

Textos expositivos escritos por escolares venezolanos: aplicación de un modelo de evaluación funcional*

Francisco Freites Barros

Departamento de Idiomas, Universidad de Los Andes. Táchira, Venezuela.

E-mail: ffreites@nutula.tach.ula.ve

Resumen

La presente investigación, inserta en los estudios del discurso y la psicolingüística, evalúa la competencia en la escritura de textos expositivos por alumnos de Escuela Básica de San Cristóbal, Venezuela. Los textos de la muestra fueron analizados sobre la base del modelo tripartito de las funciones de lengua propuesto por Halliday (funciones ideativa, interpersonal y textual), análisis que muestra competencia óptima de los estudiantes en la función ideacional con merma en la interpersonal y más aún en la textual. Dado que la escuela demanda preferentemente el dominio de textos académicos se sugiere, sobre la base de estos resultados, intervención pedagógica.

Palabras clave: Discurso académico, discurso infantil, exposición, textos escritos.

* En la recolección y parte del análisis de los textos también participaron Wilmer Zambrano, Éucarís Valera y Leydys Rodríguez, de la Universidad de Los Andes, Táchira.

Functional Evaluation of Written Expositive Texts by Venezuelan Scholars

Abstract

This paper, in its concern with discourse and psycholinguistic studies, evaluates the proficiency of written expositive texts by elementary school students from San Cristóbal (Venezuela). Texts of the sample were analysed on the basis of the three-phase model of language functions proposed by Halliday (creative, interpersonal and textual functions), which indicated optimum competence for students in creative function with a lower rating in the interpersonal function and an even lower one on the textual level. Since the school demands proficiency in academic texts, pedagogic attention based on these results is suggested.

Key words: Academic discourse, juvenile discourse, expositive texts, written texts.

INTRODUCCIÓN

La lingüística contemporánea está interesada en explicar los hechos del lenguaje considerados no sólo desde la óptica sistémica, enfoque que caracterizó a la ciencia en otra época, sino, sobre todo, estimando la implicación del uso de tales estructuras en la vida social. Así, no sólo se ha enriquecido la perspectiva de las disciplinas clásicas, sino que además muchas de las más recientes, al tiempo que apuntalan sus propios enclaves teóricos y metodológicos, intentan dar respuesta a cuestiones urgentes del lenguaje en vinculación con el uso que de él hacen los hablantes en las redes sociales que mediante este instrumento se establecen cotidianamente. Tal es el caso del análisis del discurso o gramática textual, muchos de cuyos trabajos se orientan hacia la resolución de problemas en educación: enseñanza de lengua materna y extranjeras e incidencia de la competencia idiomática en el manejo del conocimiento.

La unidad de análisis de los estudios del discurso es, básicamente, el texto, definido como “la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; [el texto] está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la inten-

ción (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” (Bernárdez, 1982:85).

La definición anterior no implica que todos los textos sean idénticos; son, en efecto, más bien distintos, no sólo porque se diferencien sus contenidos, sino porque varían, además, los hablantes y la relación que hay entre ellos, porque cambian las circunstancias en las que interactúan y porque no son iguales las funciones sociales que el lenguaje desempeña en ellas; como consecuencia de todo lo anterior también diverge el modo como los textos se estructuran.

Desde esta perspectiva, en el ámbito de la lingüística del discurso ha habido un interés creciente por la caracterización de los textos en grupos bajo los criterios básicos de contenido, función y forma. Así, algunos analistas, como Sánchez (1992) y Ciaupucio (1993) proponen cinco modos de organización de la materia discursiva, cuales son: narración, argumentación, descripción, exposición e instrucción. Cada uno de estos *órdenes* (Sánchez) o *tipos* (Ciaupucio) se caracteriza, como se ha esbozado antes, por los asuntos de que tratan, la función social que cumplen y la organización textual que toman. La utilidad de taxonomías para el análisis y conocimiento de la unidad textual es múltiple. En el campo de la educación, por ejemplo, el estudiante debe afrontar tipos de textos cuyo manejo compromete su éxito académico. En consecuencia, la investigación lingüística textual destinada al conocimiento de la competencia textual de los estudiantes resulta necesaria en tanto que puede servir de apoyo en el diseño de los planes de enseñanza de lengua materna en todos los niveles de la educación. De entre los órdenes discursivos el más estudiado ha sido, sin duda, la narración. No obstante, en el ámbito académico dos son los discursos que se exigen preferentemente del estudiante: argumentación y exposición.

En relación con lo anterior, esta investigación ha tenido como objeto la evaluación de textos expositivos escritos por estudiantes de Escuela Básica desde una perspectiva funcional como contribución con el conocimiento de su competencia discursiva con vistas a la planificación de la enseñanza de lengua materna; para la satisfacción de este objetivo se analizan, sobre la base del modelo tripartito de lengua de Halliday, muestras de discurso producidas de modo contextualizado por niños de quinto año de Escuela Básica de dos escuelas de la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira. El trabajo es, pues, una investigación lingüística enmarca-

da dentro de los estudios del discurso que, con metodología de campo, indaga sobre la competencia textual académica a los fines de la eventual repercusión de sus resultados en la pedagogía de la lengua con perspectiva comunicacional funcional.

1. MARCO TEÓRICO

La exposición es el discurso de la demostración. Álvarez (1994:9) lo define como un tipo “cuyo objetivo es el de ofrecer un tema cualquiera al receptor de una manera clara u ordenada”; este discurso “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” (idem). Esta organización consiste en una serie de hechos encadenados lógicamente en torno al propósito informativo referido. Cuando se habla de los “hechos” que se presentan en la exposición debe entenderse que se trata de la *abstracción*, unidad típica expositiva “derivada de los procesos de análisis y síntesis de hechos o conceptos” (Sánchez, 1992:131).

Siguiendo a Tovar (1996) tres elementos caracterizan el discurso expositivo: a) la función comunicativa, b) el tratamiento dado a la información y c) la estructuración del contenido.

En relación con la función, la de la exposición es la informativa, entendida no sólo como la presentación de un contenido, sino además su explicación y elaboración; para ello el destinador del texto, según Slater y Graves (1990:10) debe tomar en consideración “los conocimientos de base y los intereses reales de los lectores de los diferentes niveles”. La función informativa es de tal importancia que Brinker (en Ciaspucio, 1994) afirma ser el criterio diferenciador de la exposición respecto a los demás discursos.

Sobre el tratamiento de la información Tovar señala como rasgos característicos la credibilidad, la objetividad, el *focus contextual* y la coherencia. La credibilidad tiene que ver con la verosimilitud que el destinatario otorga a los contenidos del texto. Se asume, en efecto, que lo dicho por el autor en una exposición es verdadero. La objetividad consiste no en la inexistencia de punto de vista, sino en su subordinación en relación con la presentación de hechos del mundo constatables empírica o racionalmente. El focus, a su vez, se asocia con el núcleo cognitivo de cada discurso; en la exposición es la *abstracción* (correlativa de la *con-*

clusión en la argumentación, el *acontecimiento* en la narración o el *atributo* en la descripción). La coherencia, por otra parte, es la propiedad del texto que vincula las proposiciones entre sí y globalmente con una estructura canónica y la situación de enunciación. En la exposición, la coherencia es de carácter funcional: las partes del discurso se articulan no necesariamente de modo secuencial ni mediante conectores explícitos; se trata, sobre todo, de una relación global que favorece una perspectiva de discernimiento de que las abstracciones constituyen el cuerpo del discurso.

Finalmente, la estructuración del contenido se consigue mediante la superestructura, que no es otra cosa que el esquema básico, el ordenamiento de la información típico de un discurso, la armazón sobre la que se informa un texto con el contenido que le es propio. La estructura del texto expositivo es muy variable, pero hay siempre en ella la presentación del tema que se desarrolla por diversas vías, como la definición, la ejemplificación, la comparación, la especificación, la ordenación, etc., estrategias que constituyen el cuerpo de la exposición propiamente tal. A tal respecto, Van Dijk (1989:166) señala que “la macroestructura, en algunos casos, es obviamente suficiente como estructura global de un texto”; en tales casos puede hablarse de un “orden semántico”; a lo anterior añade Tovar (1996:51) que la “superestructura expositiva en forma de esquema cognoscitivo (...) es lo que orienta el proceso de (...) producción y comprensión” del texto. Aunque no sean categorías estables, en algunos casos pueden aparecer como constructos formales suplementarios la introducción, la conclusión y la recomendación.

2. METODOLOGÍA

Para la obtención de las muestras de discurso se visitaron dos escuelas de la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira.

Puesto que el discurso expositivo versa sobre un tema que se desarrolla a lo largo del texto, la primera condición para abordar su producción es la de tener conocimiento de tal tema. Teniendo en cuenta que cerca de la fecha en que se hizo el muestreo había habido un eclipse solar total visible en algunas regiones del país y que se había difundido amplia información sobre el fenómeno por los medios de comunicación, se decidió proponer este tema para el ejercicio de escritura. Antes del trabajo de producción, no obstante la abundancia de información difundida que se ha señalado, se desarrolló una actividad de aula consistente en la ex-

plicación del fenómeno del eclipse . Una vez desarrollada la actividad, se dio a cada estudiante un escrito de tipo escolar, semejante a los de los libros de texto, en el que estaban contenidos los aspectos más destacados sobre el tema. Estos textos fueron leídos y discutidos grupalmente. Una vez cumplidas las actividades señaladas, se instruyó a los niños para que escribieran un texto que contuviera lo que sabían del eclipse; la instrucción así dada tuvo la intención de que los alumnos no se ciñeran sólo a la actividad de aula inmediatamente previa sino que tuvieran además la posibilidad de integrar sus conocimientos y experiencias anteriores, cosa que en efecto sucedió. Se obtuvieron en total 39 textos

Como modelo de análisis se ha partido de la proposición tripartita de lengua que hace Halliday, en la que se señalan tres componentes jerarquizados: el fonológico, que informa el componente léxico-gramatical, el cual, a su vez, soporta el componente semántico. Este último se subdivide en tres instancias: el subcomponente ideacional, el interpersonal y el textual; a tales subcomponentes corresponden sendas funciones con idénticos nombres.

Aunque el modelo de lengua de Halliday es ampliamente conocido se hará a continuación un breve comentario de cada una de las funciones que el autor propone por cuanto el análisis de la competencia textual expositiva que se ha hecho se basa, precisamente, en ellas:

La función ideativa tiene que ver con la posibilidad que ofrece el lenguaje “para la expresión del ‘contenido’; esto es, de la experiencia que el hablante tiene del mundo real, incluyendo el mundo interior de su propia conciencia”. (Halliday, en Lyons, 1971:148). Es esta, pues, la función de la conceptualización del mundo en términos de lenguaje, esto es, la función temática.

La función interpersonal se refiere al lenguaje como instrumento que “sirve para establecer y mantener relaciones sociales: para la expresión de los roles sociales, que incluyen los roles comunicativos creados por el lenguaje mismo. [...] Mediante esta función [...] se delimitan los grupos sociales, y se identifica y refuerza al individuo, ya que, al permitirle interactuar con otros, el lenguaje también sirve para la expresión y desarrollo de la personalidad” (Halliday, en Lyons, 1971:148). La función interpersonal es la de la intención comunicativa.

Por último, la función textual se asocia al lenguaje como instrumento capaz de “proveer los medios para establecer correspondencias

consigo mismo y con ciertos rasgos de la situación en que se usa”. Se llama “a esta función textual, ya que es la que permite al hablante o al escritor construir ‘textos’, es decir, pasajes conexos de discursos vinculados con la situación” (Halliday, en Lyon, 1971:148). La función textual, en consecuencia, tiene que ver con la articulación de las porciones del texto entre sí y con el contexto situacional.

Para evaluar la competencia en cada función se trabajó con una adaptación, según los propósitos de esta investigación, de la matriz de análisis propuesta por Shiro (1995, 1996) en sus trabajos sobre narración infantil.

La función ideacional fue evaluada considerando la unidad temática y la funcionalidad. Por unidad temática se entiende aquí la conexión lógica entre los enunciados en torno a un asunto central, que en nuestro caso, es el del eclipse. Esta conexión lógica puede ser distinta en los niños que en los adultos, lo cual no quiere decir que sea inválida:

- 1) En el eclipse [...] mientras tanto que [la luna] va tapando al sol, se pone oscuro como una noche; después va la luna quitándose del sol para que se ponga el sol otra vez alumbrando. (Ruth, EP)

Aunque huelgue decirlo se valoraron positivamente las digresiones en apoyo del tema, como por ejemplo, recuento de experiencias personales en relación con el fenómeno:

- 2) El 26 de febrero, que fue el eclipse, yo fui a Paraguaná y lo vi y me pareció muy bonito [...]. Yo estaba donde estaba la umbra, que es donde se oscurece totalmente; en San Cristóbal estaba la penumbra, que es donde sólo se ve la sombra. (Francis, IP).

La funcionalidad, por su parte, tiene que ver con el tipo de coherencia propia del discurso expositivo, correlativa, por ejemplo, de la temporalidad en la narración o la causalidad en la argumentación. La funcionalidad se entiende como la propiedad que permite vincular cada enunciado con el focus contextual del texto, que en la exposición es una abstracción. Para la función interpersonal se tuvieron en cuenta la claridad referencial y la credibilidad, es decir, la posibilidad de vincular todos los signos lingüísticos con su referente de modo unívoco y la presentación de los hechos de modo objetivo. Recuérdese, en efecto, que la exposición es

el discurso de la demostración. En él se presentan una serie de hechos encadenados lógicamente con un fin primordialmente informativo, en el que el punto de vista se supedita a la presentación objetiva. Conviene aclarar aquí que no se ha considerado la credibilidad como sinónima de verdad científica, sino como presentación del tema de modo verosímil desde el punto de vista del interlocutor. En la exposición la presencia de autor mengua frente a la presentación del tema. Este detrimento del “punto de vista” favorece la objetividad. Así, aunque no “verdadero” tiene credibilidad un texto como el que sigue:

- 3) El eclipse de sol es cuando la luna se interpone. Entonces los animales creen que está de noche y se acuestan a dormir. Cuando es de día, vuelven a despertar. Las mujeres embarazadas no lo pueden mirar porque si ellas lo miran le puede hacer daño a los niños que van a nacer. Los animales tienen que estar durmiendo para que no les cause daños. (Alex, EP).

La función textual fue evaluada teniendo en cuenta la estructura, la complejidad y la cohesión. Veamos cada aspecto separadamente:

Desde el punto de vista de la estructura, o, siguiendo a Van Dijk, la superestructura textual, la exposición, como todo discurso, posee elementos obligatorios y facultativos. Aunque no es éste un trabajo de corte teórico, conviene señalar la dificultad para la identificación de la superestructura expositiva. En efecto, los tipos de texto que caen bajo el rubro de exposición son formalmente plurales. Hay, por ejemplo, textos expositivos que se ordenan en torno a una definición, o una clasificación, o una descripción procedimental. No obstante tal diversidad, se admite que una exposición tiene como núcleo un tema que se presenta y se desarrolla con algún detalle. Adicionalmente, pueden aparecer introducción, conclusión y recomendación.

En la introducción se presenta explícitamente el tema, se prepara al lector sobre lo que versará el discurso o se señala la actitud del escritor sobre su propia exposición.

Puede ser de corte personal, subjetivo:

- 4) Los eclipses me gustan mucho y me gustaría que los eclipses pasaran bastante. Para que suceda un eclipse... (Jesús Alfonso, IP).

Pero también, en mayor correspondencia con la naturaleza objetiva de la exposición, más impersonal:

- 5) El eclipse es muy importante porque sólo se puede ver cada 75 años, [...] algunos sólo lo pueden ver una sola vez en la vida; otros, ni siquiera tienen oportunidad de verlo. Hay dos tipos de eclipse... (Jesús Alfonso, IP).

De modo semejante, en la conclusión puede haber dos puntos de vista: uno subjetivo, donde el cierre viene dado por un juicio personal, como en el caso siguiente:

- 6) A mí el eclipse me pareció muy importante. Aprendí mucho. Espero volver a ver uno otra vez, así sea dentro de 75 años. (Pero) Puede ser que vea otro en Holanda. (Francis, IP).

pero hay otro de corte más bien impersonal, objetivo, en el que, luego de la exposición de distintos aspectos, se retoma, v.g., una definición categoría con la cual se construye el cierre:

- 7) ... estos cuatro países se convirtieron en noche: los gallos cantaban, los patos también, los pajaritos se iban a su nido, los perros latían. El eclipse en San Cristóbal parecía como si fuera a llover. El eclipse es cuando la luna tapa al sol completamente. (Ysibeth, EP).

Como última categoría contingente aparece la recomendación, que no es otra cosa que una instrucción desprendida de la presentación del tema:

- 8) Para ver un eclipse uno debe tener precauciones: por lo menos tener lentes de soldar número 14; para ver un eclipse, si no tienes [los lentes] puedes verlo por televisión, porque si lo ves con radiografías nos puede quemar la retina (Jesús Alfonso, IP).
- 9) Le recomiendo que cuando [...] vaya a ver el eclipse por favor, véalo con el vidrio especial número 14; es lo mismo que el cristal de soldadura (Yoly, EP).

La complejidad textual fue evaluada sobre dos categorías: la recursividad y la complejidad lingüística en número de oraciones.

Existe recursividad cuando se insertan estructuras expositivas adicionales a una que sirve de base, y que sería suficiente para la existencia de un texto expositivo pleno. Si, por ejemplo, a una definición se añade una clasificación, el texto se expande recursivamente. Cada recurso de ordenamiento de la exposición es considerado una estrategia retórica distinta, esto es, una vía útil para la construcción de un texto expositivo completo. La recursividad, en consecuencia, ha sido medida sobre la base del número de estrategias retóricas empleadas.

En relación con el número de oraciones se consideraron tres aspectos: el número total de oraciones en cada texto, el número de oraciones simples y el de compuestas y, por último, el número de proposiciones subordinadas y su tipo. El patrón de rendimiento de la complejidad se ha calculado internamente, esto es, según los valores del propio grupo.

Finalmente, la cohesión fue evaluada globalmente por el uso de los mecanismos de referencia, elipsis, conjunción y léxico.

Todos estos indicadores de la elaboración textual, esto es, las categorías descritas para las funciones ideacional, interpersonal y textual, fueron puntuados, para su manejo cuantitativo en una escala del 0 al 2: el 0 marcó la ausencia o dominio deficiente de la categoría, el 1 y el 2, su presencia: con 1 se señalaron los usos de grado bajo y suficiente, y con 2, el empleo bueno o alto de la categoría de análisis en cuestión. Este sistema de puntuación ha sido adaptado partiendo de un trabajo de Pérez Hernández (1996) sobre narraciones escritas por sordos.

Las puntuaciones parciales fueron sumadas y se obtuvo una calificación total para el texto de cada niño. Tanto con los resultados por categoría como con las puntuaciones totales se procedió al análisis estadístico.

3. RESULTADOS

El análisis estadístico de las puntuaciones totales obtenidas por evaluación de los textos muestra una distribución normal¹. Se trata, en consecuencia, de un grupo altamente homogéneo y los resultados de esta investigación, por tanto, son representativos del desempeño textual de los sujetos de la muestra y no de promedios construidos sobre puntuaciones en extremo desiguales.

Uno de los aspectos más importantes del análisis es el de la coherencia, no sólo visto en sí mismo sino además en relación con otras categorías:

El desempeño de los alumnos de la muestra en coherencia ha sido alto: 87% de los textos tienen un nivel aceptable, 13% coherencia débil y ninguno resultó totalmente incoherente.

El rendimiento de los estudiantes en las distintas funciones es también representativo: en la función ideacional el 84% presenta un desempeño alto, 13% una actuación buena y sólo el 3%, muestra deficiencias significativas en cuanto a la estructuración de la unidad temática y la funcionalidad.

Con respecto a la función interpersonal, los resultados son semejantes: 61% de los textos son altamente apropiados desde el punto de vista del destinatario, 18% buenos, otro 18% suficientes y sólo 3% muestra un desempeño deficiente. El rendimiento disminuye significativamente en la función textual. Aquí ningún texto alcanzó la jerarquía óptima, pero sólo 2% tiene un rendimiento bajo. El grueso de los textos se halla entre suficiente y bueno, con 67 y 31% de modo respectivo.

El establecimiento del coeficiente de correlación entre la coherencia y cada una de las funciones de Halliday reafirma los asertos anteriores². Consecuentemente, la coherencia de los textos analizados está dada, sobre todo, por la organización de los tópicos y por la adecuación del texto al interlocutor, no así por lo que respecta a las relaciones entre las porciones del texto entre sí y con la situación.

Una de las razones en la baja del rendimiento en la función textual tiene que ver con el hecho de que la mayor parte de los estudiantes usaron en la estructura sólo el núcleo expositivo, esto es, una abstracción, enriquecida mediante diversas estrategias retóricas, como se verá, pero acompañada muy pocas veces de elementos facultativos. En efecto, sólo 5% incorporaron a su texto introducción, 18% conclusiones y 8% recomendaciones. De estas categorías, además, sólo la recomendación tiene ponderación óptima; las conclusiones, en su mayoría, no sobrepasaron la calificación de suficiente, y las introducciones cayeron todas bajo esta misma apreciación.

Respecto de la recursividad sorprende la riqueza de estrategias mediante las cuales los estudiantes han construido sus textos. Sobre la base de las propuestas de Slater y Graves (1990), que clasifican los tipos de texto expositivo, y algunas consideraciones generales de Sánchez (1992) acerca de las formas que puede tomar este discurso, se propusieron en la matriz de análisis catorce tipos textuales, de los cuales sólo dos

no aparecieron: división y funciones o usos, que, por otra parte, desde una perspectiva semántica, no se aplican al tema del eclipse. Todas las demás estrategias retóricas fueron empleadas, a saber, definición, ejemplificación, comparación, especificación, ordenación, caracterización, causas, consecuencias, efectos o influencias, clasificación, importancia y descripción instruccional. La descripción estadística⁴ (Cuadro 1) señala una gran riqueza retórica por parte de los estudiantes a la hora de imbricar tipos textuales en el orden discursivo, superposición que implica al menos cinco estrategias distintas.

Cuadro 1
Estrategias Retóricas

Estrategia	casos	%
Descripción Instruccional	34	87
Definición	33	85
Especificación	32	82
Clasificación	30	77
Causas	18	46
Ejemplificación	18	46
Importancia	17	44
Consecuencias	7	18
Ordenación	6	15
Comparación	4	10
Caracterización	2	5
Efectos	1	3

La posibilidad de que la cohesión de los textos esté relacionada con el número de oraciones, sean simples o compuestas (y, en este último grupo, si las hay subordinadas y si éstas son sustantivas, adjetivas o adverbiales), ha resultado, según los análisis, nula⁴. Dicho de otro modo, la coherencia, en los textos estudiados, no guarda ninguna relación con el número de oraciones que aparecen, sean simples o compuestas, ni con el número de oraciones subordinadas que haya en ellos, ni tampoco con la clase (sustantivas, adjetivas o adverbiales) a la que pertenecen. Como aspecto interesante desde la perspectiva cualitativa puede señalarse, no obstante, el hecho de que ha habido una gran riqueza de oraciones adver-

biales: han aparecido, en efecto, de todos los tipos que señalan las gramáticas⁵ y en la proporción reportada en estudios de adquisición y desarrollo del español⁶. Ello sugiere que la pobreza lingüística general que se atribuye a los estudiantes es relativa, al menos en lo tocante a sintaxis, más específicamente, a subordinación.

Los mecanismos de cohesión, esto es, referencia, elipsis, conjunción y léxico, por otra parte, fueron usados de modo óptimo sólo por cerca de la mitad de los individuos (48,7%). Apenas el 5,1% de los textos poseen una cohesión verdaderamente deficiente. La casi mitad restante de los casos (46,2%) se valoró como de rendimiento bajo o suficiente.

Veamos con algún detalle estos resultados en lo que concierne a elipsis, sustitución y conjunción:

En los textos se hallaron en total 89 elisiones, es decir, elementos sintácticos silenciados o sustituidos por una proforma, ausentes de la estructura o representados vicariamente, pero cuyos referentes deberían ser recuperable sin riesgo de equívocos. De estas elisiones o sustituciones, sin embargo, sólo el 56% resultan aceptables; el 44% de los casos restantes no queda suficientemente claro el referente elidido o suplido. Veamos algún caso:

10) Hay dos tipos de eclipse, que son solar y lunar (Ana Victoria, IP).

11) Un eclipse es un fenómeno de la naturaleza que ocurre muy pocas veces, normalmente ocurre dos veces al año (Sue, IP).

En los ejemplos, el antecedente de los relativos está claro (eclipse) y la elisión de sujeto de la segunda oración del segundo ejemplo es absolutamente recuperable.

Pero no siempre sucede del mismo modo:

12) El eclipse es un fenómeno importante, por lo cual al ver este fenómeno manda varias cosas especiales (Elda, EP).

No queda claro aquí quién *manda*, el uso del hiperónimo *cosas* es ambiguo y el conector *por lo cual* no establece causalidad.

13) Para que suceda un eclipse tiene que estar en línea recta (Ma. Andrea, IP).

- 14) Para que suceda un eclipse deben estar los tres astros en línea recta (Ma. Gabriela, IP).

En el primer caso, no se establece qué debe estar en línea recta; en el segundo, que se le parece, se usa el hiperónimo *astro*, pero sin especificar, ni en la oración ni en el resto del texto, de qué astros se trata.

- 15) Hay dos tipos de eclipse: lunar y solar. En el solar también hay dos tipos: umbra y penumbra (Cecilia, IP).

Nuevamente hallamos una elisión injustificada: No se menciona la categoría general de la que son parte *umbra* y *penumbra*.

Las fallas cohesivas relacionadas con elipsis, y sustitución por proformas e hiperónimos son, pues, evidentes.

Las proformas halladas (112) son todas pronominales. El uso de pronombres personales alcanzan la mayor proporción (57 casos = 51%), seguidos de los relativos (36 casos, 32%), de los demostrativos (14 casos, 13%) y, en último término, de los posesivos (4 casos, 4%). Conviene hacer ahora un breve comentario sobre los personales: de ellos, como cabe esperar, el uso de los de tercera persona domina, con un 72% de usos (39 casos), seguido de los de primera persona, 23% (19 casos) y los de segunda, que apenas aparecen: 5% (3 casos). Aunque no absolutamente indispensable como marca de objetividad en el discurso, usualmente se prefieren en estos textos las terceras personas. Nótese, sin embargo, cómo la cuarta parte de los pronombres son de primera persona.

Se apartan de la idea de texto académico, en efecto, enunciados como el siguiente:

- 16) Cuando yo fui para el trabajo de mi mamá, ese día era el eclipse y los pajaritos se acostaron (Néstor, EP).

texto en el que la presencia del hablante está enfáticamente marcada mediante pronombres de primera persona. Este recurso, aunque usado alguna vez por autores muy diestros (y en ello, entre otras cosas, se muestra su maestría), debilita, en la mayor parte de los casos, el debido distanciamiento del escritor respecto de su exposición.

En relación con las conjunciones, aunque no indispensables, según Sánchez (1992:100) para la demarcación de la coherencia, las relaciones típicas de los enunciados del discurso expositivo aparecen señaladas en los textos de los niños por medio de numerosos recursos conjuntivos: se

cuentan, de hecho, 16 conjunciones y frases conjuntivas distintas, que abarcan todo el espectro de relaciones que ofrecen las gramáticas como propias de este tipo de enlace. Las conjunciones y frases conjuntivas que aparecen (Cf. Cuadro 2) son, según su clase, copulativas (*y, que*), disyuntivas (*o*), adversativas (*pero, sino, en cambio*), consecutivas e ilativas (*también, tampoco, o sea, es decir, por ejemplo, por lo menos*), causales (*porque, como*), condicionales (*si*), finales (*para que*) y temporales (*mientras*). De entre todas estas conjunciones las de mayor uso son la copulativa *y*, que abarca más de la mitad de los casos, seguida de la consecutiva *porque*, la coordinante *que y la* condicional *si*. Vale la pena comentar que, de acuerdo con la investigación sobre adquisición de la lengua española (Cf. Gili Gaya: 1972; y Barrera y Fraca, 1991:158), las conjunciones más característica del habla infantil son las coordinantes, sobre todo *y*; la causal *porque* y la condicional *si*, de otra parte, además de ser conjunciones de adquisición temprana, se vinculan estrechamente con la temática propuesta para la producción de los textos y los tipos específicos de relación semántica que entre las partes de tales textos se establecen:

- 17) **Si** uno quiere ver el eclipse solar debía comprarse un vidrio de soldadura número 14, **porque** el eclipse solar nos puede causar daños irreparables (Ana Victoria, IP).

Cuadro 2 Conjunciones

-
- a) *Copulativas*: *y*: 163 (53.26%); *que*: 20 (6.54%);
 b) *Disyuntivas*: *o*: 7 (2.29%)
 c) *Adversativas*: *pero*: 9 (2.94%); *sino*: 5 (1.63%);
 en cambio: 2 (0.65%)
 d) *Consecutivas e ilativas*: *también*: 10 (3.27%);
 o sea: 5 (1.63%); *por ejemplo*: 7 (2.29%);
 por lo menos: 4 (1.31%); *es decir*: 4 (1.31%);
 tampoco: 1 (0.35%).
 e) *Causales*: *porque*: 36 (11.76%); *como*: 13 (4.25%)
 f) *Condicionales*: *si*: 16 (5.23%)
 g) *Temporales*: *mientras*: 3 (0.99%)
 h) *Finales*: *para que*: 4 (1.31%).
-

La riqueza de conjunciones se vincula con los tipos de relación semántica que se establece entre los enunciados de una exposición y que, siguiendo de nuevo a Sánchez (1992:98;100) son, entre otros, adición, ejemplificación, inclusión, concesión, causalidad, especificación y aclaratoria. Como se apuntó al principio de la discusión de los resultados, la competencia discursiva expositiva, a la luz de un análisis multidimensional, muestra más precisamente dónde se encuentran los yerros e inadecuaciones. Hay, en efecto, desproporción en el dominio de las subcompetencias: uso apropiado de la ideacional, que merma en la interpersonal y más todavía en la textual. Este desigual desarrollo textual por funciones puede explicarse estableciendo una analogía entre tales funciones y lo que Núñez Ladevéze (1993:306) llama competencia comunicativa: “Se trata de aspectos complementarios que probablemente tienen que ver con las diferencias entre competencia significativa (habilidad expresiva), competencia elocutiva (habilidad textual) y competencia comunicativa (habilidad para comunicarse en contextos sociales). Aunque toda persona tenga un cierto dominio en los tres ámbitos, la subjetividad puede orientarse preferentemente hacia uno o hacia otro”.

4. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos en el transcurso de la investigación se pueden establecer las siguientes conclusiones:

Los textos analizados son, en líneas generales, buenos: se trata de textos que desarrollan coherentemente un tema mediante estrategias retóricas canónicas múltiples con el fin de informar. Ello es reflejo de que los estudiantes han aprehendido lo que es un texto expositivo y lo usan, *grosso modo*, apropiadamente.

Esta “bondad” de los textos, no es, sin embargo proporcional en todas las categorías de análisis. Si se discrimina por funciones, por ejemplo, resulta marcada en la ideacional y en la interpersonal, no así en la textual. En tanto que textos que desarrollan un tema de modo que todo enunciado contribuya a tal desarrollo y en tanto que textos creíbles y con referencias claras las exposiciones analizadas son pertinentes. Ahora bien, en la textualidad se hallan algunas deficiencias, asociadas a la ausencia o uso impropio de elementos superestructurales subsidiarios del focus contextual (introducción, conclusión y recomendación) y del empleo igualmente insatisfactorio de los mecanismos cohesivos. En rela-

ción con lo anterior, habría que promover actividades de aula que tiendan al perfeccionamiento del uso de elementos estructurales opcionales y los mecanismos de la referencia, elipsis y sustitución. El uso de estas estrategias, enriquecedoras de los escritos desde el punto de vista textual, resultan indispensables, sobre todo si se tiene en cuenta que la escuela, y la vida académica en general, exigen exposición y argumentación como discursos preferentes. La tradicional enseñanza gramatical, basada en operaciones de reconocimiento consistentes en la identificación de categorías en textos, frases y listas de palabras, se ha mostrado en la práctica altamente inadecuada para el desarrollo de un desempeño textual satisfactorio en los estudiantes. La investigación en lingüística aplicada, de otra parte, reclama su conveniente sustitución por una práctica pedagógica basada en gramáticas de la producción y recepción, esto es, la enseñanza de la lengua de acuerdo con modelos teóricos que expliquen los procedimientos de elaboración y percepción de los mensajes. Así, según Molero (1998:14)

enseñar una lengua sería, ante todo, *enseñar a generar enunciados que sean satisfactorios semántica* (adecuación entre el deseo de significar y la significación manifestada) y *sintácticamente* (conformidad con los modelos de la lengua en un momento dado y en condiciones precisas) (Pottier, 1987:98). A esto nosotros le agregamos el aspecto pragmático, puesto que es necesario que los enunciados producidos por el hablante sean también *satisfactorios pragmáticamente*, es decir, oportunos, apropiados y adecuados a las circunstancias que rodean el acto de comunicación.

Queda claro que el análisis del que da cuenta este trabajo no aborda aspectos formales de la escritura, tales como fallas de acentuación, ortografía, puntuación, márgenes, mancha gráfica, calidad del trazo de grafemas, etc., aspectos en los que, probablemente, se hallaría más de un "error". Sin menospreciar la importancia de tales aspectos debe establecerse claramente su subordinación respecto a la textualidad.

A pesar de los rasgos señalados como susceptibles de perfectibilidad, se insiste aquí, finalmente, en la calidad de los textos analizados, lo cual, contrariamente a la actitud negativa constante acerca del modo como escriben los estudiantes, indica apropiación suficientemente aceptable del discurso de la exposición.

Por último, las limitaciones que se observan en los textos de los estudiantes, ¿no serán consecuencia de una pedagogía de la lengua que desestima la textualidad como esencia del discurso?, ¿no será que se insiste de tal modo en aspectos formales secundarios, como ortografía y acentuación, enseñados, además, de modo descontextualizado, al punto de que los estudiantes no distinguen ya entre esencia y apariencia?, ¿no será que una pedagogía que insiste en castigar los errores que ella misma promueve de modo solapado sea la causa de que los alumnos yerren a fuerza de hábito?

Notas

1. En efecto, los valores se concentran simétricamente, con una desviación típica de 2.65, en torno a la media (15.97), valor que, por otra parte, está próximo a la moda (15) y es casi idéntico a la mediana (16).
2. El resultado de la correlación con la función ideacional es de 0,878, con la interpersonal de 0,712, pero con la textual, de -0,090.
3. En un rango de 8 estrategias retóricas, que van de 1 hasta 9, la media es de 5,30, y el 88% se encuentra entre 4 y 7. La curva es, además, asimétrica negativa, y la curtosis alta, lo cual señala que los alumnos que se desvían de la tendencia lo hacen hacia el uso de un número de estrategias por encima de la media y que se condensan fuertemente en torno a los valores medios. Las estrategias retóricas dominantes (Cuadro 1) son la descripción instruccional (87%), la definición (85%), la especificación (82%), la clasificación (77%), la ejemplificación (46%), la causalidad (46%) y la importancia (44%).
4. El número total de oraciones empleadas se encuentra entre 4 y 33, con una media de 11 y concentración del 90% de los textos entre 4 y 16 oraciones. La curtosis alta (4,15) y la asimetría negativa (1,92) confirman esta concentración. El análisis de las oraciones clasificadas en simples y compuestas ha dado resultados semejantes: Hay un total de 409 oraciones. De ellas, el 46% son simples (189) y 54% compuestas (220). Las oraciones simples aparecen en un rango que va del 0 al 20, con una media de 5, moda de 3 y desviación típica de 3,69. La curva es asimétrica positiva, con un valor de 1,96 y curtosis de 6,40: los valores, pues, se tienden a concentrarse hacia las puntuaciones bajas, es decir, el número de oraciones simples por texto tiende a ser escaso, y la mayor parte de los textos analizados sigue esta tendencia. El análisis de las oraciones compuestas es semejante: aunque el rango es amplio (va de una oración hasta 14), las tres cuartas partes de los textos posee entre 4 y 8 oraciones compuestas, con una media de 6, moda de 5 y desviación típica

de 2.79. La asimetría es también positiva, 1,09 y la curtosis, de 1,63. La concentración anormal de los valores no es, pues, tan marcada como entre las oraciones simples, pero, de cualquier forma, tienden a estar concentrados por debajo de la media. En relación con las oraciones subordinadas, aparece un total de 316 oraciones, la mayor parte adverbiales, con el 76,2% (241 casos), seguidas muy distanciadas de los valores de las sustantivas y adjetivas, muy próximas éstas entre sí, con porcentajes respectivos de 12,9 (41 casos) y 10,7 (34 casos). Puestas en correlación con la coherencia el número total de cláusulas, el número de simples y el de compuestas, resultó irrelevante (número total de oraciones: coeficiente de correlación de Pearson $[r] = 0.015$, número de oraciones simples: $r = -0,079$, número de oraciones compuestas: $r = 0,034$.) Sólo el total de subordinadas resulta levemente significativo por cuanto se establece entre esta categoría y la coherencia una correlación positiva débil ($r = 0,313$).

5. Ellas son, ordenadas jerárquicamente según el porcentaje que acumulan, las siguientes: temporales (86 casos, 35,6%), consecutivas (40, 16,59%), causales (33, 13,69%), condicionales (27, 11,20%), modales (22, 9,12%), finales (20, 8,29%), locativas (10, 4,14%) y concesivas (2, 0,82%).
6. La investigación psicolingüística del español, en efecto, muestra un uso de la oración subordinada en el que preponderan las adverbiales, y entre ellas, las temporales, consecutivas, causales y condicionales (Cf. Barrera, 1991:150-8).

Bibliografía

- ÁLVAREZ, M. 1994. Tipos de escritos II: **Exposición y argumentación**. Arco Libros, Madrid (España).
- BARRERA LINARES, L. y FRACA, L. 1991. **Psicolingüística y desarrollo del español**. Monte Ávila, Caracas (Venezuela).
- BERNÁRDEZ, E. 1982. **Introducción a la lingüística del texto**. Espasa Calpe, Madrid (España).
- CIASPUCIO, G. 1994. **Tipos textuales**. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina).
- DIJK, T. van. 1989. **La ciencia del texto**. Paidós, Barcelona (España).
- FRACA, L. 1998. "Aproximación al análisis de textos expositivos infantiles". Ponencia presentada en el II Coloquio Nacional de Análisis del Discurso. Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela).
- LYONS, J. 1971. (Compilación) **Nuevos horizontes de la lingüística**. Alianza Editorial, Madrid (España).

- GILI GAYA, S. 1972. **Estudios del lenguaje infantil**. Alianza, Barcelona (España).
- HALLIDAY, M.A.K. 1982. **El lenguaje como semiótica social**. Fondo de Cultura Económica, México D.F. (México).
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. **An introduction to functional grammar**. Edward Arnold, London (UK).
- MOLERO DE CABEZA, L. *et al.* 1998. **Enseñanza de la lengua materna**. Fundacite-Zulia, Maracaibo (Venezuela).
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. 1993. **Teoría y práctica de la construcción del texto**. Ariel, Barcelona (España).
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Y. 1996. “La lengua escrita en sordos: indagación sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas”. Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL), Las Palmas de Gran Canaria (España).
- SÁNCHEZ, I. 1992. “Hacia una tipología de los órdenes del discurso”. Trabajo de ascenso inédito para la categoría de Titular, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (Venezuela).
- SHIRO, M. 1995. “Un estudio de la narrativa oral en niños de edad preescolar. Ponencia presentada en el I Coloquio Latinoamericano de” Analistas del Discurso. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- SLATER, W. y GRAVES, M. 1990. “Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes”. En: **El texto expositivo** (Denise Muth, Comp.). Aique, Buenos Aires (Argentina).
- TOVAR, X. 1996. “La comprensión global de la lectura en textos expositivos”. Tesis de Maestría en Lingüística, inédita, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay (Venezuela).