consiste en hacer que el estudiante desarrolle sus propios marcos de conocimiento, aunque muchas veces el alumno no esté en capacidad de hacerlo por sí solo. Si no tiene conocimiento del evento, el docente debería contribuir para que pueda realizarlos. La segunda deducción es que la incoherencia puede ser reflejo de que la información ha sido internalizada de manera fragmentaria, que las relaciones entre los hechos no hayan sido captadas adecuadamente, lo cual origina que no se integren en una visión globalizante.

La tercera y última alternativa es la práctica permanente de la escritura. Sobre todo, estimular la redacción de textos expositivos y argumentativos, aun cuando se tengan que propiciar estrategias de redacción más ágiles que en alguna forma palien el denso trabajo de un docente.

Toda esta práctica redundaría en el conocimiento, por parte del estudiante, de las particularidades del texto expositivo. Esto permitiría lograr un mayor nivel de conocimiento en sus escritos. Para ello es necesario el uso frecuente de textos de orden argumentativo y expositivo, así como la práctica constante de escrituras informativas y de opiniones.

Pero el docente también necesita dotarse de métodos, técnicas, herramientas y habilidades para producir y enseñar a producir textos escritos. Por eso se presentan las estrategias propuestas por Serrano, S., (2002) en un taller de composición de textos de orden expositivo dirigido a docentes.

La experiencia vivida en dicho taller se basó en el manejo del texto expositivo porque este discurso es muy utilizado en el mundo académico, tanto para ser leído y analizado como para ser elaborado. Por eso es pertinente conocer estrategias para su redacción.

El taller ‘composición de textos en acción’ se basó en el enfoque comunicativo y en la perspectiva sociocultural del lenguaje (el lenguaje y el pensamiento se desarrollan gracias a la comunicación), con el propósito de dar herramientas a los docentes para que se desarrollaran como escritores y para que se acercaran al proceso de composición escrita de sus alumnos.

El desarrollo del taller evidenció que para escribir se requiere de la conjugación de procesos mentales, y que para favorecer estos procesos es necesario que exista una mediación que induzca a su realización. Por lo tanto, algunos aspectos que favorecieron este proceso de escritura fueron: la generación de ideas, la organización de éstas, y la creación de objetivos (planificación); la transformación de contenidos en significados, tomando en cuenta la estructura expositiva, el texto y el lector (textualización); la reflexión lingüística para la corrección y evaluación del escrito en función de los objetivos y la coherencia (revisión).

Esa experiencia permitió demostrar al docente su responsabilidad como formador en el área de escritura, pues él debe propiciar las reflexiones lingüísticas en sus estudiantes, tanto en situaciones de comprensión de lectura como en situaciones de producción escrita. Es por ello que debe crear situaciones idóneas para que los alumnos desarrollen y ejerciten sus habilidades cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura.

La escritura es, entonces, un proceso que requiere de mucha dedicación, que es intencional y completo y que cumple funciones sociales diversas, pues cada acto

de escritura obedece a motivos específicos, por lo tanto dependerá de las intenciones del que escribe.

Cassany (1991b, p.117), por ejemplo, considera que un buen proceso de composición se caracteriza por los siguientes procesos:

- Tomar conciencia de la audiencia. Es importante que se detenga a pensar en las cosas que les quiere decir a los lectores.
- Planificar el texto. Hacer un plan o estructura del texto. El escritor hace un esquema mental del texto que escribirá.
- Releer los fragmentos escritos. A medida que escribe relee los fragmentos para comprobar si se adapta a lo que quiere decir y, además, para enlazarlos con los nuevos que escribirá.
- Revisar el texto. Mientras escribe y relee el escritor va haciéndole cambios, si son necesarios.
- Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer una información que no tiene y que necesita.
- Puede usar las habilidades de hacer esquemas y resumir textos, relacionados con la comprensión lectora.

El conocimiento de los procesos implicados en la escritura es de suma importancia para la producción escrita, por parte de los estudiantes. Sobre todo porque les permite la revisión de la prosa de distintos escritores, así como confirmar si la imagen general del texto es la que se quería elaborar. De seguirse estos procedimientos las producciones escritas de los estudiantes serían más exitosas.

Lograr el éxito en las redacciones requiere de mucha práctica, de una metodología eficaz y de una disposición por parte de quien escribe. Por eso, Reyes (1998) elabora veinte sugerencias para hacer el camino de la escritura menos intrincado. Tales sugerencias se pasean por diversos aspectos del proceso y su orden de presentación no refleja la importancia de ellas. Son los lectores los que deciden el orden que les darán.

A continuación se resumen tales sugerencias:

- Ponte cómodo y prepárate para estar solo. Se refiere a que todo escritor debe concederse tiempo, conservar la calma y sentirse cómodo, tanto en el lugar donde lleva a cabo su actividad como con los materiales que usa.
- Hazte dueño de la página. Esto significa que el que escribe es el dueño del saber, el que controla la palabra que toma. Por ello a la hora de escribir no hay que murmurar ni gritar y hablar con el volumen adecuado. En este sentido hay que aclarar lo que se juzgue pertinente.
- Reescribe. No esperes conseguir la frase definitiva en el primer intento, ya que escribir requiere de numerosos intentos, procura esperar un tiempo entre reescritura y reescritura.
- Tacha. Aun cuando el borrador esté corregido o se considere haber llegado a la última versión, es pertinente releer para ver si es posible reducir lo escrito. Así también es recomendable eliminar los objetivos antepuestos.
- No copies a nadie. Cada acto de palabra es único, es conveniente expresarte por ti mismo. Si no puedes resistirte a la palabra ajena habla junto con el otro: cita con comillas o parafrasea mencionando la fuente.
- Deja un poco de tinta en el tintero. Antes de acostarte a dormir piensa si no hay una idea que ronda por tu cabeza en torno a lo escrito. Recuerda que mientras haces otras cosas tu mente sigue trabajando y tal vez puedas usar la tinta que dejaste en el tintero.
- Evita los lugares comunes desde el primer borrador. Se refiere a deshacerse de algunas muletillas o clichés lingüísticos.
- Concreta, humaniza, metaforiza. Sé específico y concreto. Cuando no sepas concretar utiliza metáforas.

- Cuidado con el masculino genérico. Anteriormente se usaba la palabra “hombre” para referirse a mujer y a hombre. Ahora se ha intentado recibir a la mujer en el lenguaje. Se dice por ejemplo “lector, lectora”. Una solución para evitar estos malos entendidos es el uso del plural.
- Escribe un resumen de comprobación. Al terminar la redacción del último borrador se escribe un resumen de lo escrito. Si concuerda con el contenido del texto es coherente, si no sigue intentando.
- Escribe por partes. Lo que se escriba debe ser dividido en partes. Trabaja cada parte por separado, cuando hayas terminado únelas para ver cómo funcionan.
- Revisa primero lo primero, después el estilo y después la presentación del escrito. Se debe revisar si el escrito atiende a la estructura general del trabajo, luego quita adjetivos, adverbios, frases cliché, coloca comas, acentos, etc.
- Guía al lector. Cuando escribas identificate con el lector, piensa en él, oriéntalo. No escribas como si hablaras para ti mismo.
- Repite palabras, si hace falta. En algunas ocasiones es preferible ser repetitivo que ser remilgado, sobre todo si colocas términos que crean confusión.
- No derroches adjetivos. Evita el derroche. Cuanto más escatimes los adjetivos más significativos van a ser.
- No te enamores de las palabras y menos de las difíciles. No te enamores de ninguna palabra que no te sirva. Tacha y borra. Desconfía de la palabra irresistible. Asegúrate de que la palabra usada es la correcta.
- Varía los patrones oracionales. Cambia continuamente la estructura de la oración. Procura no encabezar dos oraciones seguidas de la misma manera.

- Cincela tus párrafos. Que cada párrafo esté ligado a los otros, así colaboras con la fluidez que debe poseer un texto bien elaborado.
- Modela el tempo del escrito. Algunos escritos son tan veloces que no dejan respirar al lector. Otros son muy lentos. Por ello cambia de paso cada tanto para evitar la monotonía.
- Sé un buen lector de ti mismo. Al escribir nos convertimos en lectores. Sé un lector despiadado de tu propio texto. Reescribe lo que no te guste. Léelo nuevamente por el placer de leerlo.

Estos aportes son sumamente útiles, ya que las estrategias presentadas conciben a la escritura como un proceso, y, como tal, requiere de una práctica ordenada en la que se pueda planificar, redactar y revisar el escrito las veces necesarias.

De acuerdo con lo expuesto, se puede decir que para la redacción de textos de orden expositivo, el docente debe sugerirle al alumno la elaboración de un esquema de contenido a desarrollar, para que el alumno se acostumbre a organizar la información que posteriormente plasmará de forma escrita. En este sentido deberá atender las ideas centrales, planificadas para cada párrafo del texto, combinadas con las ideas secundarias que lo complementan.

Por su parte, el docente debe estar familiarizado y actualizado en cuanto a términos como coherencia, cohesión, adecuación, registro, texto, contexto, pragmática y todos los relacionados con el área de CEL, con el fin de favorecer actividades escriturarias en los alumnos.

Basados en las experiencias e investigaciones antes señaladas y en los resultados de los análisis que arrojaron las pruebas, se sugiere una serie de *orientaciones metodológicas* dirigidas a docentes y a alumnos.

6.1. Orientaciones metodológicas dirigidas a los docentes

- El profesor debe, necesariamente, conocer y dominar información referida a la superestructura y macroestructura semántica de textos de orden expositivo. De igual forma, podrá complementar esta información con bibliografía especializada en la materia.
- Es tarea del docente seleccionar textos que cumplan con las pautas de redacción de escritos de orden expositivo, para que sirvan de ejemplo a la hora de que los alumnos realicen sus producciones. Los textos seleccionados por el educador tendrán que estar acordes con el nivel académico de los alumnos. Además, el profesor debe tratar de seleccionar textos y temas que despierten el interés de los aprendices. Estos pueden ser aquellos que estén en boga en la opinión pública.
- El docente deberá explicar convincentemente a sus estudiantes las características, estructuras e intención comunicativa de los textos de orden expositivo, para que los discentes estén en capacidad, tanto de identificar como de redactar coherentemente textos que empleen este orden discursivo.
- Al inicio del proceso el docente ofrecerá un modelo de la tarea de aprendizaje. Por eso es el responsable de la selección del material y de la conducción de la tarea. En tal sentido enfatizará en los aspectos más importantes, los mismos que el alumno deberá considerar en sus escritos. Posteriormente, y dependiendo de los avances de los estudiantes, el profesor se convertirá en un guía de la actividad. Podrá aclarar dudas o complementar información en los aspectos que sean necesarios.
- El profesor podrá organizar a los alumnos en grupos para que practiquen, discutan e internalicen la información obtenida, en cuanto

a producción de textos de orden expositivo, tomando en cuenta, específicamente, la superestructura y la macroestructura semántica. Luego el trabajo deberá continuar en forma individual, por parte de los estudiantes, con el fin de que estos puedan, por sí mismos, producir textos. Esta última práctica no niega las consultas que pudieran hacerse entre compañeros y entre alumno- profesor.

- Otra de las funciones del profesor es ofrecer textos diversos para que el alumno identifique tanto el orden discursivo como la superestructura y la macroestructura presentes. Así mismo, el docente podrá mostrar, ante los alumnos, textos en los que ellos detecten que ha sido alterada la superestructura y la macroestructura. Esto con el propósito de demostrarles que la coherencia del texto se destruye si no se siguen los lineamientos propios de la elaboración de textos de orden expositivo.
- Después de realizadas las producciones es necesario que el educador haga un balance de los escritos de los alumnos y seleccione los que hayan o no cumplido con las pautas para la elaboración de textos expositivos. Esta actividad tiene como fin el que los estudiantes establezcan comparaciones y se convenzan de que con el uso prudente de las estrategias de escritura sus redacciones serán cada vez más coherentes.
- Es recomendable que el profesor concientice a los alumnos para que apliquen las técnicas de elaboración del texto, no sólo en la asignatura CEL, sino también en las diferentes asignaturas que cursan y cursarán, ya que con ese procedimiento su escrito será más sólido, en cuanto al tema y a la estructura. Además, la práctica de ese conocimiento le permitirá entender con mayor seguridad las informaciones presentadas por otros.

6.2. Orientaciones metodológicas dirigidas a los alumnos

- El alumno debe poseer un adecuado conocimiento de la elaboración de textos de orden expositivo. Por tanto, las nociones de superestructura, macroestructura, orden discursivo, coherencia, cohesión, entre otras, deberán serle familiares.
- Al comienzo del proceso escriturario el alumno será guiado por el docente, luego deberá realizar su trabajo de forma individual. Para ello es necesario que participe activamente en todas las estrategias planeadas por el docente para la elaboración de textos.
- Los estudiantes deberán seleccionar y comparar los textos realizados por ellos. La superestructura y la macroestructura podrán estar acordes o no con las de los textos de orden expositivo. En casos necesarios se proponen alternativas de reelaboración. Así, el alumno podrá demostrar competencias en el nivel super y macroestructural, al elaborar discursos escritos.
- El aprendiz debe realizar sus actividades escriturarias de manera grupal e individual. Él es el responsable del aprendizaje que obtenga de manera independiente y de la efectividad de su práctica de escritura.
- Dado que la escritura es una actividad de mucha práctica, el alumno podrá realizar ejercicios de redacción en los que: a) se documente acerca del tema, b) escriba todas las ideas que se le ocurran relacionadas con la materia, c) organice en un esquema las ideas, d) redactar una exposición cuyo contenido se corresponda con el tema seleccionado, siguiendo el esquema fijado, y e) verificar que el tema planteado esté acorde con el seleccionado, y, si es necesario hacer algunos cambios. En este escrito el alumno comprobará que diga lo que realmente quiso decir. Ésta ha de ser

una práctica de escritura constante en los salones de CEL I, y, como dice Cassany (1991b), deberá ser recursiva.

Estas orientaciones demuestran que, tanto el docente como el alumno, son recursos fundamentales en el éxito escolar, pues son ellos los capaces de corregir, aportar, fortalecer, mejorar, entre otras, el proceso educativo.

Después de haber presentado algunas orientaciones metodológicas, tanto a docentes como a alumnos, veamos, seguidamente, las conclusiones a las que hemos llegado en este trabajo de investigación.

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado en este trabajo las podemos dividir en: a) aquellas relacionadas con la producción de textos expositivos, en general, y b) las referidas a los resultados obtenidos a través de la evaluación de las estrategias empleadas para la producción de textos de orden expositivos, en particular (estudiantes de CEL I).

A continuación presentamos las primeras:

- Los textos de orden expositivo, también denominados explicativos, sirven para fomentar nuevos conocimientos. Por lo general, estos textos son objetivos, neutros y verdaderos. Su lenguaje ha de ser claro, preciso y conciso.
- Es necesario que se tome en cuenta la utilidad de las estrategias metodológicas a la hora de emprender la tarea de producción escrita, ya que escribir es una herramienta que brinda la oportunidad de expresar los pensamientos, sentimientos opiniones o reflexiones de las personas, y, además, garantiza la permanencia, a través del tiempo, de lo expresado.
- Es aconsejable, igualmente, que en el aula de clases se refuerce el contacto con textos de distintos órdenes discursivos, con el fin de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar otras competencias de escritura, pues al trabajar la producción escrita tomando en cuenta los variados órdenes discursivos y los recursos lingüísticos propios de cada orden, fortalecerán, de manera efectiva, sus competencias comunicativas.
- La capacidad de reflexión del proceso escriturario y el dominio de competencias discursivas conlleva a que el alumno domine las

convenciones escritas de su lengua y de esta forma participe más activa y eficazmente en su mundo.

Veamos ahora, las conclusiones extraídas del trabajo realizado por los alumnos de CEL I:

- El análisis de los resultados de esta investigación ha demostrado que la aplicación de estrategias didácticas, al abordar la producción escrita, es de suma importancia para que los alumnos superen las dificultades que presentan en la estructura y la macroestructura, al crear textos escritos.
- La estrategia N° 1 logró que los alumnos pudieran identificar el texto expositivo. Esto requirió de revisión bibliográfica y de las intervenciones del docente.
- La estrategia N° 2 también resultó ser bastante satisfactoria. Los alumnos se familiarizaron con las herramientas que ayudaban para la producción de textos de orden expositivo.
- Al poner en práctica la estrategia N° 3 se pudo observar que los alumnos estaban un poco más familiarizados con las actividades, pues sabían cómo iban a desarrollar su trabajo escrito. De allí el éxito en sus escritos. Los alumnos demostraron más independencia al separarse de la información contenida en folletos y materiales escritos, ya que formularon ideas nuevas, es decir, fueron más creativos.
- Se puede decir que la estrategia más exitosa en este trabajo fue la N°3, ya que el alumno demostró mayor experiencia al redactar y manifestó habilidades que favorecieron sus escritos.
- La metodología empleada evidencia efectividad en el proceso de producción escrita, al demandar más rigurosidad, mayor planificación y organización.

- La aplicación de las estrategias resultó útil para que los alumnos planificaran textualmente su escrito, con el fin de producir textos coherentes. Sin embargo, descuidó problemas como: aparición de redundancias, acentuación indebida, concordancia defectuosa, entre otros. Por tal razón se recomienda la combinación de las estrategias aplicadas con otras que permitan reforzar en los alumnos la práctica escrituraria en todos sus aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Cuarta edición. Madrid. Arco/Libros.

_____ (1999). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Cuarta edición. Madrid. Arco/Libros.

Arévalo, C. (2002). *Aproximación a la teoría y producción de textos expositivos*. Trabajo presentado para ascender a la categoría de Asistente. Cumaná. UDO.

Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas. Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Bernández, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bustamante, G., y Jurado F. (Comps.) (1997). *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá. Magisterio.

_____ (Comps.) (1998). *los procesos de la escritura*. Bogotá. Magisterio.

Cadierno, D. (1995). *La comunicación*. Mérida. Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.

Cassany, D., (1991a). *¿Qué es el código escrito? Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.

_____ (1991b): *¿Qué es el proceso de composición? Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.

_____ (1998). *Reparar la escritura*. Sexta Edición. Barcelona. Graó.

_____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sang (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.

Ciaspucio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires. Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires.

Cuervo, C. y Flórez, R. (2001). La escritura como proceso. En F. Jurado, y Bustamente, G. (Comps). *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá. Magisterio.

Davis, F. (s/f). *El texto expositivo*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.lafacu.com/apuntes/educación/tipologías-textuales/default.htm>. (pág. 5).

Delgado, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación: nuevos aportes, procesos y resultados*. Bogotá. Magisterio.

Del Teso, E. (1990). *Gramática general, comunicación y partes del discurso*. Madrid. Gredos.

De la Torre, F. y D., Silvia (1992). *Taller de lectura y redacción II*. México. McGraw-Hill.

Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Antioquia (Colombia) Universidad de Antioquia.

Díaz, M. (2000). *Estudio de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo*. En revista Letras. N° 60. Caracas. UPEL-IPC. Pp. 109-134.

_____ (2001). *Módulo: Material instruccional para la asignatura sintaxis*. Cumaná. Universidad de Oriente. Maestría en Educación con Menciones.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2ª edición). México. McGraw-Hill.

Diccionario Pequeño Larousse (2001). Caracas: Larousse.

Echeverría, Roberto (1993). *Modelos de análisis para la comprensión de textos argumentativos y explicativos*. Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del Castellano. Cumaná. UDO.

Falcón de Ovalles., J. y D' Jesús de Rivas., D. (1987). *Lengua española II. Discurso escrito expositivo*. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL.

Fraca, L. (1997). *De la naturaleza de la escritura*. En revista Letras. N° 54-55. Caracas. UPEL-IPC. Pp. 57-77.

_____ (1999). *Discurso expositivo en textos escolares infantiles*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Latinoamericano de Estudios del Discurso. Chile, del 5 al 9 de abril de 1999.

_____ (2003). *Pedagogía integradora en el aula: teoría, práctica y evaluación de estrategias de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas. El Nacional.

Frías, Matilde (1996). *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición*. Bogotá. Magisterio.

García, A., (s/f). *los textos expositivos*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.lafacu.com/apuntes/educación/Tipología-Textuales/default.htm>

Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesión in english*. London: Longman Group (English Language Series, 9).

Hernández, F. (1998). La investigación experimental. En E. Buendía, P. Colas, y F. Hernández (Dirs). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp.61-90). Madrid. McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª edición). México. McGraw-Hill.

Hurtado, J. (2000). *El proyecto de investigación*. Caracas. Fundación Sygal.

Jurado, F. y Bustamente G. (comps.) (2001). *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá. Magisterio.

Lomas, C. y Osoro, A. (1996). Enseñar lengua y literatura en educación secundaria: orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula. En C. Lomas (Comp.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Horsori- ICE Universitat de Barcelona. Pp. 143-181.

López, C. (1998). *Ideas preliminares para una tipología del texto académico*. Trabajo de ascenso para ascender a la categoría de Asistente. Sin publicar. Maturín. UPEL-IPM.

Lozano, J., Marín, C. y G. Abril (1993). *Análisis del discurso*. Madrid. McGraw-Hill.

Mata, F. (1997). *Dificultades el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga. Ediciones Algibe.

Martínez, M. (1994). *Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali. Universidad del Valle.

_____ (editora) (1999a). *Procesos de producción y de comprensión de textos académicos*. Cali. Universidad del Valle.

_____ (editora) (1999b): *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*. Cali. Universidad del Valle.

Ministerio de Educación y Cultura CIDE (1999). *Procesos cognitivos implicados en la composición escrita*. Pensar para escribir: un programa de enseñanza para la composición escrita. (pp. 29-54). Madrid. MEC.

Moinet, M. (1998). *Un siglo de manipulaciones*. Ciencia & Vida, N° 08 (pp. 54-56). Barcelona. Europa Estar Publicaciones.

Montolío, E. (Coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Volumen I, II y III. Barcelona. Ariel.

Mostacero, R. (editor) (2002). *Un encuentro con la semiosis real y la posible*. revista Textura. N°1. Maturín. UPEL_IPM.

Murcia, J. (1997). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. (3ª edición). Bogotá. Magisterio.

Muth, D. (Comps) (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique.

Niño, V. (1985). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Bogotá. Ecoe.

Ogle, D. (1990). Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje. En Muth, D. (Comps). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique. Pp. 61-77.

Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social*. Temas para seminarios. Caracas. Decanato de Postgrado de la UNESR.

Parra, M. (1994). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Bogotá. Nomos. S.A.

Parodi, G. y Núñez, F. (1999). *Relaciones entre lengua y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso (Chile). Ediciones universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.

Pérez, H. (1995). *Comunicación escrita. Producción e interpretación del discurso escrito*. Bogotá. Magisterio.

_____ (2001a). *Lenguajes verbales y no verbales. Reflexiones pedagógicas sobre las competencias lingüística y comunicativa*. Bogotá. Magisterio.

_____ (2001b). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá. Magisterio.

Richegels, D., Mc Gee, L. y Slaton, E. (1990). Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en lengua y escritura. En M. Denise (Comps). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique. Pp. 31-44.

Reyes, G. (1996). *Los procedimientos de citas: citas encubiertas y ecos*. Segunda Edición. Madrid. Arco/Libros.

_____ (1998). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid. Arco/Libros.

Ríos, P. (2002). *Elementos para una didáctica de la producción escrita*. En R. Mostacero (Dir). Textura. Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua. Maturín. Centros de Estudios Textuales (CETEX). Pp.33-82.

Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deuso.

Salomone, O. (2002). *Hombres de diseño*. Mundo Científico, N° 228. Barcelona. RBA Revista. Pp. 38-41.

Salvo de Vargas, M., Isuani de Aguiló, y Montes de Gregorio, L. (2001). *Desarrollo de estrategias para la producción de textos escritos*. Ponencia [en línea] Disponible en: <http://www.educ qar/servlet/Danwnloas/SBDSimposio>. Lectura y Escritura/Salvoestelac4.PDF.

Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid. Aula XXI/ Santillana.

Sánchez, I. (1990). *¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?* Caracas.Tierra Nueva. Año 1.N°1.

_____ (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de profesor Titular. Sin publicar. Caracas. UPEL-IPC.

Sánchez, I. y Barrera, L. (1992). *Cómo mejorar la cohesión de los textos producidos por estudiantes*. Caracas. Tierra Nueva. Año 1. N°4.

Serafini, M. (1993). *Cómo redactar un tema*. Barcelona. Paidós.

_____ (1994): *Cómo se escribe*. Barcelona. Paidós.

Serrano, S. (2002). *Los textos expositivos: dificultades retóricas en su comprensión*. En A. Valmore y S. Serrano (Comps.). *Los textos expositivos: lectura y escritura*. Mérida. Universidad de los Andes. Pp. 77-126.

Serrano, S. y Madrid, A. (2002). Aprender a revisar para producir textos. Creación y Análisis de situaciones didácticas. En Mostacero, R. (editor). *Un encuentro con la semiosis real y la posible*. Revista Textura. N°1. Maturín. UPEL_IPM. Pp. 85-105.

Schuder, T., Clewell, S. y N. Jackson. (1990). Captar lo esencial en un texto expositivo. En Ruth, D. (Comps). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique. Pp. 77-91.

Slater, W. y Graves, M (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En Ruth, D. (Comps). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique. Pp. 9-29

Skinner, B. (1958). *Teaching, factines*. Science. N°. 128, pp. 969-977.

Taylor, I. y Taylor, M. (1990). *Psycholinguistics. Learning and using language*. Prentice Hall, Englewood Chils, Nueva Jersey.

Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En Teberosky, A; y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires. Aula XXI.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (1998). *Manual de trabajo de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas.

Valmore, A. y Serrano, S. (Comps.) (2002). *Los textos expositivos: lectura y escritura*. Mérida. Universidad de los Andes.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto*. Madrid. Cátedra

_____ (1995). *Estructura y funciones del discurso* (9ª ed.). Madrid. Siglo XXI.

Velásquez, R. (1995): *Hermenéutica del texto argumentativo desde la óptica de la pragmática universal. Propuesta Metodológica para su enseñanza*. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del Castellano. Cumaná. UDO.

Villegas, C. (2000). *Una aproximación a la relación entre órdenes discursivos y mecanismos de cohesión*. Revista Letras. N° 60. Caracas. UPEL-IPC. Pp. 121-234.

_____ (1998a). *El estudio de la estructuración discursiva por medio de la progresión temática*. En Lenguaje. N° 26. Cali. Bogotá, Universidad del Valle, Escuela de las Ciencias del Lenguaje.

_____ (1998b). *Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales*. Revista Letras. N° 56. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. IPC. Pp. 23-52.

_____ (1996). *Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo. Un diseño de estrategias instruccionales*. Trabajo de grado de Maestría. No publicado. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. (6ª edición). Barcelona. Graó.

HOJAS DE METADATOS

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	Efectividad de estrategias didácticas, basadas en la Lingüística textual, para la producción escrita de textos de orden expositivo en Educación Superior
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
Colina., Ynés	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

producción escrita, textos de orden expositivo, superestructura, macroestructura semántica, estrategias didácticas.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Maestría en Educación	Mención: Enseñanza del Castellano

Resumen (abstract):

El trabajo de investigación, que se presenta en esta tesis, se enmarca dentro de un enfoque analítico descriptivo-explicativo. En él se proponen unas estrategias didácticas, para una efectiva producción de textos de orden expositivo, por parte los estudiantes de la sección 40, cursantes de la asignatura CEL I, durante el segundo período de 2005, en la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Las producciones de los alumnos fueron analizadas y evaluadas. En ellas se pudieron observar resultados satisfactorios que enriquecieron las competencias escriturarias de los alumnos. Con base en los datos obtenidos se sugiere una serie de recomendaciones didácticas dirigidas a docentes y a alumnos. El objetivo que se propone en las orientaciones didácticas es que la práctica pedagógica gire en torno a la consolidación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, con el fin de que redunden en beneficio de su proceso de aprendizaje.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail				
Mariela Díaz	ROL	C <input type="checkbox"/>	A <input checked="" type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/>	JU <input type="checkbox"/>
	A <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/>	U <input type="checkbox"/>		
	CVLAC				
	e-mail				
Neneka Pelayo	ROL	C <input type="checkbox"/>	A <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/>	JU <input checked="" type="checkbox"/>
	A <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/>	U <input type="checkbox"/>		
	CVLAC				
	e-mail				
Romelia Velásquez	ROL	C <input type="checkbox"/>	A <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/>	JU <input checked="" type="checkbox"/>
	A <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/>	U <input type="checkbox"/>		
	CVLAC				
	e-mail				

Fecha de discusión y aprobación:

Año	Mes	día
2007	03	

Lenguaje: SPA

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
P.G- colinay.doc	Application/word

Alcance:

Espacial: _____ **(Opcional)**

Temporal: _____ **(Opcional)**

Título o Grado asociado con el trabajo: Magíster Scientiarum en
Educación Mención Enseñanza del Castellano

Nivel Asociado con el Trabajo: Magister Scientiarum

Área de Estudio: Enseñanza del Castellano

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado: Universidad de Oriente

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CONSEJO UNIVERSITARIO
RECTORADO

CUN°0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano
Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ
Vicerrector Académico
Universidad de Oriente
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
SISTEMA DE BIBLIOTECA
RECIBIDO POR *[Firma]*
FECHA 5/8/09 HORA 5:30

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

[Firma]

JUAN A. BOLAÑOS CUNVELO
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JARC/VGC/manu

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6

Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) : “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.

Colina., Ynés

Autor

Mariela Díaz

Asesor