

LA MEJORA DE ASPECTOS DISCURSIVO-TEXTUALES Y DE ESQUEMA MENTAL EN TEXTOS EXPOSITIVOS DE ALUMNOS DE 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Isabel García Parejo (Grupo Didactext), Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Partimos de la hipótesis de que existen diversas variables que actúan en los procesos de producción de un texto escrito y que si cada una de esas variables es tenida en cuenta en el desarrollo didáctico de la expresión escrita, los alumnos mejorarán en su competencia discursiva en su conjunto (lectura y escritura). Esto nos sitúa en un enfoque sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico, en lo que respecta a la comprensión y producción de textos, y que integra las dimensiones tanto social como individual (cf. Grupo Didactext 2003, Bajtín 1989, De Beaugrande 1997, van Dijk 1980, 1983, 1994, Kristeva 1978, Wertsch, 1991 vs. Beraiter y Scardamalia 1987; Hayes 1996).

Al interesarnos por la producción de la escritura en contextos académicos, nuestros estudios se sitúan, igualmente, en campos de investigación que abordan los problemas relacionados con la escritura a través del currículo (Camps 2003, Dolz y Pasquier 1996, Graves y Murria 1980, Grupo Didactext 2005b, entre otros). Estos estudios se basan en los siguientes principios: a) escribir es una habilidad social compleja que supone la manipulación de modelos (cf. psicología cognitiva y retórica grecorromana); b) los textos adquieren estructuras y registros diferentes de acuerdo con el propósito (representativo y/o comunicativo) que se persigue y con la situación en que se producen; c) aprendemos a escribir textos diferentes a la par que adquirimos información nueva sobre la que escribir; d) los textos expositivos son los más frecuentes en los ámbitos académicos, y, paradójicamente, no suele enseñarse su configuración prototípica mental y sus características lingüísticas y textuales; e) en consecuencia, es necesario instruir a los alumnos explicitando los mecanismos que subyacen en el proceso de escritura; f) es preciso intervenir en las aulas para mejorar las prácticas de escritura.

2. Objetivos y características de la investigación

Para comprobar dichas hipótesis, el Grupo de investigación Didactext realizó durante todo un curso académico un estudio descriptivo, en una primera fase, y experimental, en una segunda, entre alumnos de 6º curso de Educación Primaria de tres centros de la Comunidad de Madrid.² El estudio combinaba metodologías cualitativas

(diferentes procedimientos de observación y entrevistas) y cuantitativas (encuestas y análisis estadístico de datos lingüísticos antes y después de una intervención didáctica). Con la fase experimental de la investigación se pretendía a) analizar las características de la competencia discursiva de los alumnos en lo a que a textos expositivos se refiere; b) diseñar un modelo de secuencia didáctica destinado a la mejora de la producción escrita de textos expositivos³ y c) analizar las características de las producciones escritas de estos mismos alumnos tras realizar dicha secuencia y compararlas con las características de las producciones del texto 1.

2.1. Los sujetos

En el estudio participaron un total de 79 alumnos de 6º curso de educación primaria de 2 colegios públicos de la zona norte de Madrid (colegios 1 y 2) y un colegio concertado de la zona sur (colegio 3):

Colegio 1: San Sebastián, 25 alumnos (13 niños -12 niñas)

Colegio 2: Cantoblanco, 24 alumnos (10 niños -14 niñas)

Colegio 3: Alcorcón, 30 alumnos (11 niños -19 niñas)

2.2. El método y la recogida de datos

Con el fin de poder realizar el análisis de la competencia discursiva de estos alumnos antes y después de nuestra intervención didáctica, se recogió, en primer lugar, un texto escrito de cada uno de los alumnos (T1). Este texto 1 refleja, en parte, la concepción de escritura que tenía cada centro. Así, el texto producido en el centro 3, Alcorcón, resultó ser el relato de un campamento al que habían asistido los alumnos tiempo atrás, a pesar de que la única pauta dada en todos los centros a la hora de requerir este texto 1 es que debía ser un texto expositivo. En el centro 1 los estudiantes realizaron un texto sobre sus animales favoritos y en el centro 2 se recogieron unos exámenes realizados sobre el sistema nervioso.

El texto 2 fue elaborado por los alumnos tras la realización de una secuencia didáctica diseñada según un modelo de producción escrita que contempla cuatro fases: acceso al conocimiento, planificación, producción del texto y revisión (v. Didactext 2003 y 2005b). Esta secuencia didáctica fue diseñada por el grupo Didactext y se aplicó en cada centro por profesores en prácticas que ese año se incorporaron a nuestro grupo de investigación.

Los segundos textos producidos versaron sobre temas diferentes, según la forma que tomó la secuencia didáctica en cada centro. En el centro 1 se recogieron textos

expositivos sobre los animales, en el centro 2 sobre las energías renovables y en el centro 3 sobre los signos del zodiaco.

2.3. Los datos

Al clasificar los textos producidos por los alumnos dentro de tipologías textuales, hemos dejado de lado los problemas teóricos que dichas clasificaciones puedan plantear (V. Bajtín o van Dijk, entre otros). Asumimos que dichas tipologías son importantes en el campo de la didáctica porque revelan un contenido, una superestructura determinada (van Dijk 1977) (estructura secuencial, según Adam 1990) y unas particulares características textuales (cf. Sanahuja 1992:136 y Álvarez Angulo 1996). Por otro lado, ponen en relación todos los hechos lingüísticos con las intenciones del emisor y no sólo con los contenidos del texto. En la medida en que nuestro objetivo era analizar textos expositivos, se diseñó una plantilla que constaba de 26 bloques de variables que pretendía cubrir el análisis de a) la superestructura de este tipo de textos, es decir, del esquema mental seguido por el alumno, en cuanto tiene de representación y organización de ideas; b) aspectos discursivo-textuales característicos; c) aspectos semánticos; y d) aspectos sintácticos. Esas variables se desglosaban, a su vez, en otro grupo de variables hasta completar un total de 118 ítems.

Así, por ejemplo, La variable 1, que presentamos en este trabajo, analizaba la superestructura que había seguido el texto del alumno. Como señala van Dijk (1983:164), el esquema prototípico del discurso científico incluye un planteamiento del problema, una solución, justificación y conclusión. Pero este esquema puede verse modificado por factores tales como la situación, el interlocutor y su competencia, de ahí que diferentes autores propongan diferentes subtipos del esquema básico de organización del texto expositivo. Siguiendo a Álvarez Angulo (1996), a partir a su vez de Kintsh (1982) y Meyer (1985), aceptábamos la siguiente clasificación de organización de los textos expositivos: a. Descripción-definición; b. Clasificación-tipología; c. Comparación y contraste; d. Problema-solución; e. Pregunta-respuesta; y f. Causa-consecuencia.⁴ Así, La variable 1, “subtipo predominante” quedaba dividida en otras 6 variables posibles.

En lo que a los aspectos discursivo-textuales se refiere, podríamos señalar, por ejemplo, las variables 7 y 8: “uso de elementos paratextuales” y “empleo de organizadores metatextuales” (recursos tipográficos que contribuyen a la organización global del texto). Como señala Sanahuja (1992:138), estos mecanismos textuales, entre otros, son característicos de los textos expositivos. Para abarcar la descripción del

mayor número posible de ellos desglosamos las variables 7 en: a.Títulos; b. Subtítulos/epígrafes; c.Dibujos/ilustraciones; d.Gráficas y e.Cuadros; y la variable 8, a su vez, en: a.Espacios/márgenes; b.Números/letras/viñetas; c.Tipos/colores de letras; d.Subrayado; e. Comillas; f.Guiones/paréntesis/comillas simples.⁵

Nos interesa, sin embargo, en esta ocasión, presentar la variable 20 que analiza otro de los mecanismos textuales característicos de este tipo de textos, a saber, los organizadores textuales que sirven para establecer las relaciones de explicación (cf. Graesser y Goodman 1985). En esta variable se definieron 6 categorías: a.Reformulaciones; b Ejemplificaciones; c.Enumeraciones; d.Comparaciones; e.Dos puntos introductorios explicativos; f.Paréntesis aclaratorios; g.*Que* explicativo y h.Aposiciones explicativas.⁶

Los datos obtenidos tras aplicar esta plantilla de revisión a los textos 1 y 2, se volcaron en unas tablas diseñadas en una hoja de cálculo Excel y fueron procesadas por el Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la Universidad Complutense de Madrid. Con esta información, se procedió a efectuar el análisis de frecuencia de aparición de variables, con el fin de comprobar los cambios que se producían entre el texto 1 y el texto 2. Así, en el caso de las variables que nos ocupan, los subtipos de organización textual y los diferentes organizadores textuales, se recuentan como cantidad total y, después, se convierten en porcentajes. Al mismo tiempo, se realiza un test estadístico de significatividad que nos permita medir el grado real de las diferencias observadas a través de estos datos estadísticos.⁷

2.4. Análisis de los datos

El análisis comparativo de los datos, realizado a través de recuento de frecuencias para cada tipo de variables seleccionadas, nos muestra, en términos generales, un aumento en lo que se refiere a una mayor variedad en el uso de estructuras textuales expositivas y en el uso de organizadores textuales explicativos. Sin embargo, este aumento no llega a ser significativo.

En el cuadro número 1 podemos comprobar los datos referidos a la variable que analizaba la superestructura elegida por los alumnos para organizar sus textos.

Cuadro número 1: Subtipo predominante

	T1			T2			Z								
	Núm.*			Núm.*			$\leq \infty (0,05)$								
	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3						
a.- Descripción-definición	24	17	0	100	81	0	24	8	24	100	38,1	100	1,000	0,007	0,00
b.- Clasificación-tipología	4	4	0	16,7	19	0	11	6	7	45,8	28,6	29,2	0,020	0,317	0,04
c.- Comparación y contraste	0	0	0	0%			0	3	0	0	14,3	0	1,00	0,083	1,00
d.- Problema-solución	0	0	0	0%			0	0	0	0	0	0	1,00	1,000	1,00
e.- Pregunta-respuesta	0	0	0	0%			0	4	0	0	19	0	1,00	0,046	1,00
f.- Causa-consecuencia	0	0	0	0%			0	0	0	0	0	0	1,00	1,000	1,00

* C1 y C3: La muestra total asciende a 24 textos; C2: muestra total asciende a 21 textos

Llama la atención el hecho de que tanto en el T1 como en el T2, el subtipo predominante en todos los centros ha sido el de “Descripción-definición” (100% en los centros 1 y 3, pero 38% en el centro 2, para el T2), incluso en el centro 3, cuyos datos, en rigor, son valores perdidos por no ajustarse al requerimiento de la investigación, por ser el T1 un texto narrativo. El bajo porcentaje en el centro 2 puede deberse a la característica que tuvo el T1, a saber, un examen sobre el sistema nervioso, frente al texto 2 que trataba sobre las energías renovables. Observemos, también, que este subtipo, aparece junto con el subtipo “clasificación-tipología” en el T2, igualmente en todos los centros, siendo especialmente significativa la diferencia entre el T1 y el T2 en el centro 1 (45,8% de los alumnos la utilizaron). Aparecen otros subtipos tras la intervención didáctica en el centro 2, como “comparación y contraste” y “pregunta-respuesta”, pero sólo esta última variable resulta ser significativa (19%, $Z = 0,046$).⁸

Estos resultados parecen apuntar hacia la idea de que, por una parte, dentro del constructo mental del los alumnos existe un esquema prototípico para los textos expositivos que se corresponde básicamente con el subtipo “descripción-definición” que es al que suelen recurrir cuando se enfrentan a tareas de escritura que requieren la exposición de un tema. Sin embargo, este subtipo, no se corresponde con la gran variedad de modelos que aparecen, por ejemplo, en el manual de Lengua utilizado en dos de los centros (C2 y C3), que sí hace un recorrido explícito por todos los subtipos de textos expositivos, pero dentro de un apartado denominado “Técnicas de estudio”.⁹ Por otra parte, los bajos resultados tras la intervención parecen apuntar hacia la especie de que, a pesar de que los alumnos están en contacto con muchos modelos de textos, en

la medida en que la unidad didáctica sólo tuvo tiempo de hacer explícitas algunas estructuras, se hace evidente que es necesario unos periodos más amplios de tiempo para evidenciar y manipular diferentes estructuras con vistas a crear nuevos textos con ellas.

En el cuadro número 2 aparecen los datos referidos a los organizadores textuales que sirven para establecer las relaciones de explicación.

Cuadro número 2: Se realizan explicaciones a través de

	T1						T2						Z		
	Núm.*			%			Núm.*			%			$\leq \infty (0,05)$		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
a. Reformulaciones	1	4	1	4,2	19	4,2	17	7	1	70,8	33,3	4,2	0,000	0,257	1,000
b. Ejemplificaciones	15	14	2	62,5	66,7	8,3	21	13	1	87,5	61,9	4,2	0,034	0,763	0,564
c. Enumeraciones	8	14	5	33,3	66,7	20,8	17	15	7	70,8	71,4	29,2	0,013	0,763	0,157
d. Comparaciones	7	10	2	29,2	47,6	8,3	12	1	2	50	4,8	8,3	0,132	0,007	1,000
e. Dos puntos introductorios explicativos	3	17	4	12,5	81	16,7	5	12	14	20,8	57,1	58,3	0,414	0,059	0,012
f. Paréntesis aclaratorios	0	10	2	0	47,6	8,3	4	10	2	16,7	47,6	8,3	0,046	1,000	1,000
g. <i>Que</i> explicativo	0	6	14	0	28,6	58,3	1	2	6	4,2	9,5	25	0,317	0,564	0,021
h. Aposiciones explicativas	2	2	4	8,3	9,5	16,7	3	1	5	12,5	4,8	20,8	0,564	0,102	0,739

* C1 y C3: La muestra total asciende a 24 textos; C2: muestra total asciende a 21 textos

Como se puede observar, tanto en el centro 1 como en el centro 3, se observa una marcada progresión en el uso de diferentes organizadores explicativos, mientras que en el centro 2 se aprecia un equilibrio entre el aumento y la disminución de estos, una vez más debido, seguramente, a que el texto 1 se correspondía con la redacción de un examen. Son especialmente significativas las variaciones del centro 1 en lo que se refiere al uso de reformulaciones (70,8%, $Z=0,000$); ejemplificaciones (87,5%, $Z=0,034$); enumeraciones (70,8%, $Z=0,013$); y paréntesis aclaratorios (16,7%, $Z=0,046$).

Lo que parece confirmar estos datos es que estos recursos explicativos están ya disponibles, en mayor o menor medida (cf. uso de paréntesis) en los alumnos de 6º de Primaria, pero aparecen también en textos de carácter narrativo como era el caso de las producciones del centro 3. Sin embargo, con una intervención didáctica en la que se explicitan los usos de estos marcadores en distintas estructuras textuales, se observa el

incremento de ciertos organizadores, algunos tan complejos como los paréntesis, o los dos puntos.

3. Conclusiones

Los resultados parciales de este estudio suponen una importante fuente de información para abordar la mejora de la competencia discursiva de los alumnos de 6º de Educación Primaria. Por un lado, los análisis de los textos T1 y T2 de los niños arrojan resultados alentadores sobre la pertinencia del modelo aplicado a la práctica educativa, ya que en los trabajos posteriores a la realización de la secuencia didáctica, se constata que los alumnos han adquirido una mayor conciencia de las particularidades de la escritura de los textos expositivos. Esto se traduce en una mayor variedad de subtipos textuales en sus escritos y en un mayor uso de organizadores explicativos, por ejemplo. Sin embargo, este incremento no llega a ser significativo en todas las variables analizadas ni en todos los centros por igual. Por otro lado, estos mismos resultados nos confirman en nuestra hipótesis de que la explicitación y la instrucción en los procesos que intervienen en la escritura favorecen la capacidad de escritura de los escolares. Para ello, además de ejercer la mediación de la manera más personalizada posible, es necesario diseñar guías de ayuda o listas de control que monitoricen dicho proceso. De este modo acompañamos al alumno desde los momentos más tutelados hasta su autonomía en la producción de sus textos. De igual manera es necesario guiar la práctica de la escritura de textos expositivos elaborando diferentes plantillas que presenten y expliciten los diferentes modelos de textos expositivos y las diferentes características que los configuran. Necesitamos, en cualquier caso, más estudios empíricos que examinen la efectividad de estas diferentes propuestas sobre los procesos de escritura en el aula. Creemos que estudios de este tipo contribuirán a desarrollar la didáctica de la escritura, y de la lectura, dentro del ámbito de la enseñanza obligatoria.

Referencias bibliográficas

- ADAM, J.M. (1990): *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Madaga.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1996): "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Editorial Complutense, 8, 29-44.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001): *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Madrid, Octaedro.
- BAJTÍN (1989): *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- BEAUGRANDE, R. De (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- CAMPS, A. (comp.) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.

DIDACTEXT, Grupo (2003): “Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Editorial Complutense, 15, 75-102.

DIDACTEXT, Grupo (2005a): *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la composición escrita de escolares de 6º de Educación Primaria*, Madrid, Editorial Complutense.

DIDACTEXT, Grupo (2005b): “Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos”, *Textos* (en prensa).

DOLZ, J y A. PASQUIER (1996): *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.

GARCÍA PAREJO, I. (2004): “Estudio comparativo del proceso de enseñanza-aprendizaje de textos expositivos escritos en alumnos de 6º curso de educación primaria”, Póster presentado en el *XXII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Valencia, mayo 2004 (puede verse en www.didactext.net).

GRAVES, D. y D.M. MURRIA (1980): “Revision: in the writer’s workshop and in the classroom”, *Journal of Education*, 162, 74-95.

HAYES, J. R. (1996): “A New Framework for Understanding Cognition and Effect in Writing”, en C. M. LEVY y S. RANDELL (eds): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, NJ, LEA, 1-27.

KINTSCH, W. (1982): “Text Representations”, en W. OTTO y S. WHITTE (eds.): *Reading Expository Material*, London, Academic Press, 87-101.

KRISTEVA, J. (1978): *Semiótica*, Madrid, Fundamentos.

MEYER, B.J.F. (1985): “Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems”, en BRITTON y BLACK (eds.): *Understanding Expository Text*, Hilldale, New Jersey, LEA, 11-74.

SANAHUJA YLL, E. (1992): “El text expositiu a l’ensenyament secundari. Condicions de producció i suggeriments didàctics”, en BATTANER y SANAHUJA (coords.), *Saber de letra I (El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria)*, Barcelona, Universidad, 133-155.

VAN DIJK, T. (1980): *Estructuras y funciones del discurso*, México, siglo XXI.

WERTSCH, J. (1991): *Voces de la mente*, Madrid, Visor.

¹ Los datos que se presentan en este trabajo forman parte de la investigación realizada por el grupo Didactext de la Universidad Complutense de Madrid, *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*.

² El proceso y los resultados de esta investigación han sido publicados en el año 2005 por la Universidad Complutense en la colección Línea 300, con el título: *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*. En este Congreso, los miembros del grupo Silvia Agosto y Miguel Pérez presentan los resultados más relevantes correspondientes a la fase descriptiva de la investigación.

³ La descripción de la secuencia didáctica aparecerá próximamente en la revista *Textos* bajo el título “Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos”.

⁴ Un ejemplo de cada subtipo puede verse en Álvarez Angulo (2001:18-22).

⁵ El análisis de los resultados de estas variables puede verse en Didactext (2005).

⁶ Por razones de espacio, no podemos detenernos en variables de tipo sintáctico o semántico como las variables 11 y 12 que analizaban los tipos y número total de oraciones y de verbos del texto, respectivamente. O la número 15, destinada a analizar la característica de las repeticiones que pudieran presentar los textos de los alumnos mediante: a. sinónimos, b. hiperónimos, c. palabras técnicas, d. pronominalizaciones, y e. términos correferenciales.

⁷ El valor estadístico Z (valor que indica el grado de diferencia entre el T1 y el T2 para una variable dada) es en estos casos $\leq \alpha$ (0,05), que es el umbral de confianza que nos permite determinar si un cambio es debido al azar o no. En estos casos, podemos concluir que la diferencia es estadísticamente significativa. Es decir, el patrón de variación se observa en más del 95% de los casos para la muestra dada.

⁸ Debido a problemas de espacio, no podemos incluir ejemplos de las producciones de los alumnos para comentar las características de la superestructura de sus textos.

⁹ El análisis de este manual, *Lengua de 6º curso*, de la editorial SM (1998), puede verse en Didactext (2005). El centro 2, no usa manuales escolares.