

## ANÁLISIS DE TEXTOS EXPOSITIVOS PRODUCIDOS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DESDE LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA DISCURSIVA<sup>1,2</sup>

Fecha de recepción: 10-11-03  
Fecha de aceptación: 18-12-03

ERNESTO ILICH MARÍN Y OSCAR ALBERTO MORALES  
oscarula@ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - FACULTAD DE ODONTOLOGÍA,  
GRUPO MULTIDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN  
EN ODONTOLOGÍA

### Resumen

El presente estudio tiene como propósito comparar, desde el punto de vista lingüístico-discursivo, dos grupos de monografías producidas por los estudiantes de primer año de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Se estudió un corpus conformado por dos grupos de monografías: Grupo 1 y Grupo 2, escritas por el mismo grupo de estudiantes. El estudio se efectuó en dos partes: en la primera, se analizó el Grupo 1, realizado por los estudiantes al inicio del año académico 2001-2003 en la Cátedra Anatomía Dentaria. Para este trabajo, los estudiantes no recibieron instrucción sobre los aspectos textuales de la monografía ni sobre los aspectos formales de la escritura; sólo se les indicó el tema sobre el cual debían escribir y se les recomendó bibliografía. En la segunda parte, se analizó el Grupo 2, realizado en la Unidad Curricular Introducción a la Investigación durante los últimos 6 meses del mismo año académico. Para este trabajo, se diseñó una propuesta didáctica constructivista, basada en la escritura como proceso. Se estudiaron las características lingüísticas discursivas de la monografía y los aspectos formales de la escritura. Además, durante estos seis meses hubo la oportunidad de producir, revisar y corregir varios borradores.

Palabras clave: análisis lingüístico, análisis textual, textos expositivos monográficos.

### Abstract

#### ANALYSIS OF EXPOSITORY TEXTS PRODUCED BY UNIVERSITY STUDENTS FROM THE DISCURSIVE LINGUISTIC PERSPECTIVE.

*The purpose of this study is to compare, from the discursive-linguistic point of view, two groups of essays produced by first year students in the School of Dentistry at the University of Los Andes in Mérida, Venezuela. A corpus made up of two groups of essays was studied: **Group 1** and **Group 2**, written by the same group of students. The study took place in two parts: in the first one, **Group 1** was analyzed, at the beginning of the 2001-2003 academic year in the Dental Anatomy class. For this piece of work, the students received no instructions on the textual aspects of the essay nor on the formal aspects of writing; they were only given a subject on which to write and the recommended bibliography. In the second part Group 2 was analyzed, which took place in the Introduction to Research class in the last six months of the same academic year. For this piece of work a constructivist didactic proposal, based on writing as a process, was designed. The discursive linguistic characteristics of the essay and the formal aspects of writing were studied. Also, during these six months there were opportunities to produce, revise and correct several draft essays.*

Key words: linguistic analysis, textual analysis, expository essay texts



# E

## Investigación

En los últimos años, se ha mostrado poco interés en investigar sobre el texto expositivo, siendo más escasas las investigaciones referidas a la producción de estos tipos de textos (Jaimes, 1998). Se han realizado pocos estudios que den cuenta de la relación existente entre el conocimiento de las estructuras textuales y el desempeño en la producción de textos.

Algunas investigaciones realizadas por Mayer (citado en Jaimes, 1998) han demostrado la importancia del conocimiento de las estructuras textuales expositivas para la comprensión. Igualmente, estudios realizados por Hiebert, Englart y Brennan (citados en Jaimes, 1998) han demostrado que los estudiantes universitarios que tienen conocimientos de las superestructuras y de elaboración textual, por lo general, tienen un mejor desempeño en la comprensión de textos. Es evidente que el conocimiento de las estructuras textuales y su estudio son muy importantes tanto para estudiantes como para docentes en el proceso de ínter aprendizaje de la escritura.

Luego de un estudio sobre la macroestructura semántica de textos argumentativos, en el que se buscaba comprobar si la aplicación de estrategias instruccionales del orden argumentativo mejoraba la producción de textos, Villegas (1998) sugiere la incorporación de la enseñanza de este tipo de estrategia en el ámbito universitario, puesto que dicho conocimiento influye significativamente en la producción de textos.

Actualmente, es necesario desarrollar estudios sobre la producción de textos expositivos y argumentativos, puesto que las distintas carreras universitarias están demandando a sus estudiantes producir estos tipos de textos, no sólo como “trabajo de grado” sino como parte de las evaluaciones parciales de las asignaturas. Para Velásquez (2002), el análisis de la producción textual (en especial los textos expositivos) es un área de vital importancia para el campo educativo (y, en consecuencia, para la investigación educativa).

Es en este contexto, y debido a la importancia que reviste el estudio del discurso académico escrito, que surge la presente investigación sobre la producción de textos expositivos de estudiantes universitarios, la cual tiene como propósito comparar, desde el punto de vista lingüístico

discursivo, dos grupos de textos expositivos tipo monográfico producidos por estudiantes de primer año de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, durante el año académico 2001-2003.

En procura de garantizar una mejor comprensión de este estudio, a continuación se presenta el marco teórico que lo sustenta.

## TEXTO

Etimológicamente, el término texto proviene del latín *textum*: tejido, tela, entramado, entrelazado. A partir de este, el texto se podría definir como el entrelazado, el entramado de los hilos, la estructuración de los distintos recursos de la lengua, para transmitir las distintas funciones del lenguaje (Kaufman y Rodríguez, 2001).

Para Velásquez (2002), el texto es un registro verbal de un acto comunicativo. Está formado por una serie de proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales, tanto explícitos como implícitos, que contribuyen a la creación de una unidad de significación.

Según Halliday y Hasan (1976), el texto debe ser pensado en el plano semántico como una unidad de significación en contexto, de lenguaje en uso. Un texto no es una serie de oraciones, ni simplemente una categoría gramatical grande, algo similar a la oración pero de mayor extensión, una suerte de super oración. Existen tres elementos que ayudan a crear texto, le dan textura: la cohesión, la estructura textual interna de la oración y la macroestructura del texto.

Van Dijk (1992), por su parte, sostiene que sólo se podrá llamar texto a la oración o secuencia de oraciones que posean macroestructura, estructura textual de tipo global y de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es la representación abstracta del significado de un texto. Además de la macroestructura, existen otros dos componentes del texto:

**Superestructura:** la superestructura representa una serie de estructuras globales, características globales que distinguen a un texto de otro. Es un esquema abstracto, que existe independientemente del contenido, al cual se adapta el texto. Según su superestructura, los textos se pueden clasificar en: narrativa (marco, complicación y resolución), argumentativa (tesis, justificación y conclusión) y tratado científico (informe experimental): planeamiento del problema, solución-hipótesis, experimentación, ejecución, resultados, discusión y conclusiones.

**Macroestructura:** representa la unidad textual mayor entendida en el plano del contenido, la representación abstracta de la estructura global del significado del texto;

por lo tanto, es de naturaleza semántica. Debe tener tanto coherencia lineal, la referida a la secuencia de oraciones, como coherencia global.

**Microestructura:** representa la estructura de oraciones y párrafos que conforman el texto.

### **Tipos de superestructuras (tramas textuales, estructuras retóricas)**

Aunque Van Dijk (1992) define y caracteriza sólo cuatro superestructuras: estructura del discurso periodístico, estructura narrativa, estructura argumentativa y tratado científico, abre la posibilidad de “la superestructura de la conversación” (p. 166) y de otro “gran número de estructuras textuales globales que no son convencionales sino institucionales...” (p. 167). Éstas dan cuenta de una serie de tipos de textos, entre los cuales cabe mencionar: sermón, acusación, orden de pago, ley, conferencia, informe, discurso público, artículo, instrucciones para usar un artefacto. Según Kaufman y Rodríguez (2001), en cambio, se pueden considerar cinco tramas: narrativa, argumentativa (expositiva), descriptiva, conversacional e informe experimental. Por su parte, Bustos (1996) propone cinco: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa e instruccional. A continuación, se definen algunas de estas superestructuras:

**-Narrativa:** según Bustos (1996), su función predominante es la representativa. Los textos en los cuales predomina la trama narrativa presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción. A través de ella, adquieren importancia los personajes y el marco donde ocurre tal acción. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa consecuencia hacen que el tiempo y los aspectos verbales adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. Se distingue, además, el autor del narrador.

**-Argumentativa:** según Bustos (1996), en esta estructura retórica predomina la función conativa o apelativa. Los textos con trama argumentativa comentan, explican, demuestran, confrontan ideas, conocimientos, opiniones, información, creencias, concepciones, valores, juicios. Por lo general, se organizan en tres partes (su superestructura): una introducción, parte en la que se plantea el problema o se presenta el tema, se fija una posición, se presenta el propósito del texto. Seguidamente, un desarrollo, a través del cual se encadenan datos, informaciones, mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos. Finalmente, contempla una conclusión, en la que se sintetizan los elementos más relevantes de la argumentación y se presentan las implicaciones.

**-Descriptiva:** de acuerdo con Bustos (1996), en esta superestructura predomina la función lingüística representativa. Incluye todos aquellos textos que presentan, preferiblemente, las especificaciones y caracterizaciones de objetos, de personas o procesos, lugares, a través de la relación de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender al objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Los sustantivos y los adjetivos adquieren singular importancia, ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo, añadiéndole características distintivas o matices diferenciales.

**-Conversacional:** Kaufman y Rodríguez (2001) señalan que en esta trama aparece, de manera directa, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra (competencia estratégica). Las formas pronominales adquieren relevancia en esta trama.

**-Expositiva:** para Bustos (1996), hay predominancia de la función representativa. La forma expositiva presenta las propiedades de las cosas, su esencia y sus causas. Exponer es informar, declarar, referir, explicar. Es la forma de las obras didácticas, de los ensayos y la crítica de los discursos y las conferencias.

**-Informe experimental:** Kaufman y Rodríguez (2001) y Van Dijk (1992) sostienen que el informe parte de una o varias observaciones. Luego, se intentará encontrar explicaciones para dicha circunstancia. Por lo general se construye como hipótesis; de esta se derivan una serie de expectativas (predicciones). Luego se puede proceder a la experimentación, indicando los participantes, el procedimiento, la ejecución y las condiciones en que se realizó. Además, contempla los resultados, la discusión de estos y las conclusiones a las que se llegó.

**-Instruccional:** Bustos (1996) indica que las funciones apelativa y representativa predominan en este orden retórico. Estos tipos de textos tratan de dirigir un comportamiento del lector proporcionando la información necesaria. Se presentan de manera lineal, organizadas temporalmente. Por lo general, las instrucciones se dan en modo imperativo, o indicativo en forma de mandato. Igualmente, habitualmente se recurre a los conectores temporales con el propósito de indicar el orden de las acciones a realizar. Básicamente constan de dos partes: útiles e instrucciones.

Según su caracterización lingüística, la función que desempeña y su trama, existen distintos tipos de texto (para un estudio más detallado de esta tipología, se sugiere la



consulta de Kaufman y Rodríguez, 2001). Sin embargo, para efectos de esta investigación, se tratará sólo la monografía como texto de información científica, puesto que es la tipología textual que se corresponde con el corpus utilizado.

### Texto de información científica

Esta categoría incluye textos cuyos contenidos provienen del campo de la ciencia en general. Pese a las diferencias existentes entre los métodos de investigación de las distintas ciencias, los textos tienen algunas características comunes a todas sus variedades: en ellos predominan, como en todos los textos informativos, las oraciones enunciativas de estructura bímembre y se prefiere el orden sintáctico canónico: sujeto-verbo-predicado. Además, siguen una superestructura expositiva y argumentativa. Entre estos se encuentran: definición, nota enciclopédica, informe de experimentos, monografía, ensayos, biografía, relatos históricos (Kaufman y Rodríguez, 2001).

### Monografía

Según Kaufman y Rodríguez (2001), la monografía es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Exige una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. La selección y organización de los datos sirve como indicador del propósito que orientó la escritura. Desde el punto de vista textual, responde, por lo general, a la estructura retórica expositiva: introducción – desarrollo – conclusión.

### Partes de la monografía

La monografía consta de las siguientes partes:

**Título:** el título debe resumir la idea principal del texto. Debe ser lo suficientemente explícito como para explicarse por sí solo cuando aparezca aislado.

**Autor:** en esta parte se incluyen los datos del autor y de la institución a la cual pertenece.

**Introducción:** la introducción de la monografía contempla la contextualización temática del trabajo, haciendo énfasis en el entorno en el cual se inscribe la temática del trabajo; el propósito del trabajo; la justificación e importancia de la investigación y; la estructuración de la monografía.

**Cuerpo o desarrollo:** en esta sección se presentan las unidades o partes en las que se desarrolla la monografía. Por lo general, no excede de tres partes. Las partes representan una unidad temática, expresada a nivel de comunicación.

**Conclusiones:** en esta sección se puede actualizar el propósito del trabajo, presentar una síntesis de los resultados de la investigación, indicar las implicaciones y recomendaciones a las que dio lugar el trabajo y, presentar las interrogantes que se pudieran derivar del estudio. Las conclusiones no son meramente el resumen de los contenidos desarrollados en el cuerpo del trabajo. Se incluyen los aspectos a contemplar en futuras investigaciones, las necesidades de estudio en el área, entre otras cosas.

**Referencias:** esta parte contempla las referencias de documentos bibliohemerográficos, impresos, electrónicos y audiovisuales que hayan sido utilizados para el desarrollo de la monografía.

**Apéndices y anexos:** los apéndices son los cuadros, ilustraciones, figuras, entre otros, que elabora el autor como complemento al trabajo. Los anexos, por su parte, incluyen todos aquellos elementos complementarios cuya autoría pertenece a otros.

## Objetivos

### General

Comparar, desde la perspectiva lingüístico-discursiva, dos grupos de textos expositivos tipo monográfico producidos por los estudiantes de primer año de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, durante el año académico 2001-2003.

### Específicos

-Caracterizar, desde la perspectiva lingüístico-discursiva, los textos producidos por los estudiantes antes de participar en una propuesta didáctica constructivista, en la que se abordó la escritura como proceso.

-Caracterizar, desde la perspectiva lingüístico-discursiva, los textos producidos después de participar en la propuesta didáctica.

-Comparar los datos obtenidos antes y después de la propuesta didáctica.

## METODOLOGÍA

Este es un estudio descriptivo-interpretativo, realizado bajo el enfoque cualitativo, para el cual se tomó como referencia los fundamentos de la lingüística discursiva. Se estudia, en consecuencia, la lengua escrita en uso, con propósitos comunicativos.

### Corpus

Se estudiaron 74 monografías escritas por 104 estudiantes, distribuidos en 4 secciones de primer año de la

Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Éstas se organizaron en dos grupos: el **Grupo 1** contempló 46 monografías realizadas al inicio del año académico 2001-2003, y el **Grupo 2** contempló 28 monografías realizadas al final de ese período.

Las monografías del **Grupo 1** fueron realizadas individualmente o en grupos (dos o tres estudiantes) al inicio del año académico 2001-2003 en la Cátedra Anatomía Dentaria, la cual forma parte de la Unidad Curricular Introducción a la Clínica. Para producir este trabajo, los estudiantes no recibieron instrucción sobre los componentes discursivos de la monografía ni sobre los aspectos formales de la escritura; sólo se les indicó el tema sobre el cual debían escribir y se les recomendó bibliografía.

Las monografías del **Grupo 2** fueron elaboradas en grupos de dos, tres o cinco estudiantes; en casos excepcionales se realizaron individualmente. La producción de este texto forma parte de las actividades didácticas del Bloque Curricular Introducción a la Investigación, durante la última parte del año académico 2001-2003. Para la elaboración, se diseñó, implementó y ejecutó una propuesta didáctica constructivista, basada en la escritura como proceso. Como parte de esta propuesta, se estudiaron las características de los textos expositivos y argumentativos, las características lingüístico-discursivas de la monografía y los aspectos formales de la escritura. Además, durante los seis meses que duró la propuesta, tuvieron la oportunidad de producir, revisar y corregir varios borradores, con la asesoría de docentes tanto de la unidad curricular como de otros departamentos de la facultad.

### **Indicadores considerados para el análisis**

Los datos se analizaron tomando como referencia la presencia de problemas lingüísticos y discursivos en los textos. Los indicadores que sirvieron como marco de referencia para el análisis fueron los siguientes (adaptados de Morales, 2001):

#### **1) Superestructura**

- 1.1 Estructura textual: argumentativa, expositiva
- 1.2 Conocimiento sobre el tipo textual “monografía”
- 1.3 Partes de la monografía
- 1.4 Superestructura de la monografía: introducción, desarrollo, conclusión
- 1.5 Organización interna del texto, progresión temática y relación entre las partes: subordinación, coordinación, yuxtaposición.

#### **2) Coherencia**

- 2.1 Coherencia global
- 2.2 Coherencia local.

### **3) Cohesión**

#### **4) Adecuación de registro**

#### **5) Del texto-párrafo**

- 5.1 Recursos diagramáticos
- 5.2 Identificación de bloques, secciones, partes, capítulos
- 5.3 Estructura parralal: introducción, transición, conclusión; hipótesis – conclusión
- 5.4 Recursos tipográficos
- 5.5 Recursos holográficos
- 5.6 Uso de signos de puntuación
- 5.7 Uso de conectores.

#### **6) Microestructura – oración**

- 6.1 Uso de signos de puntuación
- 6.2 Pertinencia léxica
- 6.3 Establecimiento de concordancia: tiempo, número, género, persona, voz y modo.

#### **7) De la palabra**

- 7.1 Acentuación
- 7.2 Segmentación
- 7.3 Ortografía.

#### **8) Trascrición**

### **Propuesta didáctica constructivista basada en la escritura como proceso**

Se diseñó, implementó y ejecutó una propuesta didáctica (Morales y Espinoza, 2002) fundamentada en la concepción democrática, constructivista e integral de la educación, en la concepción de la escritura como proceso (Murray, 1980, Smith, 1981a) y en la propuesta para el desarrollo de la escritura sugerida por Cassany (1999).

Como parte de la propuesta, se solicitó a los estudiantes escribir, grupalmente, una monografía. Las actividades didácticas se estructuraron en cuatro etapas recursivas, las cuales se describen a continuación (Morales y Espinoza, 2002):

#### **Preparando la escritura**

Se destinó un tiempo para que los estudiantes prepararan la escritura, pensaran sobre lo que escribirían, con la ayuda de especialistas en distintas áreas de la Odontología. Planificaban la elaboración del texto mediante esquemas, lluvia de ideas, bosquejos, documentación, conversaciones y discusiones. Adicionalmente, tuvieron la oportunidad de establecer los propósitos, la audiencia y definir su rol como escritores.

#### **Elaboración de borradores**

Una vez decidido el tema de la investigación, que corresponde al ¿sobre qué escribir?, y habiendo revisado bibliografía sobre el tema, se elaboraron varios borradores. Progresivamente, los estudiantes, con la asesoría de los docentes de varias disciplinas, fueron escribiendo la versión

final del texto. Por lo general, consignaban borradores antes de clases vía e-mail, en CD-ROM, disquete o impresos, para que se les hicieran recomendaciones.

**Revisión de borradores**

Para facilitar el proceso de revisión y con el propósito de intervenir directamente sobre la concepción del escritor y sobre su competencia, el Bloque Curricular Introducción a la Investigación creó un sistema de codificación para señalar los aspectos positivos y los mejorables de los textos, con los que se perseguía orientar el proceso de revisión sin incluir modificaciones al texto por parte del docente o del asesor (Espinoza y Morales, 2002).

**Edición final**

Como los trabajos iban a trascender el aula de clases, antes de ser divulgados fueron sometidos a un proceso de edición y corrección. Las faltas e incorrecciones fueron señaladas por los profesores y por los mismos estudiantes; sin embargo, eran éstos quienes debían hacer las correcciones.

**Resultados**

A continuación se presentan los resultados del estudio, categorizados en dos grupos. Para cada grupo se tomaron como referencia los indicadores señalados en el numeral 3.2.

<b>Caracterización del GRUPO 1</b>	
<b>Superestructura</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Conocimiento del tipo de texto “monografía”	Se percibe que no conocían la monografía, sus características y su estructura, ni las características del texto expositivo, argumentativo.
Superestructura de la monografía	Se percibe que no conocían la superestructura de la monografía. Los textos no estaban estructurados como monografías. La introducción no respondía a su naturaleza: presentaba información no contemplada en el desarrollo; enunciados yuxtapuestos; no presentaba el propósito; no justificaba; no informaba sobre la temática a desarrollar; no se percibía su coherencia con el resto del “texto”. El desarrollo también mantenía la relación de yuxtaposición de conceptos, aunque algunos mantenían una línea temática. No se establecía relación entre las secciones o partes que conforman el trabajo. Como indicador del texto expositivo, no se presentaban dichas secciones. En la conclusión se mantenía la yuxtaposición. No se resaltaron los elementos más significativos tratados en el trabajo.
Organización interna del texto	La yuxtaposición predominó en la presentación de los contenidos. No se presentaba explícita o implícitamente la relación entre las partes.
Progresión temática	En algunos casos (40%), no existía progresión temática, puesto que incorporaban información impertinente que irrumpía con la macroestructura del texto e impedía la creación de coherencia global.

<b>Coherencia</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Coherencia global	Los trabajos no mostraban coherencia global, condición que permite percibir al texto como una unidad de significación.
Coherencia local	No había coherencia entre las partes el trabajo. Internamente, los párrafos sí presentaban coherencia.
<b>Adecuación de registro</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Citas y referencias	La totalidad de los textos no mostró la fuente de la que fue tomada la información citada, a pesar de que, por lo general, tomaban textualmente la información.
Contenido irrelevante	39,1% presentó contenido irrelevante que obstaculizaba la progresión temática.
Registro inadecuado	19,5 % incorporó enunciados propios de la oralidad.
Anexos y apéndices	En la mayoría de los casos (89%), los anexos no se mencionaron en el texto.
<b>Cohesión</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Uso no convencional del infinitivo	13 % usó infinitivo en vez de modo imperativo: “ver figura...”
Correspondencia	En un porcentaje significativo (36,9 %) se hallaron problemas de correspondencia: tiempo, número, género, persona, voz y modo.
<b>Microestructura y oración</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Impertinencia léxica	Un alto porcentaje (75,7 %) utilizó palabras que no se correspondían con el sentido del texto “motores en lugar de molaes, medial en lugar de mesial, detención permanente en lugar de dentición permanente”
Uso incorrecto de signos de interrogación:	La totalidad de los textos analizados presentó problemas con los signos de interrogación.
Uso incorrecto de los dos puntos	(76 %)
Uso incorrecto de la coma	“Este autor, define” (76 %)

Uso incorrecto del punto y coma	(37,7 %)
Uso incorrecto del punto y seguido	(28,2 %)
<b>De la palabra</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Errores en la acentuación	La totalidad de los trabajos analizados presentó faltas de acentuación.
Acentuación de palabras en mayúscula	“MERIDA” (82,6 %)
Acentuación de palabras graves	“Yepez” (34,7 %)
Adverbios interrogativos	“Donde (usado para interrogar)” (4 %)
Acentuación de palabras esdrújulas	“Merida, Republica” (39,1 %)
Acentuación de monosílabos	“el, mas, tu” (43,4 %)
Acentuación de palabras agudas	“esta” (34,7 %)
Acentuación de adjetivos y pronombres	“éste trabajo, ésto” (2,1 %)
Uso de mayúsculas	Un alto porcentaje (89,1 %) presenta incorrecciones en el uso de las mayúsculas: ej. “anatomía dentaria, Incisivos Superiores”
Abreviaturas	“Br., CI., G, EDO” (15,2 %)
Segmentación	“através” (13 %)
Ortografía de la palabra	52,2% evidenció problemas ortográficos: “haya, halla”
<b>Transcripción</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Problemas de transcripción	63% presentó algún tipo de problemas de transcripción. Ej. “Speed en vez de Spee”
<b>Caracterización del grupo 2</b>	
<b>Superestructura</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Conocimiento del tipo de texto “monografía”	Se percibe que ya hay cierto dominio de las características de la monografía, su estructura textual y las características del texto expositivo, argumentativo.

<p>Superestructura de la monografía</p> <p>Organización interna del texto</p>	<p>La mayoría mostró dominio de la superestructura de la monografía. Como las secciones estaban relacionadas, se percibía como unidad de significación.</p> <p>La introducción respondía a su naturaleza: delimitaba el tema, indicaba el propósito, la justificación e informaba sobre la temática a desarrollar; se percibía su coherencia con el resto del texto. El desarrollo mantenía coherencia y una línea temática. En un número significativo de los casos, la conclusión expresaba los aspectos más relevantes. Además, se resaltó el logro de los objetivos y las implicaciones.</p> <p>En la mayoría de los casos, se presentaba explícita o implícitamente la relación entre las partes: coordinación y subordinación. En la mayoría de los casos, se presentaban dichas secciones. Se encontraron, sin embargo, problemas de identificación de subordinación.</p>
<b>Coherencia</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Categoría de análisis</b></p> <p>Coherencia global</p> <p>Coherencia local</p>	<p style="text-align: center;"><b>Comentario</b></p> <p>Los trabajos mostraban textura, su condición de textos y mantenían semánticamente la progresión temática.</p> <p>Había coherencia entre las partes del trabajo. Internamente, los párrafos presentaban coherencia.</p>
<b>Adecuación de Registro</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Categoría de análisis</b></p> <p>Citas y referencias</p> <p>Contenido irrelevante</p> <p>Registro inadecuado</p> <p>Anexos y apéndices</p>	<p style="text-align: center;"><b>Comentario</b></p> <p>Un alto porcentaje citaba correctamente e indicaba las referencias respectivas.</p> <p>Un bajo porcentaje incluyó contenido irrelevante.</p> <p>No se registró la utilización de registros inadecuados.</p> <p>En la mayoría de los casos, los anexos se mencionaban en el texto.</p>
<b>Cohesión</b>	
<p style="text-align: center;"><b>Categoría de análisis</b></p> <p>Uso no convencional del infinitivo</p> <p>Correspondencia</p>	<p style="text-align: center;"><b>Comentario</b></p> <p>10 % utilizó infinitivo en vez de usar el modo imperativo: “ver figura...”</p> <p>No se registraron problemas de correspondencia.</p>

<b>Microestructura y oración</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Impertinencia léxica	50 % mostró dificultades con el uso del léxico especializado.
Uso incorrecto de signos de interrogación	Un altísimo porcentaje mostró dificultad para usar los signos de interrogación convencionalmente.
Uso incorrecto de los dos puntos	Se usó con frecuencia en subtítulos.
Uso incorrecto de la coma	Para separar sujeto-verbo; verbo-objeto.
Uso incorrecto del punto y coma	Para separar el sujeto y el verbo; el verbo y el objeto.
Uso incorrecto del punto y seguido	En vez de punto y aparte.
<b>De la palabra</b>	
<b>Categoría de análisis</b>	<b>Comentario</b>
Errores en la acentuación	Un alto porcentaje mostró desconocimiento de las normas de acentuación.
Acentuación de palabras en mayúscula	“MERIDA”
Acentuación de palabras graves	“Rodriguez”
Pronombres interrogativos	“Que”
Acentuación de palabras esdrújulas	“Merida, Republica”
Acentuación de monosílabos	“el, mas, tu”
Acentuación de palabras agudas	“Funcion”
Acentuación de adjetivos y pronombres	“éste trabajo, ésto”
Uso de mayúsculas	Un porcentaje significativo mostró desconocimiento de la norma gramatical del uso de mayúsculas: “anatomía dentaria, Incisivos Superiores”
Abreviaturas	No se registraron problemas.
Segmentación	No se registraron problemas.
Ortografía de la palabra	No se registraron problemas.
<b>Transcripción</b>	
Problemas de trascripción	Un porcentaje significativo (39 %) mostró problemas de este tipo.

## Discusión

Los resultados, en especial los referidos al **Grupo 1**, coinciden con los resultados de Parodi y Núñez (1999). Del análisis de los textos se infiere que los estudiantes carecen de una competencia discursiva que les permita producir textos expositivos y argumentativos coherentes. Esto se evidencia en los reiterados problemas gramaticales, de coherencia, de cohesión y de estructura.

La introducción de los textos del **Grupo 1** no se corresponde con los elementos característicos de esa sección en un texto expositivo: presentar el propósito, la justificación, ubicar conceptualmente al lector y presentar la estructura del trabajo. Esto podría deberse a que la experiencia de los estudiantes como productores de textos, especialmente expositivos, es muy escasa. Las pocas iniciativas se limitan a promocionar la copia, y no a la producción crítica. Aunado a esto, no se les ofrece la posibilidad de analizar y reflexionar sobre la estructura del texto expositivo, argumentativo, sobre las partes de una monografía, de un artículo o un informe de investigación, y dentro de éstas indicar los elementos distintivos de la introducción. El **Grupo 2**, en cambio, sí tuvo esta posibilidad; en consecuencia, sus introducciones respondían a la naturaleza de esta parte de la monografía.

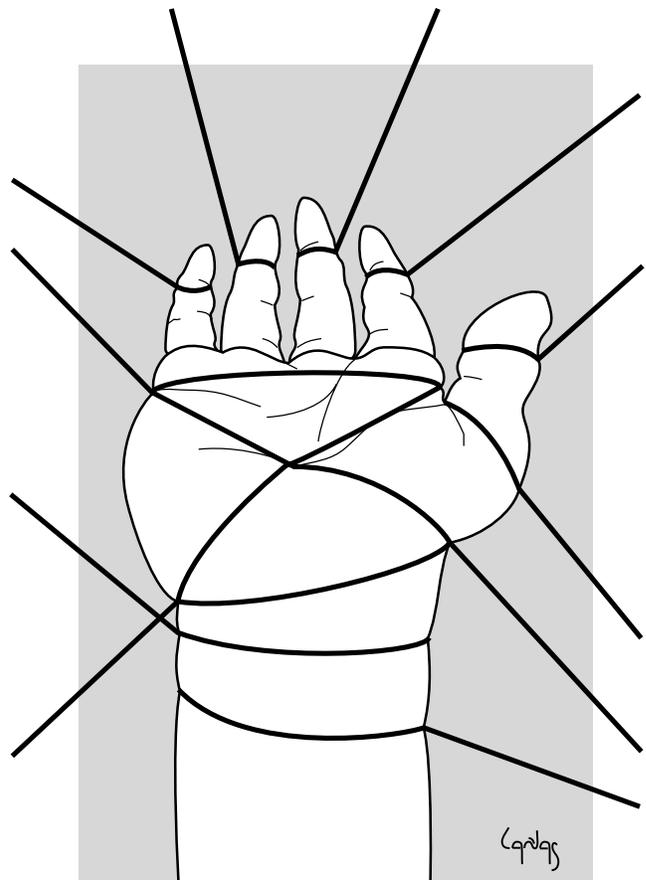
La ausencia de presentación de los capítulos, secciones y párrafos, a través de enunciados introductorios, en el **Grupo 1**, se puede deber a varios factores: en primer lugar, puede responder a la estructura de los textos que leen, los cuales, por lo general, carecen de estas partes. En segundo lugar, esto se debe a que los estudiantes tienen una concepción de monografía como una yuxtaposición de enunciados sin relación y no como unidad de significación, texto. En tercer lugar, la ausencia de revisión imposibilita que asuman la postura de lector para organizar coherentemente el texto. Dicha revisión, que en ocasiones las pueden realizar docentes especialistas en el área, pudiera contribuir con la producción de textos.

En los textos del **Grupo 1** no se percibe la macroestructura (o la macroproposición) que permita determinar la coherencia entre las partes del texto. Los textos del **Grupo 2**, en cambio, sí representaban una macroestructura y, además, se podía construir, a partir de ellos, una superestructura expositiva.

El **Grupo 1** se caracterizó por la falta de referencias, la presencia de enunciados incompletos; además, no se mencionaban los anexos en el desarrollo del texto. Esto se puede deber a la interferencia entre la lengua oral y la lengua escrita. Al igual que el hablante (este último gracias al contexto), el estudiante supone que su interlocutor (su lector)

conoce las relaciones e implicaciones de lo que está presentando. Además, debido a la poca experiencia de producción y de lectura de textos especializados que efectivamente señalen las referencias de las citas utilizadas, el estudiante inconscientemente lo internaliza como innecesario; en consecuencia, no lo hace. El **Grupo 2**, en cambio, luego de haber estudiado las razones éticas y didácticas de las referencias, de haber leído distintos textos auténticos, con propósitos reales, que cumplieran con estas indicaciones, después de que los autores leyeron los trabajos como lectores, lograron producir textos con características propias de la escritura académica.

En el **Grupo 1** se observa la presencia de elementos cohesivos dentro del párrafo, mas no entre párrafos. Esto se debe a que, por lo general, los párrafos eran tomados textualmente, por tanto, mantenían las características del texto fuente original (aunque no fueron citados). En cambio, en cuanto a la relación entre párrafos y secciones, se infiere falta de competencia, puesto que los enunciados estaban yuxtapuestos; no mostraban coherencia. En el **Grupo 2**, en cambio, se percibe relación entre párrafos y entre secciones. Además, al inicio de cada sección, presentaban un párrafo introductorio, producto del aprendizaje logrado.





Muchos de los problemas gramaticales (ortografía, puntuación, sintaxis) presentes en un alto porcentaje del **Grupo 1** y, con menor frecuencia, en el **Grupo 2**, se deben, en gran parte, a que tradicionalmente estos se encuentran en los textos que leen los estudiantes y lo han aprendido de allí. Los problemas de acentuación de mayúsculas, por ejemplo, son muy frecuentes en las portadas de los libros. Aunado a esto, en algunas oportunidades, los programas de computación no los señalan como errores; en consecuencia, como hay una sobre valoración infundada de dichos programas, lo toman como verdad absoluta.

Los problemas de puntuación presentes en ambos grupos indican la necesidad de reconsiderar la intervención, puesto que se evidencia que aún no ha habido aprendizaje, no hay toma de conciencia sobre las normas de uso en español.

## Conclusión

Este estudio demostró que el desarrollo de las competencias de escritura es un proceso que requiere tiempo. A pesar de que hubo una significativa intervención durante 6 meses, fundamentada en los principios constructivistas y en la concepción de escritura como proceso, de que tuvieron la posibilidad de consulta y asesoría permanente, de que se estudiaron los aspectos conceptuales del texto, la monografía y las normas gramaticales, persisten ciertos problemas en el **Grupo 2**.

## Bibliografía

- Bustos G., J. M. (1996). *La construcción del texto en español*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso* (2ª reimpression). España: Editorial Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Espinoza, N. y Morales, O. (2002). Una codificación para la revisión de textos monográficos en medios electrónicos. *21º Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores en Lingüística*. Turmero, Estado Aragua.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Jaimes, R. (1998). La organización de los textos académicos: su incidencia en la escritura estudiantil. *Letras*, 56, 9-21.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos* (7ª reimpression). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Morales, O. (2001). ¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos? *2º Simposio Internacional de Lectura y Vida* [Versión en CDROM]. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2002). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla, México.
- Mostacero, R. (1999). La construcción del texto escrito y las competencias del productor de textos. *Memorias del II Encuentro de docentes con la lengua materna* (pp.67-82). Maturín: Fondo Editorial Tropykos.
- Murray, D. (1980). How writing finds its own meaning. En T. Donovan, & B. McClelland (Eds.), *Teaching composition: Theory into practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Murray, D. (1982). *Writing to teaching*. Mountclair, NY: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Parodi S., G. y Núñez, L. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Smith, F. (1981a). *Writing and the writer*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Smith, F. (1981b). Miths of writing. *Language Arts*, 58(7), 792 - 798.

Se concluye, en consecuencia, que es necesario incorporar a los planes de estudio universitarios, programas que contemplen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la tipología de textos y sus características, lo cual implica la enseñanza de cómo producirlos, puesto que muchos de estos problemas se deben a que los estudiantes que ingresan a la universidad no han logrado desarrollar en los niveles anteriores las competencias para producir textos expositivos.

Dichos programas deben cubrir varios períodos académicos para garantizar la formación, la toma de conciencia y el desarrollo de las competencias. Si se presentan propuestas aisladas, se corre el riesgo de no producir cambios a mediano y largo plazo. Los estudiantes universitarios requieren de esta formación, puesto que, de lo contrario, se estaría favoreciendo la deserción, la mediocridad y el analfabetismo funcional en la universidad.

Todos estos problemas evidencian la necesidad de que los estudiantes reconceptúen su visión de la escritura y del texto. Tradicionalmente, esperan que desde el primer borrador todo esté bien aun cuando no hayan trabajado lo suficiente. Revertir esta realidad implica reconocer que se aprende de los errores y de su acertado tratamiento. El proceso de escritura por su naturaleza (preparación, escritura, revisión y divulgación) representa una magnífica oportunidad de aprendizaje.

De los resultados de este estudio se desprende la necesidad de estudiar cuál es la concepción de escritura y cuál es la competencia de escritura de los estudiantes que ingresan a la universidad. (E)

- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto* (2ª reimpresión; S. Hunzinger, Trad.). Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1978).
- Velásquez, N. (2002). *Estudio de la organización textual y la cohesión en la producción del tipo de texto "registro de la evolución de enfermería" por parte de estudiantes de Educación Superior*. Mérida, Venezuela: Postgrado de Lectura y Escritura, Universidad de Los Andes. Sin publicación.
- Villegas, C. (1998). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. *Letras* 58, 22-31.

## Notas

<sup>1</sup> Este estudio forma parte de un proyecto de investigación multidisciplinaria más amplio sobre el proceso de escritura de estudiantes universitarios titulado: Concepciones y competencias de escritura de estudiantes de 1er año de Odontología, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, código O-086-03-04-C, que se está desarrollando desde el año 2002 en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

<sup>2</sup> Este trabajo fue presentado como ponencia en el II Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso y el V Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso, realizado en Puebla, México, entre el 27 y el 31 de octubre del 2003, con el financiamiento del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes.



### Enseñanzas de mi madre

Todo lo que siempre necesité saber, lo aprendí de mi madre:

Me enseñó RELIGION”¡Mejor reza para que esta mancha salga de la alfombra!”

Me enseñó LOGICA”¡Porque yo lo digo! ¡Por eso... y punto!”

Me enseñó a PREDECIR EL FUTURO” Asegúrate de que estés usando ropa interior limpia y completa, para el caso de que tengas un accidente.”

Me enseñó IRONIA “Sigue llorando y yo te voy a dar una razón verdadera para llorar.”

Me enseñó a SER AHORRATIVO”¡Guarda las lágrimas para cuando me muera!”

Me enseñó OSMOSIS”¡Cierra la boca y come!”

Me enseñó CONTORSIONISMO”¡Mira la suciedad que tienes en la nuca! ¡Voltéate!”

Me enseñó FUERZA Y VOLUNTAD” Te vas a quedar sentado hasta que te comas todo.”

Me enseñó METEOROLOGIA”¡Parece que un huracán pasó por tu cuarto!”

Me enseñó MESURA”¡Te he dicho un millón de veces que no seas exagerado!”

Me enseñó EL CICLO DE LA VIDA”¡Te traje a este mundo, y te puedo sacar de él!”

Me enseñó A MODIFICAR PATRONES DE COMPORTAMIENTO”¡Deja de actuar como tu padre!”

Me enseñó LA ENVIDIA”¡Hay millones de niños menos afortunados en este mundo que no tienen una mamá tan maravillosa como la tuya!”

Me enseñó VENTRILOQUIA”¡No me rezongues! ¡Cállate y contéstame! ¿Por qué lo hiciste?”

Me enseñó ODONTOLOGIA”¡Me vuelves a contestar y te estampo los dientes en la pared!”

Me enseñó RECTITUD”¡Te voy a enderezar de un sólo...!”

¡GRACIAS MAMA!