

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS TEXTOS EXPLICATIVOS EN LA UNIVERSIDAD

Carmen López Ferrero

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

Resumen

La reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos requiere una doble aproximación: por un lado, tener en cuenta la explicación como objeto de estudio lingüístico desde distintos enfoques teóricos, y, por otro, considerar la explicación como objeto de enseñanza. En este artículo se revisan algunas de las descripciones más relevantes en el marco de la Lingüística del Texto y del Análisis del Discurso, para delimitar cuáles son las categorías que dominan en la caracterización de los textos explicativos. Esta discriminación de rasgos permite establecer los contenidos de enseñanza para la adquisición de destrezas en la composición de textos explicativos.

Palabras clave: textos explicativos, tipos de procedimientos, criterios de aprendizaje.

THINKING ABOUT TEACHING AND LEARNING EXPLANATORY TEXTS AT THE UNIVERSITY

Abstract

Thinking about teaching and learning explanatory texts requires a double perspective: on the one hand, to consider explanation as a linguistic object of study from different theories, and, on the other, to analyse explanation as a teaching object. In this article we review some of the most relevant descriptions in the framework of Text Linguistics and Discourse Analysis, in order to define which kind of categories are dominant in the characterization of explanatory texts. This features definition allows to establish the learning contents to acquire relevant skills for the explanatory texts composition.

Key words: explanatory texts, types of procedures, learning criteria.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de su historia académica, muchos de los discursos que producen los estudiantes –quizás los más valorados en algunas tradiciones– parten de la base textual denominada *explicación* (cfr. Werlich 1975, Adam 1992). En todas las materias de estudio los aprendices han de aclarar conceptos, demostrar que comprenden los fenómenos abordados o dar respuesta a determinados problemas; en definitiva, han de saber *explicar*. Para ello, desde la enseñanza básica a la enseñanza superior redactan exámenes, elaboran monografías, trabajos académicos, realizan exposiciones orales, etc. Es, pues, prioritario plantear una didáctica del texto explicativo que incluya los distintos modos de comunicación (oral y escrita) y considere las diversas materias de estudio, no solo las exclusivamente lingüísticas.

En el presente trabajo, centramos nuestra reflexión en un nivel de enseñanza: el nivel universitario. En la Universidad los estudiantes se enfrentan a géneros o clases de textos académicos (artículos científicos, monografías, etc.) en los que la explicación se combina con otros modos de organización textual. Estos textos requieren un uso apropiado y eficiente de procedimientos explicativos específicos.

En el ámbito hispano, la atención al texto explicativo desde un punto de vista didáctico cuenta ya con algunas monografías sólidas (cfr. Montolío 2000, Vázquez 2001, Battaner et al. 2001, Arnoux et al. 2001, Martínez 2001). Son trabajos recientes que ofrecen al estudiante pautas y técnicas para desenvolverse con eficacia en la construcción de discursos académicos. Estos trabajos han podido plantearse gracias a las aportaciones de la Lingüística del Texto y del Discurso. La Lingüística del Texto proporciona categorías de análisis que permiten delimitar el estatus teórico de la explicación, su **esquema global** prototípico y los **procedimientos** lingüístico-discursivos más característicos. Desde el Análisis del Discurso, destacamos las propuestas que consideran el **contexto cognitivo** y las **relaciones retóricas** que conforman una explicación.

A partir de estos enfoques consideramos las categorías pertinentes en el análisis de la explicación (apartado 2); esta reflexión teórica permite establecer los contenidos a los que la enseñanza debe dar relevancia en la transposición didáctica (apartado 3). A continuación presentamos un ejemplo de práctica didáctica para la redacción y la coevaluación de textos explicativos en una clase de Universidad (apartado 3). En la conclusión destacamos las implicaciones pedagógicas del planteamiento expuesto (apartado 4).

2. EL TEXTO EXPLICATIVO COMO OBJETO DE ESTUDIO LINGÜÍSTICO

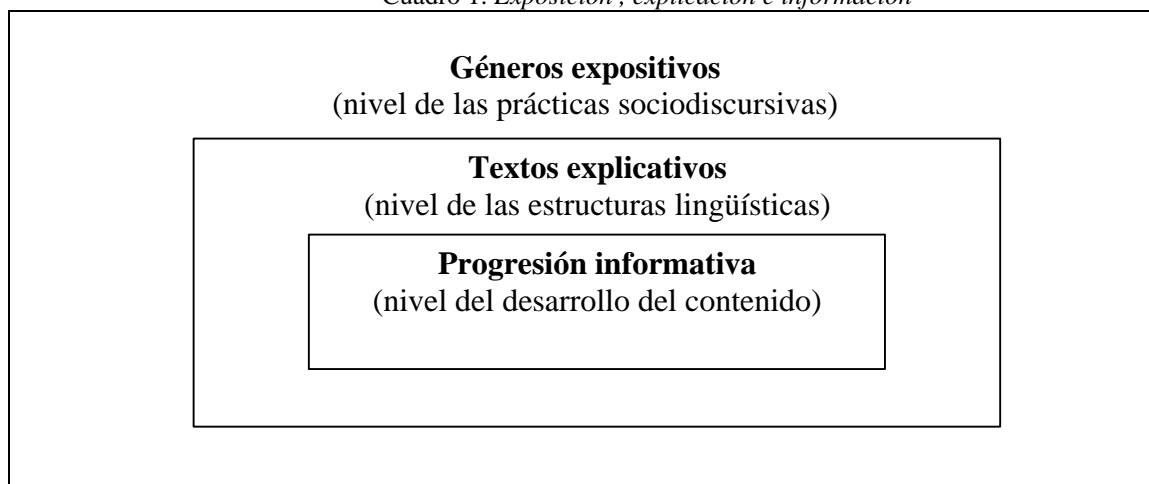
En los trabajos que buscan clasificar los textos en “tipos”, esto es, en conjuntos de unidades textuales con rasgos lingüísticos y discursivos comunes, observamos que las denominaciones de texto *informativo*, texto *expositivo* y texto *explicativo* a veces se alternan¹.

De forma ambigua, estos términos hacen referencia a una misma categoría textual: “el tipo de texto que *expone información* para *explicar* un fenómeno”. Es este un problema terminológico típico de la Lingüística Textual que dificulta la conceptualización del objeto de estudio. Se ha de tener en cuenta que no todos los textos *expositivos* son *explicativos*, ya que muchas exposiciones se articulan a través de la descripción y argumentación (cfr. Battaner et al. 2001); por su parte, todo texto es *informativo*, como han señalado Combettes y Tomassone (1988) y Adam (1992).

En nuestra reflexión, partimos de la distinción entre **género discursivo** (o *clase de texto*²) y **tipo de texto**. Los géneros son categorías discursivas y retóricas, resultado de las prácticas sociales en las que participan los usuarios de una lengua, definidos por parámetros pragmáticos. Los tipos de texto son categorías lingüísticas abstractas, que se definen por sus características lingüísticas internas. Siguiendo a Adam (1992), podemos distinguir los llamados **géneros expositivos** (como las entradas enciclopédicas, los exámenes, los manuales, etc.) en los que se *presentan conocimientos* que pueden organizarse textualmente de forma descriptiva, argumentativa, **explicativa**, etc. según el objetivo perseguido.

Se pueden delimitar, pues, categorías de análisis relacionadas en varios niveles del discurso. Es lo que representamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. *Exposición, explicación e información*



Al hablar de *exposición* nos referimos a un género discursivo (Nash 1990, Adam 1992) caracterizado por su función y contexto de uso³. Por texto *explicativo* entendemos el tipo de texto caracterizado por presentar un determinado esquema global prototípico (Adam 1992, 1999), determinado por el contexto cognitivo y la función. Finalmente, en el nivel del desarrollo del tópico del discurso, consideramos el texto *informativo*⁴ (Combettes 1983, Combettes y Tomassone 1988). Son tres categorías que, desde nuestro punto de vista, operan en niveles distintos del discurso (Roulet 1991, 1996; Adam 1999). Por lo tanto, consideramos que al hablar de texto *expositivo*, texto *explicativo* o texto *informativo* se relevan objetos de estudio distintos.

De todos modos, se ha de señalar que los niveles delimitados están intrínsecamente interrelacionados entre sí, de forma que no podemos analizar un aspecto sin tener en cuenta su interacción con los demás (Beaugrande 1984, Charolles 1993). Desde este punto de vista, consideramos la *explicación* como una posible forma de estructurar textualmente el *discurso expositivo*. Esto es, el tipo de texto *explicativo* es una categoría abstracta que se materializa fundamentalmente en los que hemos llamado *géneros expositivos* (exámenes, trabajos académicos, manuales escolares, exposiciones orales). La categoría *género expositivo* es una categoría más amplia (como se observa en el cuadro 1) que la categoría *explicación*, de naturaleza lingüístico-teórica. En términos de Rosch (1978), la *explicación* es categoría subordinada y el género *exposición*, categoría básica.

Establecemos estas distinciones someras con una finalidad didáctica, pero la tipología textual ha tratado con más profundidad estas diferencias. No obstante, como han puesto de manifiesto Ruiz Bikandi y Tusón (2002:10) en una monografía reciente sobre “Explicar y argumentar”:

“El ámbito del ‘exponer’ en su conjunto resulta tan amplio que hemos debido optar por una de las finalidades que acoge [la argumentación]. Esperamos en breve dar un tratamiento más específico a la explicación.”

Falta todavía avanzar en una descripción detallada de lo que se considera explicación. En este trabajo nos centramos en la explicación y su imbricación con los géneros expositivos,

pero no nos detenemos en las cuestiones de progresión informativa. Partimos de los *textos explicativos* como unidades secuenciales en las que la información se organiza de tal forma que resuelve un problema de conocimiento. El modo de organización textual explicativo aporta los elementos necesarios para facilitar la comprensión de una cuestión difícil o problemática. El punto de partida, pues, es el aporte cognitivo que la explicación busca y que da razón de su estructura textual y de sus rasgos discursivos y lingüísticos.

Como señalan Heinemann y Viehweger (1991), aunque es necesario integrar los distintos parámetros de clasificación⁵ de los tipos textuales para su descripción, en cada forma textual uno/s de los parámetros tiene/n mayor relevancia. El problema de algunas propuestas didácticas en torno a los tipos de texto se debe precisamente a la falta de relevancia de los rasgos asociados a cada tipo de texto. En cada tipo se estudian todos los niveles de análisis, sin discriminar cuál de ellos es más pertinente para la descripción de una determinada forma textual.

En el caso de los textos explicativos, consideramos que el **contexto** de producción, el **objetivo** y los **procedimientos** en relación con el desarrollo temático son fundamentales para su descripción y aprendizaje. La relevancia en la descripción de rasgos permite seleccionar adecuadamente los contenidos de enseñanza del texto explicativo y establecer los criterios de dominio en la producción de un texto.

En los siguientes apartados presentamos algunos trabajos de referencia que nos permiten seleccionar las categorías más relevantes para abordar la explicación no solo como objeto de estudio lingüístico sino también como objeto de enseñanza-aprendizaje: se consideran aproximaciones cognitivas (apartado 2.1), aproximaciones textuales (2.2) y aproximaciones procedimentales (2.3) que pueden aportar luz sobre los aspectos a los que la didáctica debe dar mayor énfasis.

2.1. LA EXPLICACIÓN COMO CATEGORÍA COGNITIVA

Werlich (1975) relaciona los tipos textuales que establece con actividades cognitivas. En este sentido, la explicación está relacionada de manera evidente con el proceso humano del comprender con ayuda de conceptos, a través de los procesos de análisis o síntesis. Son estos procesos cognitivos los que han de desarrollar los estudiantes a lo largo de su vida académica.

Por otro lado, en los recientes trabajos en torno a la divulgación científica, la explicación científica constituye una categoría discursiva y cognitiva central de análisis. Moirand (1999) considera que la explicación *científica* se produce cuando el emisor presupone que los destinatarios se interrogan sobre las **relaciones entre hechos, procesos o fenómenos**, o cuando él mismo induce este tipo de pregunta sobre las razones de los hechos, de los fenómenos o de los procesos; “¿por qué esto ocurre así?”, “¿cómo es posible?”. El emisor se muestra como testigo de la explicación. Es un testigo reconocido, dotado de saberes acumulados a lo largo de la historia de la disciplina científica, especialista y/o productor de conocimientos de esta disciplina. La explicación científica se manifiesta en una estructura del tipo “X explica Y” (determinado hecho explica determinado fenómeno), por lo que se concibe como una **operación cognitivo-discursiva de orden causal**. En esta operación se recurre a la intertextualidad del campo científico: a su memoria, al discurso de la teoría, de los grandes autores.

Además, Moirand (1999) plantea que, según los contextos en los que se produce la explicación, la organización de los contenidos y los procedimientos cambian. Cada *género expositivo* se caracteriza por formas peculiares de explicación. En este sentido, un artículo de investigación presenta el tipo de explicación científica prototípica; en cambio, en un artículo de divulgación se presentará una explicación *didáctica*, caracterizada por la frecuencia de definiciones y reformulaciones. En la llamada explicación *mediática*, es decir, la que se ofrece en los medios de comunicación, se oscila entre una representación didáctica estereotipada y una representación científica.

2.2. LA EXPLICACIÓN COMO SECUENCIA TEXTUAL

En la última década, J.M. Adam (1992, 1999) ha planteado sus trabajos como una ruptura a la noción anglosajona de “tipo” homogeneizadora: reivindica la noción de **secuencia**⁶ para dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad tipológica de los textos. Su enfoque teórico es uno de los que más se ha aplicado a la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita (cfr., entre otros, Aznar, Cros y Quintana 1991, Bassols y Torrent 1996, Montolío 2000, Arnoux et al. 2001).

Adam (1992) considera la explicación como una secuencia que presenta un esquema prototípico de estructuración del contenido. El punto de partida es un concepto o cuestión problemáticos, que plantean una pregunta, explícita o implícita, en términos de “¿por qué?” o “¿cómo?”. Esta pregunta desencadena una respuesta explicativa clarificadora. Finalmente, puede presentarse una conclusión evaluativa de la explicación presentada. De forma simplificada así es como Adam describe las partes de que consta la secuencia explicativa prototípica.

Otra aportación clásica en la Lingüística Textual es la de Werlich (1975). Considera la que él denomina *base expositiva* como una *base textual* básica en la composición de secuencias textuales. Siguiendo a Ciapusio (1994:76-77), las bases textuales se definen del siguiente modo⁷:

“unidades estructurales elegibles como Inicio de Texto, parte de un texto potencial, que tienen la extensión de un grupo de palabras (sobre todo en títulos manifestados concretamente) o de oraciones o unidades más amplias (parágrafos introductorios, secciones, etc.) y que pueden ser desplegados en textos a través de secuencias sucesivas.”

Nos interesa del planteamiento de Werlich su descripción de los textos a partir de la base de la que parten para el desarrollo discursivo. Este enfoque permite focalizar un aspecto relevante en la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita: el inicio del discurso, que crea la referencia y orienta el despliegue de la información. En el caso de los textos de base *expositiva*, el punto de partida puede ser una *síntesis* o un *análisis* del fenómeno presentado⁸.

En el desarrollo de esta estructuración analítica o sintética, Werlich identifica “**formas secuenciales**” propias de la explicación. Con respecto a ellas, recoge Ciapuscio (1994: 84-85) en su útil estudio:

“Los textos expositivos están marcados por formas secuenciales que realizan una estructuración textual analítica/sintética. Son por un lado secuencias explicativas explícitas que, en conjunto con oraciones enlazadoras de fenómenos, señalizan una relación particularizada con afirmaciones previas como *a saber, por ejemplo, es decir, en otras palabras*. Por otro lado, son secuencias explícitas aditivas que señalan relaciones de similitud con afirmaciones previas: *similarmente, también, igualmente, del mismo modo*, etc. Otras secuencias aditivas tienen al mismo tiempo una función de incremento: *ante todo, más que nada, además*, etc.”

Consideramos estas “formas secuenciales” o **tipos de relación** (“particularizada”, “de similitud”, “de incremento”, etc.) fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la explicación. Permiten orientar con claridad sobre la forma como se entrelazan las informaciones en un texto explicativo, sobre los procedimientos que emplear para su construcción.

2.3. LA EXPLICACIÓN COMO CONJUNTO DE PROCEDIMIENTOS O SABER ESTRATÉGICO

Desde la didáctica, se han llevado a cabo descripciones del texto explicativo que persiguen facilitar su enseñanza-aprendizaje. Podríamos distinguir dos líneas de trabajo pedagógico que tienen la explicación como objeto de estudio: los trabajos en torno a la comprensión, por un lado; y las investigaciones sobre composición escrita, por otro. En el ámbito anglosajón, destacan los estudios sobre comprensión de textos explicativos (cfr. Meyer 1985). Los trabajos que se han desarrollado en torno al aprendizaje de la composición escrita parten sobre todo de la tradición francesa (cfr. Chiss et al. 1987, García-Debanco 1993, entre muchos otros) y del campo de la enseñanza de segundas lenguas (Trimble 1985, por ejemplo). En estas investigaciones destacamos el esfuerzo por delimitar las **estructuras retóricas o relaciones lógicas** que caracterizan los textos explicativos. Identifican un conjunto de estructuras de carácter sintáctico y semántico, que se denominan estructuras “retóricas” porque desarrollan una función propia, específica, en la secuencia explicativa. Estas estructuras pueden desplegarse en distintos niveles del texto, según los trabajos: en el nivel superestructural o en el nivel del párrafo o microestructural.

El trabajo de Meyer (1985), por ejemplo, establece cinco tipos de **relaciones lógicas** básicas en la explicación: la *enumeración* (“collection”), la *causalidad* (“causation”), el *problema-solución* (“response”), la *comparación* (“comparison”) y la *descripción* (“description”). Cada uno de estos tipos de conexión de la información puede darse en el nivel de estructuración global del texto, en el nivel del párrafo, o en el nivel oracional.

También Trimble (1985) describe **estructuras retóricas** que aportan información en el texto explicativo a través de esquemas sintácticos regulares. En el nivel del párrafo, el profesor Trimble distingue los siguientes tipos de estructuras: la *definición*, la *clasificación*, la *descripción*, las *instrucciones* y las *relaciones visual-verbal*. Estas microsecuencias se materializan en el texto a través de distintas técnicas retóricas: *orden temporal o espacial*, relación de *causa-efecto*, *orden de importancia*, *comparación y contraste*, *analogía*, *ejemplificación e ilustración*.

Estas estructuras son categorías funcionales (Martínez 2001) útiles para ayudar a los estudiantes a comprender y textualizar adecuadamente la información en una secuencia explicativa. Como ha señalado Padilla (1999:72-73):

“en un nivel más cercano a los textos concretos, la propuesta de Meyer de los *modos de organización expositiva*, se presenta como más operativa para trabajar pedagógicamente los procesos de comprensión y producción de *textos expositivos*”

Como vemos, hay tipos de relaciones lógicas que caracterizan la explicación frente a otras formas textuales. Podemos considerarlas tipos de **procedimientos** (en términos de Heinemann y Viehweger 1991) que contribuyen a hacer comprender un fenómeno, y conseguir así el objetivo prioritario de un texto explicativo⁹.

Este es el punto de partida de la propuesta didáctica que presentamos en el siguiente apartado, una muestra del trabajo con textos explicativos en el ámbito universitario. Damos relevancia, pues, para la enseñanza-aprendizaje de este tipo de textos al nivel de los *tipos de procedimiento* o saberes estratégicos. Estos procedimientos o estructuras retóricas vienen determinados por el **objetivo** del texto y por el **contexto** de producción (grado de conocimiento compartido entre emisor y receptor). En la textualización, los **procedimientos**

se materializan en los distintos niveles (marco y micro) de estructuración del texto y se vehiculan con **formas lingüísticas** recurrentes.

3. LA EXPLICACIÓN COMO OBJETO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A partir de los trabajos teóricos que hemos reseñado en los apartados anteriores, podemos seleccionar los contenidos de enseñanza más relevantes para el aprendizaje de la explicación. Presentamos en el siguiente cuadro 2 las categorías que resulta útil considerar para la enseñanza del texto explicativo y que lo definen como objeto de aprendizaje:

Cuadro 2. *Categorías para la enseñanza-aprendizaje de la explicación*

CARACTERÍSTICAS PRAGMÁTICAS
<p>Contexto cognitivo: emisor y receptor no comparten el mismo grado de conocimiento; el emisor posee un saber que el receptor desconoce.</p> <p>Objetivo pragmático: el emisor se propone hacer comprender un fenómeno o cuestión problemáticos al receptor.</p> <p>Situación: cada <i>género expositivo</i> (artículo científico, artículo de divulgación, texto periodístico, manual escolar, etc.) requiere un tipo de explicación distinta (científica, didáctica, etc.).</p>
CARACTERÍSTICAS TEXTUALES
<p>Estructuración global: esquemas globales característicos</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Problema-solución</i> <ul style="list-style-type: none"> . problema de conocimiento: “¿por qué ocurre?”, “¿cómo es posible?” . respuesta explicativa: X explica Y . conclusión-valoración . <i>Causalidad</i> . <i>Enumeración</i> . <i>Comparación</i> . <i>Descripción</i> <p>Estructuras retóricas o procedimientos explicativos prototípicos</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>definiciones</i> . <i>analogías:</i> comparaciones y metáforas . <i>reformulaciones</i> . <i>ejemplos</i> . <i>enumeraciones</i> . <i>descripciones</i> . <i>causa-efecto</i> . <i>citas</i> de autoridad
CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS
<p>Recursos lingüísticos que vehiculan los procedimientos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . formas de definición: denominativa, funcional, etc. . conectores de causa y consecuencia (“porque”, “debido a”, “puesto que”, etc.)

- . formas comparativas: “como”, “similarmente”, “igualmente”, “así como”, etc.
- . formas de ejemplificación: “por ejemplo”, “en el caso de”, “como”, etc.
- . conectores reformulativos: “a saber”, “es decir”, “en otras palabras”, etc.
- . tipos de cita: directa, indirecta, etc.
- ...

Ya hemos destacado que estos aspectos actúan en paralelo en la producción y comprensión de textos. Se condicionan mutuamente de tal modo que cada tipo de situación (cada género discursivo) requiere una determinada estructuración global de la información, que selecciona unos tipos de procedimientos con un reflejo específico en el léxico y la sintaxis. En este artículo nos hemos centrado en la categoría “teórica” de la explicación; queda para un trabajo posterior el análisis de los diversos géneros expositivos en que se concreta, y el estudio de sus particularidades textuales y lingüísticas.

4. UN EJEMPLO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS PROCEDIMIENTOS EXPLICATIVOS

Para ilustrar el planteamiento presentado, describiremos una de las prácticas de composición escrita que realizan los estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra desde hace dos cursos académicos¹⁰. Estos estudiantes tienen en sus dos primeros cursos una asignatura específica de Análisis del Discurso y práctica de la oralidad y la escritura, cuyo objetivo es mejorar la competencia comunicativa de los universitarios en su lengua materna. En este contexto es donde se inscribe la producción de un texto explicativo que han de realizar estos estudiantes.

Para el desarrollo de esta actividad, en primer lugar, se analizan en clase textos explicativos representativos del género *artículo de divulgación*, como modelos del texto que los estudiantes han de redactar. En estos textos, se observan las características que nos permiten hablar de la explicación como una **categoría cognitiva** y **secuencia textual** específica con unos **procedimientos** particulares. Se analizan tres aspectos fundamentalmente: las características pragmáticas, esto es, el contexto cognitivo, el objetivo y

el tipo de situación en que se produce el texto; las características textuales: el esquema global que puede seguir una secuencia explicativa y los procedimientos característicos; y los rasgos lingüísticos que cohesionan el texto. Como hemos dicho, en el caso de los textos explicativos, tienen preponderancia en su caracterización el aspecto funcional y cognitivo, y el de los procedimientos.

Una vez estudiados los textos “ejemplares”, a los estudiantes se les proporcionan unas pautas que incorporan las categorías que hemos considerado más relevantes. Presentamos a continuación esta guía elaborada por un grupo de profesores encargado de la asignatura. En ella, se orienta a los estudiantes para que elaboren una determinada clase de texto (un artículo de divulgación) y para que sigan un tipo de estructuración global prototípico (problema-solución):

Cuadro 3. Pautas para la producción de un texto explicativo

Análisis y práctica del discurso oral y escrito II. Curso 2001-2002

Profesorado: Encarna Atienza, Carmen López Ferrero, Ernesto Martín Peris y Sergio Torner

ACTIVIDAD: PRODUCIR UN TEXTO EXPLICATIVO

Objetivo:

La actividad consiste en escribir un texto explicativo sobre uno de los temas siguientes:

- a) Los volcanes
- b) El cambio climático
- c) La clonación humana
- d) Los alimentos transgénicos
- e) La adicción a Internet: síntomas, causas

Contexto de producción: revista de actualidad dirigida a estudiantes universitarios.

Consignas:

1. El tema elegido debe plantearse como un “problema” de conocimiento al que el texto busca dar respuesta.
2. En la explicación, debe indicarse el marco desde el que se aborda el problema.
3. El texto se centrará, fundamentalmente, en las causas y consecuencias del tema tratado.
4. En la organización del contenido, deberán emplearse procedimientos discursivos propios del texto explicativo.
5. El objetivo de la actividad no es argumentar una postura ante un tema, sino explicarlo, con el fin de que un lector desconocedor del tema lo comprenda.

Proceso de producción:

1. El estudiante buscará documentación del tema (vía Internet u otros medios) y la seleccionará. Las fuentes deben ser en español. Tres de los documentos seleccionados deberán adjuntarse al texto propio que se le entregará al profesor.
2. En clase se efectuará una revisión del texto en tríos. Para ello, en la sesión acordada, cada estudiante traerá una copia de su texto para que dos compañeros la revisen. En esta copia, se procurará dejar bastante margen derecho. Este será el espacio donde el ‘revisor’ podrá escribir sus observaciones. Esta copia, con las observaciones efectuadas, también deberá entregarse junto con la versión definitiva del texto.
3. A partir de las observaciones anotadas, el escritor podrá mejorar su texto. En la fecha establecida, se le entregará al profesor la versión definitiva. En dicho trabajo, habrá –como se ha indicado– dos apéndices: uno, formado por las fuentes empleadas en la producción del texto; otro, con la versión del texto previa a la revisión y las anotaciones efectuadas en esta.

Estas pautas sirven de guía en el proceso de producción de la explicación. Como se indica, después de documentarse adecuadamente, los estudiantes elaboran un borrador para ser revisado por sus compañeros. La segunda parte de la actividad consiste en la coevaluación en clase del borrador que han escrito. ¿Qué pauta hay que seguir para revisar los textos? Se trata de que los estudiantes consideren las estrategias que se pueden emplear para conseguir eficientemente el objetivo del texto: hacer comprender un fenómeno. Los criterios de evaluación son identificados por los propios estudiantes, como criterios de logro de un texto explicativo. Son los siguientes, a juicio de los aprendices:

Cuadro 4. *Criterios para la evaluación de un texto explicativo*

- El texto logra su **objetivo pragmático**: resolver un problema de conocimiento.
- El texto se adapta al nivel de **conocimientos** del destinatario, esto es, los tipos de **procedimientos** utilizados son los más adecuados para hacerse entender:
 - se definen los conceptos clave que necesitan explicación;
 - se hacen comparaciones cuando es necesario con objetos, fenómenos o conceptos cercanos al lector;
 - se utilizan metáforas para hacer comprender conceptos difíciles de entender;
 - se reformula la información relevante para aclararla;
 - se ejemplifica de forma adecuada y acertada;
 - se enumeran los fenómenos relacionados con un criterio claro de categorización;
 - se realizan descripciones pertinentes requeridas por la explicación;
 - las relaciones de causa-consecuencia establecidas son coherentes;
 - se cita a expertos reconocidos en el tema que permiten establecer el marco teórico
 - ...
- La **organización global** se adecua al esquema prototípico acordado: problema-solución.
- Los **recursos lingüísticos** empleados son variados (léxico, sintaxis, puntuación) y están al servicio de la función del texto, de su estructuración global y de los procedimientos estratégicos.

Dos compañeros revisan el escrito de otro estudiante para valorar su competencia comunicativa, aplicando los criterios de evaluación acordados en clase. Estos criterios constituyen pautas claras para calibrar el grado de satisfacción de una explicación. De este modo, los estudiantes son muy conscientes de los aspectos a los que, en los procesos de comprensión y producción, deben otorgar relevancia en un texto explicativo. Se trata, pues, de fomentar la reflexión metadiscursiva sobre esta forma textual que permita el acceso a un mayor nivel de dominio del discurso y una mayor autonomía en el aprendizaje. Esta reflexión

mejora sin duda la habilidad redactora de estos estudiantes, plasmada en los cambios que realizan, después de la revisión, en el paso del borrador al texto definitivo. Obsérvense los cambios del siguiente fragmento:

- *Borrador* (en negrita, los aspectos que los dos estudiantes revisores consideraron que necesitaban reformulación: definición de un concepto, variedad de recursos lingüísticos para introducir las aclaraciones):

<p>Falta definición</p> <p>Poca variación lingüística en la expresión de las aclaraciones</p>	<p>“Los volcanes son aparatos geológicos que establecen una comunicación temporal o permanente entre la parte profunda de la litosfera y la superficie terrestre; están formados por cuatro elementos: la cámara magmática (la zona de donde procede la roca fundida), la chimenea (conducto por el que asciende la lava), el cráter (por donde los materiales son arrojados al exterior durante la erupción) y el cono volcánico (formado por la aglomeración de lavas y productos fragmentados).”</p>
---	--

- *Texto definitivo*, que incorpora la revisión:

“ **Nuestro planeta está formado por una serie de capas** concéntricas, cuya profundidad y composición aproximada se han podido deducir a partir del estudio del comportamiento de las ondas sísmicas. Tradicionalmente se considera que las partes principales de la Tierra son la corteza, que es la parte más superficial, el manto y el núcleo. Pero mediante un estudio más exhaustivo dividimos la corteza terrestre en cuatro capas: **una más superficial, la litosfera, que abarca todos los materiales que se encuentran por encima de los 100 km de profundidad**; por debajo se sitúa la astenosfera, menos rígida que la capa superior y con un comportamiento algo viscoso; en tercer lugar encontramos la mesosfera, y por último la endosfera, que constituiría el núcleo.

Los volcanes son aparatos geológicos que establecen una comunicación temporal o permanente entre la parte profunda de la litosfera y la superficie terrestre; están formados por cuatro elementos: **el primero es** la cámara magmática, **es decir**, la zona de donde procede la roca fundida; **el segundo es** la chimenea o conducto por el que asciende la lava; **el tercero es** el cráter, por donde los materiales son arrojados al exterior durante la erupción; **y finalmente** el cono volcánico, **que está** formado por la aglomeración de lavas y productos fragmentados.”

La redactora de este texto ha de aportar, en su segunda versión, más información para establecer el marco de conocimiento compartido con el lector que asegure la comprensión de determinados conceptos, como “litosfera”. Además, introduce distintas formas lingüísticas prototípicas de la explicación que explicitan los procedimientos empleados: las formas “el primero, el segundo, etc.” para la enumeración; “es decir” y construcciones relativas explicativas (“que está”) para presentar las aclaraciones o reformulaciones.

Si los estudiantes son conscientes de estos aspectos, afrontan la redacción de los escritos académicos con mayor competencia. Saber dar la explicación de los hechos o fenómenos que se estudian es uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza-aprendizaje de

cualquier materia y, por lo tanto, una destreza fundamental para desenvolverse con éxito en el ámbito académico.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos destacado algunos enfoques desde los que se ha abordado la descripción de los textos explicativos en el marco de la Lingüística del texto y del Análisis del Discurso. Las perspectivas presentadas se complementan para abordar la explicación como objeto de enseñanza-aprendizaje.

En la transposición didáctica, se han de seleccionar aquellos contenidos que permitan conseguir los objetivos que se persiguen y adquirir los saberes estratégicos pertinentes. Por ello, la consideración de la explicación como una secuencia textual, en la que se interactúa cognitivamente con el destinatario, a través de un conjunto de procedimientos específicos, nos parece una forma adecuada de abordar la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la Universidad.

Delimitar los saberes estratégicos necesarios para escribir una explicación permite establecer los criterios de dominio de este tipo de texto. Estos saberes pueden ser inferidos por los propios estudiantes a partir del análisis de textos ejemplares. De esta forma adquieren conciencia de los procedimientos que han de utilizar para construir un texto explicativo satisfactorio. Otorgar protagonismo al estudiante en el proceso de aprendizaje de habilidades es un requisito imprescindible para mejorar su competencia comunicativa.

Notas

1. Esta dispersión terminológica ya ha sido puesta de relieve por varias investigadoras: Atienza (1999:143), Calsamiglia y Tusón (1999:307-308), Padilla de Zerdán (1999:65).
2. Concebimos los *géneros* o *clases de textos* desde la perspectiva retórica, social e histórica con la que los aborda Bajtín (1979) y desde la multidimensionalidad de niveles que los caracterizan (Ciapuscio 1994).
3. La noción de *texto expositivo* en los estudios sobre el tema va ligada a la de *discurso académico*, como ha señalado Atienza (1999).
4. En este sentido, plantean Combettes y Tomassone al inicio de su trabajo (1988:7): “Nos centraremos esencialmente en los aspectos propios del texto informativo como tal: tratándose de este tipo de texto, son los fenómenos relacionados con el *aporte de información* los que nos han parecido fundamentales.” (La traducción y la cursiva es nuestra). No obstante, en otros trabajos distintos a los de la tradición francesa, como el de Heinemann y Viehweger (1991), según la función comunicativa se delimita un tipo básico de

texto que los autores llaman texto *informativo*. La aproximación al objeto de estudio parte en este caso de otros presupuestos. Estos autores distinguen, además, entre dos tipos básicos de textos informativos: textos que sirven para *conseguir* información nueva (conversaciones entre médicos y pacientes, textos de investigación, consultas en general, etc.) y textos que sirven para el *control de conocimientos* en el interlocutor (exámenes, pruebas escritas, etc.).

5. Estos lingüistas alemanes establecen los siguientes niveles para la tipologización de textos: 1) tipos de función; 2) tipos de situación; 3) tipos de procedimiento; 4) tipos de estructuración textual; 5) esquema de formulación prototípico.
6. Adam (1999:82) define las secuencias como “unidades composicionales algo más complejas que los simples periodos con los que se confunden a veces. Dejando aparte el caso particular y relativamente raro de los textos muy breves monosecuenciales, las secuencias son unidades de composición textual muy inferiores al conjunto representado por el *texto*”. (La traducción es nuestra).
7. Compárese esta definición con la de secuencia de Adam (1999:82) en la nota anterior. De hecho, Ciapuscio califica como tipologías “secuenciales” tanto la tipología de Werlich (1975) como la de Adam (1992).
8. A este respecto, Padilla (1999:76-77) postula una *superestructura expositiva* “cuya primera categoría, a la que podemos llamar presentación, es una *base* que inicia y preside la estructuración textual, con dos opciones posibles: un desarrollo *analítico* o *anclaje* (del todo a las partes) o un desarrollo *sintético* o *afectación* (de las partes al todo). Esta base se encuentra en el primer enunciado del texto y, desde el punto de vista semántico, presenta el tema que se desarrollará en el mismo. Podemos decir entonces que, de modo general, es una expresión de la macroestructura, la cual se desplegará en el cuerpo del texto por medio de las siguientes categorías alternativas: *descripción*, *seriación*, *causalidad*, *problema/solución* y *comparación*, tal como lo postula Meyer. Como categoría optativa, estaría la *conclusión*, a través de la cual se da un cierre al tema expuesto. Si bien lo lógico sería que esta categoría fuera obligatoria, de hecho, gran parte de los textos expositivos de uso escolar no la incluyen”.
9. Una descripción de las estructuras retóricas que caracterizan el subgénero expositivo *examen* puede verse en Battaner et al. (2001). Gülich (1991) ha destacado los tipos de procedimientos discursivos que se emplean en las interacciones orales entre expertos y no expertos.
10. El grupo de profesores que ha diseñado esta actividad está constituido por Encarna Atienza, Ernesto Martín Peris, Sergio Torner y quien escribe estas páginas. Todos ellos imparten la asignatura de primer ciclo *Análisis y Práctica del Discurso Oral y Escrito* en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ADAM, Jean-Michel (1992). *Les Textes: types et prototypes*, París: Ed. Nathan.

ADAM, Jean-Michel (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours au textes*, París: Ed. Nathan.

ARNOUX, Elvira, DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia (2001). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

ATIENZA, Encarna (1999). *Propuesta de evaluación del texto escrito en Enseñanza Secundaria*, Barcelona: Universidad de Barcelona, tesis doctoral inédita.

AZNAR, Eduardo, CROS, Anna y QUINTANA, Lluís (1991). *Coherencia textual y lectura*, Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.

BAJTÍN, Mijaíl M. (1959-1961, 1979). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI, pp. 248-293.

- BASSOLS, Margarida y TORRENT, Anna M. (1996). *Models textuels. Teoria i pràctica*, Barcelona: Eumo (*Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona: Octaedro, 1997).
- BATTANER, Paz, ATIENZA, Encarna, LÓPEZ, Carmen y PUJOL, Mario (2001). *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*, Madrid: Antonio Machado Libros.
- BEAUGRANDE, Robert A. de (1984). *Text Production. Towards a Science of Composition*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CHAROLLES, Michel (1993). “Les plans d’organisation du discours et leurs interactions”, en *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berna: Peter Lang
- CHISS, Jean-Louis et al. (1987). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruselas: De Boeck-Wesmael.
- CIAPUSCIO, Guiomar (1994). *Tipos textuales*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTES, Bernard (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruselas-París: De Boek-Wesmael/Duculot, 1988, 2ª ed.
- COMBETTES, Bernard y TOMASSONE, Roberte (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruselas-París: De Boek-Wesmael/Primes 9, 1994, 3ª ed.
- GARCÍA-DEBANC, Claudine (1993). “Enseignement de la langue et productions d’écrits”, en *Pratiques*, 77, pp. 3-23.
- GÜLICH, Elisabeth (1991). “Pour une ethnométhodologie linguistique: description de séquences conversationnelles explicatives”. En Dausendenschön-Gay, Ulrich; Gülich, Elisabeth y Krafft, Ulrich (eds.). *Linguistische Interaktionsanalysen, Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Tübingen: Niemeyer, pp. 324-364.
- HEINEMANN, Wolfgang y VIEHWEGER, Dieter (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*, Tübingen: Niemeyer.
- MARTÍNEZ, Mª Cristina (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 3ª edición ampliada y mejorada.

- MEYER, Bonnie J.F. (1985). "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems". En BRITTON, Bruce K. y BLACK, John B. (eds.). *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Texts*, Londres: Lawrence Erlbaum, pp. 11-63.
- MOIRAND, Sophie (1999). "Les dimensions dialogiques d'une catégorie discursive: l'explication". En GAMBIER, Yves y SUOMELA-SALMI, Eija (eds.), *Jalons pour le 75e anniversaire de l'enseignement du français à l'Université de Turku*, Turku: Publications du Département d'Études Françaises de l'Université de Tuku, pp. 71-87.
- MONTOLÍO, Estrella (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel Practicum, 3 vols.
- NASH, Walter (ed.) (1990). *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*, Londres: Sage Publications.
- PADILLA de ZERDÁN, Constanza (1999). "El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas", en *RILL*, 14, Tucumán (Argentina), pp. 49-77.
- ROSCH, Eleanor (1978). *Principles of Categorization. Teaching Language as Communication. Cognition and Categorization*. Rosch & Lloyd, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROULET, Eddy (1991). "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours", en *Cahiers de linguistique française*, 11, pp. 53-81.
- ROULET, Eddy (1996). "La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive", en MANTECÓN, Benjamín y ZARAGOZA, Francisca (eds.). *La gramática y su didáctica*, Málaga: Miguel Gómez Ediciones, pp. 53-66.
- RUIZ BIKANDI, Uri y TUSÓN, Amparo (2002). "Explicar y argumentar", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 29, pp. 5-10.
- TRIMBLE, Louis (1985). *English for Science and Technology. A discourse approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ, Graciela (coord.) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid: Edinumen.
- WERLICH, Egon (1975). *Typologie der Texte*, Munich: Fink.