

# Grado de acceso y apropiación del texto expositivo en estudiantes preuniversitarios

**Encarna Atienza Cerezo**  
Universidad Pompeu Fabra  
Departamento de Traducción  
y Ciencias del Lenguaje

---

## Resumen

*Los estudiantes recién ingresados en la universidad deben iniciar un nuevo proceso de alfabetización (Carlino, 2005), entendiendo como tal el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas propias de un saber. Para conseguir la disponibilidad, el acceso y la apropiación (Kalman, 2003) de estas nuevas prácticas letradas y, de este modo, transformar la identidad de los estudiantes en miembros integrantes de dicha cultura (Ivanic, 1998), el profesor debe facilitar el acceso a esa nueva práctica discursiva y su apropiación. Conocer el grado de competencia escrita de los estudiantes en sus exámenes permite analizar sus necesidades y establecer unos criterios de evaluación explícitos para los estudiantes, a partir de lo que saben y no saben hacer. Puede ser, por tanto, un camino posible para alcanzar el acceso y la apropiación de esa nueva cultura. Para ello, se lleva a cabo el análisis de la organización y el desarrollo de la información, atendiendo a la jerarquización de la información en relación con el dominio de la puntuación a nivel macroestructural. Se analizan 117 exámenes, escritos por estudiantes al finalizar sus estudios de secundaria.*

---

**Palabras clave:** cultura académica, práctica letrada, progresión temática, textualidad, puntuación, competencia textual, análisis de necesidades

Fecha de recepción de artículo: 7 de marzo de 2009  
Fecha de aceptación de versión revisada: 3 de noviembre de 2009  
Dirección de la autora:  
Roc Boronat 138  
08018 Barcelona  
encarnacion.atienza@upf.edu

### Abstract

*Students who have just entered university must start a new process of literacy (Carlino, 2005). Such a process is understood as the set of notions and strategies necessary to participate in the discursive culture of the specific disciplines of a particular knowledge. In order to manage the availability, access and appropriation (Kalman, 2003) of these new literacy practices and, in this way, be able to transform the students' identity to make them become full members of such a culture (Ivanic, 1998), professors must facilitate the access to this new discursive practice and to its appropriation. Understanding the degree of the students' writing skills from their exams allows the analysis of their needs and helps to establish some explicit evaluation criteria for them, considering what they can and what they cannot do. This, hence, may be a possible way to achieve the access to and acquisition of that new culture. To do so, the analysis of the organization and development of information is performed, taking into account the hierarchization of information relative to the command of punctuation at a macrostructural level. 117 exams, written by students after finishing their secondary education, are analyzed.*

---

**Keywords:** academic culture, literacy practice, thematic progression, textuality, punctuation, textual competence, needs analysis

## Planteamiento de la investigación

El texto expositivo es, por excelencia, el propio de la comunidad académica universitaria, el que permite construir el saber y demostrar lo aprendido. En esa nueva comunidad académica, los estudiantes recién ingresados deberán iniciar un nuevo proceso de alfabetización (Carlino, 2005; Bode, 2001; Caldera & Bermúdez, 2007), entendiéndolo como tal el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas propias de un saber, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Para conseguir el acceso y la apropiación (Kalman, 2003)<sup>1</sup> de estas nuevas prácticas letradas y, de este modo, transformar la identidad de los estudiantes como miembros integrantes de dicha cultura (Ivanic, 1998), el profesor debe facilitar el acceso a esa nueva práctica discursiva y su apropiación.

Nuestro objetivo en esta investigación es conocer el grado de competencia escrita, atendiendo al desarrollo y la organización de la información con que los recién ingresados comienzan sus estudios. Partimos de la premisa de que conocer el grado de competencia escrita puede ser una ayuda tanto para el profesor, que actúa como integrador, como para el estudiante, que puede conocer así de qué modo se acerca o se distancia del discurso de esa nueva comunidad. Dicho de otro modo, a partir de ese análisis de necesidades, ambos pueden gestionar el camino hacia el acceso y la apropiación de esa nueva práctica letrada<sup>2</sup> (Kalman, 2003;

<sup>1</sup> Los conceptos de disponibilidad, acceso y apropiación son tomados de Kalman (2003:39). Disponibilidad denota la presencia física de los materiales, mientras que el acceso refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita como para aprender a leer y escribir. Por su parte, la apropiación de una práctica requiere el acceso a su uso total, pero no necesariamente implica el dominio de todos sus aspectos.

<sup>2</sup> Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación titulado *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica* (HUM2007-62118/FILO, del 12-12-2007 al 12-12-2010), de los Programas Nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2007-2010, Dirección General de Investigación del MEC, inscrito en el Departamento de Traducción Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona). Además, este proyecto forma parte del *Gr@el –Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*, grupo de investigación consolidado con financiación, Modalidad: B (AGAUR, 18-10-2005, núm. 00097) del mismo departamento. A su vez, la investigación aquí presentada supone una continuidad del trabajo efectuado anteriormente en el proyecto *La informatización y el estudio del Corpus 92* (DGICYT PB93-0392; investigadora principal: María Paz Battaner).

Lillis, 2001), al hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de ese nuevo grupo social y proponer caminos para que los estudiantes puedan introducirse gradualmente en esa cultura. De este modo también se ponen los cimientos para poder llevar a cabo una evaluación educativa, formativa, donde docente y estudiante compartan los criterios con que van a ser valorados los escritos, los expliciten y los negocien (Groupe EVA, 1996; Veslin & Veslin, 1992; Tolchinsky, 2000).

### Constitución del corpus

El estudio que se presenta en estas páginas parte del análisis de un corpus formado por 117 exámenes escritos, pertenecientes a un corpus mayor, formado por 700 exámenes. Se trata de exámenes de selectividad, prueba de evaluación externa que los estudiantes españoles deben realizar al finalizar sus estudios de secundaria para poder acceder a estudios universitarios. Tales exámenes, pertenecientes a materias no lingüísticas, fueron recogidos de seis universidades españolas: las de Barcelona, Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Sevilla (Pruebas de Acceso a Estudios Universitarios; junio de 1992).<sup>3</sup> Las asignaturas representadas en los exámenes seleccionados en esta investigación forman el subcorpus de Humanidades: Historia del arte, Historia del mundo contemporáneo, Literatura española). Tales disciplinas responden a una misma epistemología: son asignaturas con un enfoque histórico, donde el *texto expositivo* tiene su máxima representación.

<sup>3</sup> Los criterios para la formación del Corpus 92, establecidos por la investigadora principal del proyecto, fueron los siguientes:

- Se optó por escoger universidades centenarias ubicadas en poblaciones con más de 100,000 habitantes. Las muestras son de institutos públicos de la capital, pertenecientes a la convocatoria de junio de 1992, para eliminar en un alto porcentaje a aquellos estudiantes que pudieran tener un historial académico anómalo.
- Se solicitó a los respectivos rectores de las universidades diez muestras elegidas aleatoriamente para cada una de las materias no lingüísticas de las pruebas de Selectividad, excepto para la prueba de Comentario de texto, de la que se recogieron veinticinco muestras por universidad.

Hay un bloque constituido por pruebas comunes de madurez (*Comentario de texto y Filosofía*); un segundo bloque formado por asignaturas de Humanidades (*Historia de la literatura, Historia del arte e Historia del mundo contemporáneo*) y, por último, un tercer bloque correspondiente a asignaturas de Ciencias (*Biología, Geología, Física, Química y Matemáticas*).

En tales exámenes se ha analizado una pregunta en que se les pedía a los estudiantes la exposición de un *tópico*.<sup>4</sup> Asimismo, con el intento de agilizar la lectura, en los ejemplos del corpus que aparecen en el cuerpo de esta investigación se han corregido las faltas de ortografía y de acentuación, excepto en las palabras técnicas y en los nombres propios. Asimismo, como los textos originales son manuscritos, el interlineado y el salto de línea es nuestro, salvo cuando en el original hay un punto y aparte. Del mismo modo, los usos tipográficos están al servicio del investigador, para indicar un fenómeno que le interesa destacar.

Los exámenes que constituyen el Corpus 92 son anónimos y han sido codificados del siguiente modo: cada examen se marca con las dos primeras iniciales de la universidad de la que proviene; a continuación viene una abreviación en dos letras de la asignatura a la que corresponde y, en tercer lugar, el número que se le ha otorgado entre las diez muestras recibidas. Así, el examen codificado como Ba/Li/03 es una muestra recibida de la Universidad de Barcelona, correspondiente a la asignatura de Literatura española y se ha clasificado como la número tres entre las diez recibidas con estas características.

### **Fundamentación teórica y objeto de estudio**

Es cierto que para apropiarse plenamente de una práctica letrada compleja, como puede ser la propia de la cultura escrita académica expositiva, se necesita el manejo de muchos recursos y estrategias. En este estudio centraremos la atención en algunos de los múltiples recursos discursivos que se ponen en juego en los textos expositivos académicos: la organización y el desarrollo informativo, relacionando la jerarquización de la información con el dominio de la puntuación a nivel macroestructural (Figueras, 2001). En el género discursivo objeto de análisis, el examen, los fenómenos discursivos relacionados con la repartición y jerarquización de la información en el desarrollo lineal del texto cobran especial relieve por varios motivos (Atienza & López, 1996; Álvarez Angulo, 1996; Battaner *et al.* 1997; Atienza & López Ferrero, 1997; Riestra, 1999; Barletta, 2001; Atienza, 2002). Por un lado, la función primordial del estudiante es aportar información para demostrar su conocimiento de la misma, por lo que la falta de desarrollo

<sup>4</sup> Se debe exponer conocimientos sobre fenómenos históricos, autores consagrados, movimientos culturales o sobre una obra de arte o literaria.

informativo está reñida con el objetivo básico del texto. Por otro lado, una dosificación adecuada de dicha expansión informativa permite al lector, que desempeña un rol no-cooperador en tanto que examinador, mantener fácilmente el hilo conductor del escrito, al ofrecerle instrucciones sobre cómo debe procesar la información. Asimismo, el manejo de la estructuración global del texto está estrechamente ligado con el dominio del contenido. Además, la organización y el desarrollo informativo, como recurso discursivo, llevan al estudiante a activar de modo manifiesto su nueva identidad social: debe actuar como experto, conocedor de la materia y capaz de transmitir dicho saber de modo jerarquizado por escrito, para un lector, el profesor, que actúa como desconocedor de lo preguntado y, por otro, como examinador de dicho saber. Por lo tanto, el dominio de la organización y el desarrollo informativo en un examen pueden indicar un grado de apropiación de dicha cultura académica. Por el contrario, la falta de dominio puede ser indicio de un intento fallido de apropiación, si bien supone un acceso a las convenciones de la comunidad en la que se pretende interactuar, desde el momento en que para el estudiante es una oportunidad de participación en dicha práctica letrada.

Para llevar a cabo el modo de abordar en los escritos estudiantiles la organización y el desarrollo de la información, seguiremos muy de cerca las aportaciones ya clásicas de la lingüística textual. Por un lado, para poder juzgar la calidad de los escritos analizados, nos hemos basado en la descripción teórica del modelo de calidad expositiva (Beaugrande, 1984; Swales, 1990; Hyland, 2000): el texto expositivo académico expande jerárquicamente el tópico presentado en el inicio textual, distinguiendo entre información primaria e información secundaria. Asimismo, para adentrarse en el análisis de cómo el texto expresa linealmente el desarrollo jerárquico de la información en torno al tópico textual, se toma como marco teórico la conceptualización de la lingüística funcional sobre el encadenamiento de la información. La progresión temática, entendida como el encadenamiento de temas y remas oracionales a lo largo del texto, refiere al modo por el que cada contribución oracional está conectada con las anteriores mediante relaciones lógicas y semánticas y aporta información relevante sobre aquello de lo que se está tratando.

Diversos investigadores coinciden en señalar que la progresión de temas derivados es el esquema más frecuente en el tipo de texto analizado (Hyland, 2000). El predominio de dicho esquema está en estrecha relación con las instrucciones dadas en la pregunta. Muchas veces el estudiante suele tener que enumerar,

describir, contrastar, comparar, por lo que será frecuente partir de un referente genérico para pasar a referentes más específicos. El empleo de este tipo de progresión como esqueleto estructurador del texto marca explícitamente la jerarquización de información en tres niveles como mínimo, por cuanto supone una división de la realidad observada en partes: el nivel más alto está ocupado por el hipertema, del que dependen, formando un segundo nivel, la información remática sobre el mismo y los distintos subtemas en que se desglosa; por otro lado, la relación que se establece entre cada uno de los subtemas con sus respectivos subtemas constituye un tercer nivel de jerarquización. La disposición tipográfica y la puntuación pueden y deben ayudar a marcar de forma relevante estas partes macroproposicionales del texto, de modo que el emisor dé pistas orientativas a un lector no cooperador, como es el profesor, sobre la interpretación de su texto (Figueras, 2001). El dominio razonado del párrafo cumple con esta función y su uso supone una planificación controlada del texto.

Por otra parte, atendiendo ahora al manejo de la progresión de tema lineal, debe señalarse que ésta no se puede mantener a nivel oracional durante mucho tiempo, porque se puede perder la continuidad del tópico textual, al implicar su uso una constante jerarquización (Combettes, 1983). Sin embargo, como esquema estructurador del texto, la progresión lineal se emplea en un momento determinado de éste para cambiar el foco de interés mantenido hasta entonces. En consecuencia, el texto se acerca a realidades cada vez más restringidas, más precisas. Dicho de otro modo, el texto, que ha podido ir avanzando mediante una progresión en tema constante, llega a un rema considerado especialmente significativo, por lo que éste pasa a convertirse en tema. Su empleo puede gráficamente ilustrarse como una sucesión de círculos concéntricos con un diámetro cada vez más pequeño.

Por lo que respecta a la progresión de tema constante, el uso de esta estrategia estructuradora del texto puede deberse a la sencillez de este tipo de esquema, ya que sólo permite dos niveles de jerarquización: los distintos y sucesivos remas se subordinan informativamente al tema constante. A esta observación cabe añadir la hipótesis ofrecida por Schnedecker (1995), para quien la red denominación al inicio de cada párrafo del tópico textual es un tipo de paliativo, que el estudiante emplea porque no dispone de herramientas lingüísticas que le permitan estructurar el texto de otro modo. Por otra parte, la segmentación del texto en párrafos se fundamenta en la reaparición al inicio de cada párrafo del tema constante (Bessonat, 1988). En este tipo de organización, la estructuración piramidal de

la información dependerá exclusivamente de la información remática, pues ésta también debe estar relacionada conceptualmente entre sí.

## Resultados y discusión

Al interesarse sobre todo la progresión temática como procedimiento estructurador del texto, tenemos en cuenta fundamentalmente el tipo de progresión que define al texto en su totalidad, es decir, el que marca de forma más global el montaje textual. Por lo tanto, se analiza el empleo satisfactorio —apropiación— de los tres tipos de progresión (de temas derivados, lineal y constante) en cuanto estructuradores del texto, si bien dichos tipos de progresión pueden y suelen combinarse a lo largo del desarrollo informativo de un texto.

### *Acceso y apropiación de la cultura académica expositiva atendiendo a la organización y el desarrollo informativo*

El empleo satisfactorio del esquema de progresión de temas derivados facilita la lectura no sólo por el proceso jerarquizador de información que supone, sino también al marcar tipográficamente, mediante la división en párrafos, este diagrama jerárquico, como puede comprobarse al analizar el siguiente ejemplo:

La Revolución Rusa supuso un gran cambio en la historia de Rusia como en la historia mundial. Se puede decir que la Revolución Rusa y la Iª Guerra Mundial son los dos acontecimientos importantes que inician el siglo XX. [...] El proceso de revolución se da por *una serie de causas, unas estructurales o profundas y otras inmediatas*:

**Causas profundas:** En la época del Zar Nicolas II se van a dar unas características que van a favorecer la Revolución Rusa. Existía:

**Arcaísmo estructural:** La Unión Soviética tenía todavía una estructura basada en la agricultura, pero además en una agricultura todavía con rasgos del feudalismo [...].

**Tensiones sociopolíticas:** Existen tensiones de la sociedad, por parte de los campesinos que querían la posesión de las tierras [...].

**Incapacidad política:** El gobierno era una especie de Monarquía absoluta que no se adapta a las nuevas situaciones de Rusia. En 1905 hubo una revolución que hizo temer al Zar [...].

**Causas inmediatas** [...]

Sa/Hc/07

En el ejemplo anterior puede confirmarse, a partir tan sólo de la disposición tipográfica, que el texto ha sido estructurado según el esquema de temas derivados. Tras el enmarque del elemento que funciona como tópico, *La Revolución Rusa*, se aporta una nueva información: *La Revolución Rusa se da por una serie de causas, unas estructurales o profundas y otras inmediatas*. Sin embargo, el texto va a avanzar en un grado más de jerarquización. Así, *Causas profundas* se desglosa, en su valor de hipertema, en diversos subtemas, con sus correspondientes enumeraciones informativas: *Arcaísmo estructural, Tensiones sociopolíticas, Incapacidad política*. Llegado a este punto de especificidad, el texto se remonta de nuevo hacia los niveles más altos de jerarquización, al recuperar el segundo subtema, *Causas inmediatas*, perteneciente al hipertema inicial, *una serie de causas*. Una vez recuperado, se somete al mismo proceso ya comentado para el primer subtema. Por lo tanto, puede decirse que la estructuración del texto a partir del esquema de temas derivados responde gráficamente a la expansión piramidal del tópico o hipertema. Éste ocupa el nivel más alto de dicha pirámide y a lo largo del texto se establecen enumeraciones inclusivas de información derivadas del mismo. Asimismo, el texto analizado es satisfactorio no sólo por enumerar las diferentes partes y subpartes, sino que cada una de estas segmentaciones jerárquicas recibe información remática subordinada a ella. Por otro lado, cada parte queda cohesionada lingüísticamente con las demás y se establecen relaciones de dependencia entre ellas. Además, la segmentación acertada del texto en párrafos marca claramente la pertenencia de cada aporte informativo a una determinada enumeración, por lo que resulta un texto más fácil de procesar que uno que carezca de conectividad. Por otra parte, con frecuencia los distintos subtemas se introducen mediante el empleo de recursos tematizadores variados, lo que produce un escrito que resulta textualmente mucho más rico, con mayor calidad expositiva, al emplear diversos índices tematizadores compatibles y escapar así del encorsetamiento y de la monotonía que impone la repetición de un mismo procedimiento.

En los escritos analizados, el empleo de la progresión de temas derivados presenta un índice de frecuencia aparentemente elevado (70.9%), con lo que, a la luz de tales datos, parecería confirmarse que el esquema de progresión de temas derivados es el más empleado en el texto expositivo (véase Tabla 1). Ahora bien, dicha frecuencia de uso debe ser matizada. En muchos casos, el empleo de la progresión de temas derivados se combina con pseudoestrategias discursivas, esto es, usos considerados no satisfactorios. Por lo tanto, lo que resulta frecuente

en el corpus analizado es el intento fallido de configurar el texto a partir de este esquema. Su apropiación —así lo confirman los datos— se resquebraja en algún momento del texto. Debemos destacar que del porcentaje de uso señalado sólo 21.36% de los estudiantes emplea de forma totalmente satisfactoria —lo que indica apropiación— el esquema de progresión de temas derivados, aunque es muy elevado el índice de amagos de uso, esto es, de acceso a dicho esquema.

Tabla 1. Grado de acceso y apropiación de la progresión de temas derivados

Progresión de temas derivados	
Uso satisfactorio constante (apropiación)	Combinación con pseudoestrategias (acceso, sin apropiación)
21.36%	49.57%
Total: 70.93%	

El texto expositivo parece propicio a estructurarse según este esquema de organización, como los estudiantes parecen intuir pero, en cambio, tal tipo de estructura no parece haber sido apropiada totalmente por los escritores aprendices, a los que corresponden las muestras analizadas.

Si pasamos ahora a analizar el uso de la progresión de tema lineal como estructuradora de la información, observamos que el texto avanza mediante un enfoque gradual, como si de un *zoom* se tratara, hacia el núcleo de la escena. Dicha acotación suele coincidir con una segmentación en párrafos, tal como se percibe en el ejemplo que sigue:

[...] *Estos movimientos* tuvieron poco éxito independientemente pero sin duda alguna son una fértil fuente en donde saciarán su sed existencialista todos los movimientos literarios posteriores. La literatura española posterior está marcada por un existencialismo vital que tiene sus raíces en lo más profundo de las vanguardias y no podía ser menos uno de los movimientos posteriores, *la Generación del 27*.

*La Generación del 27* es una síntesis de muchos contrarios. Reúne tanto el equilibrio clasicista de origen medieval y barroco al igual que sus maneras están claramente pertrechadas con una visión vanguardista en alguno de los casos. La Generación del 27 es la agrupación de un conjunto heterogéneo, ligado por algunos rasgos pero diferenciado por otros al mismo tiempo. No hay cohesión total. Esto permite que convivan en su seno *figuras muy diferentes*, con ideologías contradictorias en algunos momentos de su carrera.

*Algunas de éstas* comparten los puntos de vista del vanguardismo y participan de él. Así pues, *P. Salinas* fue un fervoroso seguidor del Futurismo. Lo demuestran dedicaciones a temas futuristas y su última etapa donde el existencialismo, la preocupación por la vida es patente. Representativo podía ser el poema *Cero*, que denuncia la atrocidad de la bomba atómica. También participan del Vanguardismo *J. Guillén* o *V. Alexandre*, donde sus poemas pueden dejar ver un cierto creacionismo al mismo tiempo que Intimismo. *Uno de los poetas* de la Generación que más queda prendado de las Vanguardias es *G. Lorca*.

*Lorca* tiene su etapa existencialista que alcanza su clímax con *Un poeta en Nueva York*, su poesía de denuncia es fruto de un existencialismo vanguardista. El tratamiento anecdótico de la realidad, y la problemática humana ante una sociedad hostil como la neoyorkina delatan a *G. Lorca* como uno de los seguidores y conoedores de la Vanguardia.

Ba/Li/05.

El texto del ejemplo presenta la siguiente estructuración: a partir de *movimientos* se quiere llegar a plasmar la influencia de éstos en *la literatura española*, en concreto en *la Generación del 27*. Una vez introducida ésta como rema, se convierte en tema de la frase siguiente, donde va a funcionar brevemente como tema constante, hasta que uno de sus remas, *figuras muy diferentes*, va a provocar un nuevo giro en el texto. Este rema se convierte en tema y evoluciona como tema constante hasta centrarse en una figura significativa, *Lorca*, punto culminante de la especificidad. Por lo tanto, puede decirse que la progresión de tema lineal supone, cada vez que es empleada, un grado más de división jerárquica del texto que ahonda más y más en el detalle (Combettes, 1983). Asimismo, el hecho de que dicho tipo de progresión funcione como eje estructurador se ratifica en la construcción del párrafo: el escritor tiene la posibilidad de anunciar una nueva información al final de cada párrafo, para desarrollarla en el siguiente. De este modo, cada párrafo va unido a un giro en el tema y a una mayor fragmentación jerárquica. A la luz de ejemplos como éste, puede considerarse el empleo estructurador de la progresión lineal como un uso complejo, que responde a una elaborada jerarquización informativa.

En cuanto al empleo parcial de dicho tipo de progresión, creemos que éste puede ser fructíferamente empleado para marcar una concatenación de causa-efecto en algún momento del texto, del que son una muestra los siguientes fragmentos:

Lo que Valle-Inclán realiza es una dura crítica sobre *la situación precaria* en la que se encuentran las clases más bajas y abandonadas por la sociedad. *Esta situación* de la sociedad se debe a una serie de razones por lo que hay que hablar de *la guerra de 1898*. En esta guerra España pasa de ser una de las grandes potencias a perder todas sus colonias lo que provoca *una crisis* profunda. Los intelectuales jóvenes de la época reflejan en sus obras esta crisis y además sienten la obligación de dar soluciones.

Se/Li/01.

En las disciplinas históricas, a las que pertenece el corpus analizado, se exige una contextualización de un acontecimiento para detallar las causas que lo motivaron. El esquema de la progresión lineal, por cuanto supone un encadenamiento sucesivo de causa-efecto a lo largo de un eje cronológico, parece ajustarse perfectamente a la epistemología de dichas disciplinas (Stockton, 1995).

Los datos cuantitativos señalan un uso muy bajo por parte de los estudiantes en cuanto al manejo de la progresión de tema lineal como eje estructurador del texto (4.27%) (véase Tabla 2). El escaso empleo plenamente satisfactorio —esto es, apropiación— de la progresión de tema lineal pone de manifiesto la complejidad y sofisticación que el acceso a la misma implica.

Tabla 2. Grado de acceso y apropiación de la progresión de tema lineal

Progresión de tema lineal	
Uso satisfactorio constante (apropiación)	Combinación con pseudoestrategias (acceso, sin apropiación)
4.27%	9.4%
Total: 13.7%	

Por lo que respecta a la progresión de tema constante, su empleo como esquema básico del texto se da en las muestras analizadas, fundamentalmente, cuando el texto aparece estructurado como una progresión de temas constantes alternos. La estructuración del texto a partir de dicho esquema informativo responde a un tipo especial de tópico textual, propicio a este esquema: cuando el texto gira en torno a un autor. De todos modos, hay algún caso de progresión de tema constante como estructuradora del texto, que conviene señalar:

*El nacionalismo alemán* ha triunfado a lo largo de la historia. *O* Surgió en un principio con un carácter conservador. *O* Al final llegó a un nacionalismo exacerbado que podría ser el comienzo del nazismo alemán.

*Este nacionalismo* se dio antes de que Alemania se unificara. *Los nacionalistas* deseaban la Unificación de los 39 estados de los que constaba.

*Este nacionalismo* se dio por unas causas económicas: la creación de Zollverein que creaba unas fronteras aduaneras favorecía a los nacionalistas. *O* También tuvo un factor intelectual [...]

Se/Hc/05

Si se observan los casos de textos que indican la apropiación absoluta de dicho esquema organizativo (véase Tabla 3), se percibe que es muy baja (5.12%). En cambio, la combinación de tal esquema con pseudoestrategias discursivas es comparativamente alta (19.65%). Como más adelante se comenta, la utilización de este esquema, además de crear sólo dos niveles básicos de jerarquización y de provocar cierta monotonía en la prosa, puede desembocar en la creación de un texto no satisfactorio, concebido como una mera suma de información, al ir añadiendo datos, sin interesar la interrelación entre los distintos remas ni la posibilidad de desarrollar en un momento dado uno de los remas aportados.

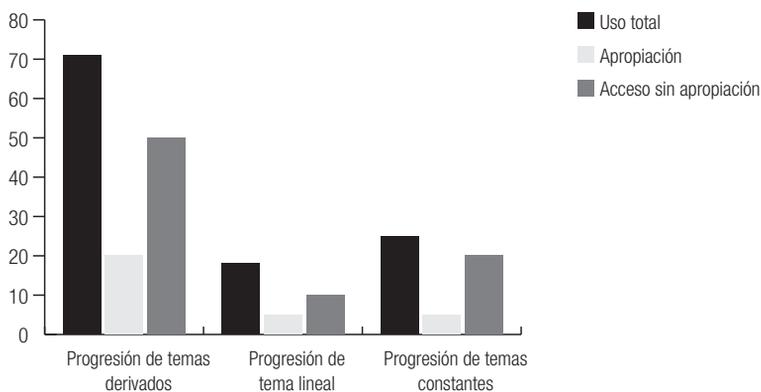
Tabla 3. Grado de acceso y apropiación de la progresión de tema constante

Progresión de tema constante	
Uso satisfactorio constante (apropiación)	Combinación con pseudoestrategias (acceso, sin apropiación)
5.12%	19.65%
Total: 24.8%	

Recogemos, a continuación, a modo de gráfico (véase Gráfico 1) una comparación de uso entre las tres estrategias discursivas consideradas satisfactorias para armar globalmente un texto. Salta a la vista lo ya anotado. El uso de la progresión de temas derivados es destacadamente más alto que los otros dos esquemas organizativos, esto es, la progresión de tema lineal y la progresión de tema constante. Tal preferencia por la progresión de temas derivados resulta congruente con las convenciones discursivas propias de un texto expositivo, como el requerido en la respuesta a un examen de conocimientos históricos. Ahora bien, aunque los estudiantes acceden a armar sus textos a partir de tales esquemas, la apropiación

de lo que supone la práctica letrada de examen a partir de la organización y el desarrollo de la información reflejan porcentajes muy bajos, como queda gráficamente ilustrado a continuación:

Gráfico 1. Comparación de uso entre las estrategias discursivas satisfactorias empleadas por los estudiantes para organizar y desarrollar la información



La falta de apropiación para armar globalmente la práctica letrada de un examen de naturaleza expositiva queda aún más manifiesta al analizar detenidamente las pseudoestrategias discursivas, esto es, los usos considerados no satisfactorios.

### *Acceso y falta de apropiación de la cultura académica atendiendo a la organización y el desarrollo informativo*

A la hora de analizar las diversas pseudoestrategias discursivas empleadas por los estudiantes para organizar y desarrollar la información, hemos optado por presentar el análisis de forma gradual. Quiere esto decir que iniciaremos el análisis de la pseudoestrategia considerada menos insatisfactoria, hasta llegar a la considerada más insatisfactoria. Se enumeran a continuación, siguiendo el orden de exposición que se va a seguir, las cinco pseudoestrategias analizadas en este artículo: estructura de listado, párrafos anexionados, desajuste entre la estructuración gráfica y la temática, desorden temático, suma inconexa de información.

La estructura de listado hace referencia al hecho de que con frecuencia los estudiantes componen textos que, si bien están estructurados, e incluso marcan dicha estructuración gráficamente, no desarrollan ni cohesionan lingüísticamente

la información, sino que tan sólo la esquematizan. Plantear un esquema previo supone una planificación textual y puede ser útil para conseguir una escritura eficiente. Sin embargo, el estudiante no emplea en tales muestras ese mecanismo como parte de su proceso de composición, sino como la única manera de presentar el producto final. Con tal uso, el texto cobra el aspecto de una lista, aunque estructurada mínimamente, de acontecimientos, una colección de descripciones en torno a un tópico, procedimiento que podrá acabar degenerando en una suma de información, tal como analizaremos más adelante.

En la estructura de listado, las distintas partes del texto no se articulan satisfactoriamente mediante mecanismos cohesivos lingüísticos, sino que la relación se establece, de forma abusiva, por la verticalidad en la que se dispone la información. No puede decirse que sea un texto incoherente y desorganizado; no obstante, su abuso delata falta de maestría, de disponibilidad para desarrollar un texto mediante una sucesión encadenada de oraciones:

*La época de la Restauración en Europa*

[...] La restauración se lleva a cabo partiendo de

- unas *potencias*
- unos *dirigentes políticos*
- unos *principios*
- *acuerdos y alianzas*

En primer lugar deben señalarse las *potencias* que son:

- *Austria* cuyo *dirigente* es Mellernich
- *Rusia* dividida en eslavófilos y en occidentales cuyo *dirigente* político sería Nesselrode.
- *Prusia* cuyo *dirigente* político es Haderberg
- *Gran Bretaña* que sólo se une porque tiene intereses, representa el papel de interesada y su *dirigente* es Casterreas; quería tener la supremacía naval.
- *Francia* cuyo *dirigente* político es Taylerand.

Los *principios de la Restauración* son:

- 1º) *Principio de legitimidad monárquica* es decir nada de Repúblicas...
- 2º) *Principio en contra de la Soberanía Nacional*
- 3º) *Principio de equilibrio a nivel Europeo*
- 4º) *Principio de intervención* como un derecho de todas las potencias en todos aquellos asuntos que se puedan ver involucrados los otros países [...]

Sa/Hc/10

El texto presenta una compleja jerarquización informativa (un hipertema, *Restauración*, se desglosa en subtemas, *potencias, dirigentes políticos, principios, acuerdos y alianzas*, y éstos a su vez se convierten en hipertemas de nuevos subtemas). Debido a esto, el estudiante se limita a esbozar, respaldado en medios gráficos (números, flechas, puntos), la estructura piramidal del texto, sin cohesionarla. En cuanto al desarrollo conceptual, éste se circunscribe a ir añadiendo información en forma de lista o catálogo de hechos importantes en torno a un tópico que se segmenta en subtemas. En la mayoría de los casos, estos subtemas tan sólo son mencionados, sin acompañarlos de información remática, cuando el género discursivo exige que los temas sean sometidos a un desarrollo informativo. Aunque la estructura de listado puede ayudar a crear textualmente el conocimiento, puede ser calificada como un procedimiento estructurador poco satisfactorio en la cultura académica, si se presenta como única estructuración posible.

En cuanto a la frecuencia de uso, en caso de emplearse la estructura de listado, ésta suele aparecer en combinación con alguna estrategia satisfactoria, lo que nos hace pensar en un empleo parcial de dicha estructuración. En 15.38% de los casos se da dicha combinación, como queda recogido en la Tabla 4.

Tabla 4. Uso de la pseudoestrategia de estructura de listado

Estructura de listado	
Uso constante de la pseudoestrategia	Combinación con estrategias satisfactorias
3.4%	15.38%
Total: 18.8%	

En otras ocasiones, los estudiantes escriben ignorando la relación entre las distintas partes macroproposicionales del texto (Walvoord *et al.*, 1995; Laparra, 1993; Vilchez & Manrique, 2004). En sus escritos no parece haber explícitamente un tópico unificador del texto; cada párrafo parece apartarse de todos los demás, como unidades anexionadas unas a otras sin más. El texto es, informativamente, un conglomerado de cajas estancas, que responde a una concepción del texto no como de almacén global sino como de una sucesión de párrafos inconexos:

*Las referencias a lugares son:* Esclewiller, Agrisgram, Mulheim, todos estos lugares encuadrados cerca del Ruhn, es una de las zonas más industrializadas de Alemania por su abundancia de materia prima, como carbón, etc.

*En el texto aparecen una serie de términos que se refieren a la industria metalúrgica como trefilería, forja y chapistería, fundición. Trefilería “aeo” es una fábrica de hilos metálicos, no sé si de acero.*

*La contextualización histórica se encuadra en la 2ª revolución industrial ya se está abandonando la pequeña industria y se tiende a engrandecer y agrupar todas las que pertenezcan a una misma rama.*

Mu/Hc/03

A diferencia de lo que veremos más adelante, parece haber cierta continuidad temática dentro de cada párrafo, aunque no una estructuración y ordenación global del texto. El texto parece ofrecer, al menos tipográficamente, una aparente aunque falsa distribución informativa, ya que no hay orden ni relación entre cada segmentación, pues no se señala de manera explícita el nudo más alto de tal jerarquización (hipertema) y/o la relación de éste con las distintas partes (subtemas). Puede asentirse que, al limitar la estructuración del texto al nivel del párrafo, éstos quedan librados a una distribución caótica. Cuando la complejidad de la composición textual aumenta, el estudiante parece protegerse tras un nivel inferior de estructuración, intermedio entre el armazón global del texto y la mera yuxtaposición oracional.

En las muestras analizadas, el uso analizado aparece con 12.8% de frecuencia. Los porcentajes son bajos y más si se tiene en cuenta que, en 11.96% dicha pseudoestrategia se combina con alguna estrategia considerada satisfactoria, como se recoge a continuación:

Tabla 5. Uso de la pseudoestrategia de párrafos anexionados

Párrafos anexionados	
Uso constante de la pseudoestrategia	Combinación con estrategias satisfactorias
0.85%	11.96%
Total: 12.8%	

Didácticamente, tales resultados deben ser interpretados, hasta cierto punto, de forma favorable, pues dejan intuir que si el estudiante reflexiona sobre la función del párrafo en el texto puede llegar a mejorar la calidad de su escrito y acceder a las estrategias discursivas propias de la nueva comunidad en la que pretende integrarse. Para ello, será necesario que conciba el párrafo como una unidad de organización informativa supeditada a otra mayor, que es el texto.

Asimismo, bajo la falta de estructuración gráfica del texto pueden mencionarse también los casos en que el estudiante no segmenta la información para facilitar la lectura del receptor, sino que presenta su texto como un bloque de información, mediante una sucesión de puntos y seguido (creación de párrafos-bloque) o, bien, coloca los puntos y aparte de forma gratuita (creación de párrafos libres). En cualquier caso, hay un desajuste entre la estructuración gráfica y la temática.

En el texto siguiente, el único punto y aparte que aparece es el punto final con el que se cierra el texto, lo que pone de manifiesto que el joven escritor asocia el hecho de escribir con sólo decir, apiñar datos. No concibe el espacio en blanco que implica el punto y aparte como un espacio necesario en su función facilitadora de lectura, como medio de combatir la organización lineal del texto (Bessonat, 1988; Rama, 1994; Ferreiro, *et al.*, 1996):

Las causas de la colonización fueron diversas y éstas dependen según los autores. Unos dicen que la colonia era un medio para invertir monedas para otros la causa era de tipo político, otros decían que las causas eran de tipo social... La verdad es que todas estas causas influyeron en la colonización, pues en un principio las potencias al tener gran número de población, por el aumento demográfico, vieron en las colonias un medio de escape, otras potencias como Inglaterra y Francia utilizarán sus colonias para invertir cierto capital y poder explotarlas obteniendo gran beneficio. [...] Inglaterra, por su parte, quería conseguir una gran flota y con ella establecer diversas rutas comerciales, por lo que al principio iría consiguiendo puntos estratégicos como Gibraltar, El Cairo, Sierra Leona... que le permitirían establecer rutas comerciales a La India y otras zonas asiáticas. En cuanto a Francia esta se extendió por la zona del norte de África y otras zonas asiáticas como la denominada Indonesia. Otros países como Alemania en un principio no participaron pues creían que con esto se debilitaba su gran imperio, pero posteriormente conquistaron diversas zonas africanas, hasta el punto de romper relaciones con Inglaterra, que veía como Alemania estaba consiguiendo un gran imperio. Países como Japón conquistaron algunas zonas de su costa y otras como Austria-Hungría no colonizarán, pues sus pretensiones estaban en la zona de los Balcanes. La zona más pretendida fue África, que llegó a significar un gran problema. Allí zonas como El Congo, fueron pretendidas por ingleses, franceses y belgas, finalmente el Congreso de Berlín determinó que fuese un dominio belga. Las zonas más importantes fueron las de Egipto y El Cairo que poseían los ingleses junto con Sudáfrica y otras más Francia tenía la costa mediterránea con Marruecos y Argelia como principales países.

Dentro de los colonizadores debemos determinar si son dominios u ocupaciones para explotación. Esta explotación en un principio fue llevada a cabo por empresas privadas y luego por el propio estado. Las colonias eran un mercado de inversión a las que no dejaban industrializarse y a las que obligaban a comprar las materias primas de la potencia que la tenía. Por último decir que la colonización fue una de las principales causas para la I Guerra Mundial.

Mu/Hc/10

La falta de segmentación del texto en párrafos no es la única carencia del escrito. Éste no presenta siquiera una estructuración temática satisfactoria, sino que la información se ofrece como desmembrada y desordenada. El empleo del punto y seguido es falsamente concebido como único medio de conectar el aporte sucesivo de información. Por otra parte, es cierto que no hay ninguna regla sobre la longitud que ha de tener un párrafo y son muchos los factores que contribuyen en su extensión. Ahora bien, con dicha carencia de puntos y aparte, el estudiante parece olvidar que el texto debe ser legible y visible. El estudiante parece no saber o no querer detener el flujo textual. Se limita a crear pseudo-textos en los que cada línea se inicia con mayúscula y termina con punto; se trata de textos que no son textos sino oraciones yuxtapuestas” (Ferreiro, *et al.*, 1996). La amalgama informativa, por un abuso de yuxtaposición, no favorece una lectura eficiente, sino que el lector se ve obligado a abrirse camino en ese continuo de puntos y seguido. Con la ausencia de puntos y aparte se ha perdido el gozne existente entre puntuación y textualidad, la pista tipográfica más significativa para la señalización de cambio de tema, de jerarquización informativa, de giro textual.

Otras veces el texto parece tener una segmentación en párrafos, pero tal división no responde a motivos estructurales sino gratuitos. Es más, los puntos y aparte empleados no se corresponden en absoluto con la estructuración temática del texto. Están colocados de forma aleatoria, como reflejo quizá de una pausa cognitiva efectuada para pensar, para planificar el texto subsiguiente. De este modo, tras un cierto número de líneas se coloca un punto y aparte para hacer párrafos, sin buscar la homologación entre la segmentación gráfica y la articulación lógica del texto. La puntuación parece haber quedado librada a un capricho visual del escritor, sin concebirse como una herramienta organizadora, de lo que es un ejemplo el texto que sigue:

*Las vanguardias*

- Las vanguardias son una serie de movimientos ideológicos y culturales que aparecen como medio de protesta ante un arte decadente (y una visión del mundo igual).
- Suelen durar muy poco tiempo, y conviven una o más de ellas sin que se pierda su esencia. Así, en el campo de las artes figurativas, podemos encontrar el surrealismo que da una importancia muy grande al mundo del inconsciente y a lo onírico (influenciados por estudios sobre Freud; con la aparición del “Manifiesto Futurista” de Marzini se pone en relieve lo irracional, la velocidad, el movimiento tumultuoso frente a lo estático.
- El mundo de las máquinas veloces (avión, tren, coche) provoca una crisis en el pensamiento humano junto a la aparición de la primera guerra mundial y la segunda. [...] Se intenta hallar un nuevo rumbo al arte y en definitiva a la concepción del hombre frente a un mundo con graves problemas.
- Y eso se hará mediante un brusco giro de la concepción de la estética y el arte.
- En la literatura, no es extraño leer un poema dirigido a una bombilla (Pedro Salinas) o incluso a una máquina de escribir. Se intenta romper en bloque con las anteriores estéticas y las normas que la rigen.
- La literatura castellana recoge rápidamente lo que viene de fuera de las fronteras.
- Los nuevos literatos ansiosos de las novedades extranjeras toman como ejemplo a Albert Brochit (teatro), Camus... etc.

Ba/Li/08

La sangría inicial o el doble interlineado son concebidos simplemente como un factor puramente estético o cuando menos como una señal de pausa en el proceso de ideación del escritor. Como se aprecia en el ejemplo, el empleo de esta pseudoestrategia está muy lejos de manifestar el desglose de un plan textual. El abuso de puntos y aparte refleja un texto sincopado, fragmentario, no sólo en su disposición sino también en su planificación, ideación y desarrollo conceptual. El extremo de dicho carácter fragmentario se alcanza con la creación de frases-párrafo.

Como ya se ha apuntado en anteriores ocasiones, el dominio razonado del párrafo supone una planificación controlada del texto en función de su destinatario, puesto que los párrafos, marcados gráficamente por un punto y aparte y por una sangría o doble interlineado inicial, funcionan como marcas silenciosas que guían la interpretación textual (Ferreiro, *et al.*, 1996). De todos modos, cabe matizar que una errónea disposición gráfica no siempre implica una incertada

estructuración temática. El estudiante puede llegar a estructurar desde el punto de vista temático su texto, pero es incapaz de plasmar dicha estructuración gráficamente. Dicho desajuste entre ambos planos puede ocasionar problemas de lectura:

Durante la 1ª revolución industrial, Alemania tuvo algunos problemas para adaptarse a las innovaciones industriales que venían de Inglaterra, especialmente por la falta de unidad, con territorios como Prusia y el sur de Alemania orientados más hacia la agricultura y el comercio, respectivamente. Pero la región del Rhun de la que habla el texto mostró ya entonces una gran capacidad de desarrollo gracias a su proximidad a Inglaterra y sus recursos minerales. *Por ello* durante la 2ª revolución industrial, fruto del nuevo capitalismo financiero, Alemania, ante la caída de Inglaterra al dejar pasar la moderna mecanización, se convierte en la gran potencia industrial, de un modo similar al que el texto narra. La base del desarrollo se encuentra ahora en la metalurgia y no en la industria textil como en la 1ª R. industrial. *Tal como el texto muestra*, Alemania tras la unificación se basa en ésta y en sus abundantes reservas de materias primas para la industrialización así como en un importante crecimiento demográfico. *También* es importante la concentración industrial y financiera, los capitales dejan de ser familiares y aparecen los bancos de crédito industrial que prestan dinero a la empresa y comienzan a ejercer cierto control. Las empresas pequeñas no tienen más remedio que asociarse para poder negociar, en régimen de igualdad, sus préstamos con los bancos. *En concreto* en lo que a la I. Metalúrgica se refiere, que es la que trata el texto, destaca por la utilización de los nuevos métodos y técnicas que permiten la producción en grandes cantidades de acero, el elemento más importante, que ahora sustituye al hierro. [...]. *En general* estas materias primas, las nuevas fuentes de energía junto con las anteriores (hulla) y el nuevo método de trabajo de Tayler, basado en la producción en cadena, propician un desarrollo que crece aún más por la utilización de los nuevos transportes para distribuir los productos en menos tiempo y a un menor costo económico. *Finalmente* la 2ª revolución industrial basada en la metalurgia los nuevos metales, fuentes de energía y la nueva organización del trabajo facilitarán la producción industrial y el enriquecimiento de los grupos burgueses emprendedores, pero la férrea disciplina, la alienación del trabajador y los problemas sociales derivados también serán importantes [...].

Mu/Hc/02

El texto que sirve como ejemplo parece responder a una organización informativa. Emplea marcadores (*por ello, también, en concreto, en general, finalmente*), tematizadores (*tal como el texto muestra*) y una adecuada progresión

temática. Sin embargo, el estudiante no muestra dicha organización ante los ojos del lector, esto es, no explota la distribución espacial de la información en la página para reflejar la distribución jerárquica de la misma, lo que tiene importantes repercusiones en el esfuerzo interpretativo al que obliga al lector. Es interesante remarcar esta falta de comunión que en el ejemplo comentado existe entre las pistas textuales que el emisor da al receptor y las pistas gráficas, porque permite poner de relieve que, a pesar de emplear otros recursos para marcar la jerarquización de la información, el texto resulta de intrincada lectura al carecer de competencia en el empleo de la puntuación. Esta realidad permite atribuir a la puntuación un papel textual mucho más importante del que generalmente se le reconoce (Ferreiro, *et al.*, 1996; Figueras, 2001). Sin una puntuación adecuada, a pesar de que el emisor recurra a otros elementos textuales para guiar el procesamiento global del texto, la interpretación resulta muy dificultosa. Con tal ausencia, el escritor obliga al receptor a que proceda a la segmentación del texto.

En cuanto a la frecuencia de aparición de la pseudoestrategia descrita (véase Tabla 6), observamos que ocurre algo parecido a lo indicado para las otras pseudoestrategias comentadas hasta el momento. La frecuencia de aparición es ahora de 24.8%, pero lo destacable es, como hemos anotado, que en 23.07% tal aparición se combina con estrategias discursivas satisfactorias.

Tabla 6. Uso de la pseudoestrategia del desajuste entre la estructuración gráfica y la temática

Desajuste entre la estructuración gráfica y la temática	
Uso constante de la pseudoestrategia	Combinación con estrategias satisfactorias
2.34%	23.07%
Total: 24.8%	

Estos datos parecen ratificar lo apuntado: los estudiantes pueden llegar a dominar, al menos en algún momento del texto, el plano temático, pero en cambio, tal dominio no se corresponde con un igual dominio del plano gráfico. El camino paralelo que parecen recorrer juntas puntuación y textualidad provoca la dificultosa comprensión de estas producciones. Dicha falta de organización gráfica puede llegar a relacionarse con una igual desorganización en la expresión de las ideas.

Una mayor deficiencia presentan los escritos con desorden temático, entendiéndose como tal una discontinuidad no satisfactoria de un tema oracional. Es

decir, un texto que parece responder aparentemente a cierto orden es de repente desbaratado, al introducir fuera de lugar un tema que no corresponde. Ello provoca la consiguiente aparición de información redundante y/o no pertinente, además de una ruptura de las cadenas referenciales. Por lo tanto, la aparición de un mismo tema varias veces a lo largo del texto no responde, en este caso, a una actualización de un tema ya tratado, sino a un desorden de la información que dificulta el proceso interpretativo del lector. Dicho desorden puede interpretarse como reflejo de una desorganización estructural, de una carencia de planificación previa y/o de una falta de habilidad para retomar información ya mencionada. A diferencia de la suma de información, en la que, como veremos, no hay ningún orden, el desorden temático presupone la existencia de una ordenación que se quiebra en algún momento del texto. Una manifestación evidente de tal desorden temático puede observarse en el ejemplo que sigue, en el que la información va y viene a lo largo del texto, con la consiguiente redundancia e introducción de información no pertinente con el tema oracional del momento:

Antonio Machado

Antonio Machado escribe en *la primera etapa* una poesía descriptiva. En esta poesía lo que hace Antonio Machado es describir paisajes pero de una forma especial, utilizando *símbolos*. Machado en esa época va a utilizar con frecuencia los *símbolos* pero en las siguientes etapas va a desarrollar de una forma más natural los paisajes, sobre todo los paisajes de Soria. Por lo tanto, en esos primeros poemas van a ir apareciendo personajes fantásticos, animales como por ejemplo: cisnes, princesas, hadas, etc.

*Los símbolos* que con frecuencia aparecen en los poemas son *los cisnes* y *las fuentes*.

Machado en esta época vivía en Baeza, en su ciudad natal. A él no le gustaba vivir allí, ni tampoco le gustaba sus paisajes y para evadirse de esa rutina comienza a escribir los poemas de una forma especial, utilizando *los símbolos*. De esta manera, Machado describe paisajes imaginarios donde aparecen *los cisnes*, *las fuentes* (es el símbolo más utilizado por Machado) las hadas y el agua.

Ma/Li/04

El estudiante parece querer marcar una relación de comparación y contraste entre una primera etapa y unas etapas posteriores. Sin embargo, al no dominar tal microestructura, se limita a ir repitiendo de forma alternativa un mismo tema y

rema oracional: *en la primera etapa y símbolos*, respectivamente. El estudiante del texto ha mezclado dos subtemas (*la primera etapa, en las siguientes etapas*) y no ha sabido resolver satisfactoriamente el tipo de progresión de temas derivados, con la que parece haber querido construir el texto. La falta de relación entre los diversos aportes informativos, pasando de un tema a otro sin marcador alguno que guíe la interpretación, repercute en la relevancia —entendida en términos de Sperber & Wilson (1986)— de su texto. Al lector le resulta muy difícil asignar referente a la expresión referencial que actúa como tema oracional y, por lo tanto, no puede asignar relevancia al nuevo segmento (Figueras, 2001). No puede interpretar, por ejemplo, si se trata de una justificación o de una reformulación de lo anterior. Ante ejemplos como éste puede afirmarse que la reiteración, como medio de cohesión en el discurso académico, lleva, al no ir acompañada de progresión temática, a la consiguiente destrucción de la textualidad (Sperber & Wilson, 1986; Figueras, 1998). El texto se torna circular pero sin responder tal circularidad a ninguna intención retórica, con lo que se pone de manifiesto que el estudiante no sabe remitir a una información ya mencionada. El lector en su proceso de interpretación se ve también vapuleado por esos saltos que le hacen ir dando tumbos a lo largo del texto. Constantemente se rompen las expectativas de cómo va a avanzar el texto, ya que una idea introducida fuera del lugar desbarata la interpretación parcial que se ha ido haciendo de cómo va a continuar el texto.

En el caso de que aparezca desorden temático en los escritos estudiantiles, éste se combina mayoritariamente con estrategias satisfactorias (véase Tabla 7). Dicha combinación se encuentra en 35.04%. Por la propia definición de desorden temático, es normal y esperable la combinación comentada, puesto que su presencia presupone la existencia de un orden previo que se desbarata.

Tabla 7. Uso de la pseudoestrategia del desorden temático

Desorden temático	
Uso constante de la pseudoestrategia	Combinación con estrategias satisfactorias
2.5%	35.04%
Total: 37.6%	

Si bien el desorden temático tiene lugar en textos donde parece romperse la continuidad textual, los casos comentados en este último lugar no rompen tal continuidad, porque ésta no se ha establecido en ningún momento del texto. El

texto es ahora una suma inconexa de información, esto es, un cúmulo de datos, de información remática, donde cada aporte no guarda relación con el anterior ni el posterior. En estos textos no se tiene en cuenta que los elementos remáticos también imponen restricciones en la progresión informativa, puesto que deben estar interrelacionados conceptualmente entre sí. En cuanto a la jerarquización de la información, el estudiante se queda en la estructuración del texto a nivel micro-proposicional: la oración es el límite máximo de expresión de la información. Por esta razón, el texto suele adquirir la estructura de frases-párrafo. Son textos caracterizados por no presentar ningún tipo de estabilidad informativa. El texto es, pues, como un revoltijo de frases, como una cadena unidimensional de frases, sin que éstas queden integradas en una trama textual, sin dominio de las necesarias desnivelaciones textuales que debe tener un texto jerarquizado y estructurado. El siguiente fragmento es un ejemplo de dicha ausencia de jerarquización:

Este cuadro revolucionario desde un punto de vista técnico, parece haber destruido las barreras de la perspectiva. Dominio de ésta.

Conjunto unitario del cuadro.

Pinceladas precisas y decididas.

Colores oscuros para personajes que se hallan en un segundo plano y claros para los protagonistas del cuadro.

Colores fríos.

Perspectiva original e innovadora, llevan al espectador a sentirse el verdadero protagonista del cuadro, ya que todas las figuras parecen observarla. El motivo de todas las miradas, los reyes, se halla externo al cuadro.

La luz parece ocupar el primer y segundo plano, entra por la derecha, luz también que aparece por detrás de los personajes, técnica del claro-oscuro.

Volumen real.

Existe un movimiento sosegado, majestuosidad natural, pero regida por la etiqueta.

Multiplicidad de los puntos de vista.

Es también innovadora, la presencia del pintor, como un personaje más, realizando su trabajo.

Caras que más que expresar sentimientos, muestran un increíble interés por las figuras de los monarcas.

Caras serias contemplativas.

Ba/Ha/09

En este ejemplo se percibe que las oraciones no parecen tener que ocupar un lugar específico: es ese orden como podía haber sido cualquier otro, pues el orden de los sumandos no parece alterar el resultado. Como mucho, el punto de mira para organizar el texto queda reducido a la última frase apuntada, por un proceso asociativo de ideas, que actúa como válvula de escape a una posible sobrecarga cognitiva: [...] *parece haber destruido las barreras de la perspectiva. Dominio de ésta [...] Pinceladas / Colores oscuros / Colores fríos.*<sup>5</sup> El texto generado desde esta óptica puede analizarse como un cúmulo de remas, sin relación entre ellos, con una derivación remática continua, donde cada frase parece constituir un episodio de lo que se explica: *Conjunto unitario del cuadro/Pinceladas precisas y decididas. [...] El motivo de todas las miradas/ La luz/ Volumen [...].* Antes de cada enunciado —muchos no tienen una estructura gramatical oracional— parece sobreentenderse un verbo presentativo del tipo *hay*. El alumno se limita a relacionar las ideas tal como las va recordando, sin organización textual, sin saber cómo decir lo que sabe, limitándose sólo a enumerarlo. Estos problemas en la estructuración global del texto están muchas veces en relación con el desconocimiento de la materia: pueden ser contemplados como el equivalente escritural de un saber igualmente fragmentario, pues a un contenido débil no le corresponde una estructuración fuerte. Sin embargo, en ocasiones el estudiante sabe qué tiene que decir pero no sabe cómo lo ha de decir. En consecuencia, se limita a contar lo que sabe, sin relacionar las distintas informaciones. Este afán por ir añadiendo información, sin importar el orden, sólo sumando datos, se materializa en una serie de rasgos lingüísticos propios del texto oral, como son el empleo de marcadores de sucesividad de acontecimientos —*también, luego, y*— o verbos con valor presentativo —*aparece, observamos, hay, se puede ver*—:

1ª La poesía de Miguel Hernández.

La poesía de Miguel Hernández está dividida en tres etapas.

En el año 39 publica “Perito en lunas” y luego “El silbo vulnerado” en donde *aparece* la descripción de su tierra, Alicante *aparecen* imágenes de sus paisajes. *También* el mundo eclesiástico: la ornamental, la iglesia. *Aparece también* el mundo juvenil, sexo, erotismo, sexo animal.

Utiliza muchas metáforas e hipérbatos. Los elementos más usuales están sometidos a una gran elaboración metafórica.

<sup>5</sup> Se marca con una barra oblicua el punto y aparte.

*Luego* escribe “El rayo que no cesa”, se parece en la temática a García Lorca, pero no en la forma. *Aparecen* tres grandes temas: amor, vida y muerte, un amor que se clava incesante en el corazón, con presagios de muerte.

Sa/Li/04

El abuso de tales mecanismos para la conexión de ideas refuerza el pensamiento lineal sobre el que planifican los estudiantes. Desde su perspectiva, los fenómenos suceden uno tras otro, sin relaciones lógicas entre ellos. Dicho reforzamiento del pensamiento lineal dificulta el acceso a un tipo de pensamiento multicausal, complejo, como es el que se espera en sus escritos expositivos. Por todo lo dicho, pueden definirse estos textos como no vertebrados, sin jerarquización de la información, en los que se pone de manifiesto la falta de dominio del párrafo como modelo cohesivo de organización de la información. En ellos, una cláusula, no en el sentido gramatical sino casi como fragmento, sigue a otra, en una cadena que no tiene un punto final predecible. Por lo tanto, la linealidad de la frase no responde a un desarrollo del tópico sino a una mera enumeración fragmentaria y desordenada. Son textos de aspecto telegráfico, movidos sólo por un afán de acumular datos, una puesta en palabras de pensamientos según van siendo recordados; con ellos se pone de manifiesto que los estudiantes desconocen cómo deben comportarse en esa nueva identidad social (Weiser, 1992). Son textos que avanzan a base de moverse abruptamente de un punto a otro, que desperdician toda posibilidad de organización.

En el corpus analizado, el fenómeno descrito aparece en 23.9% de muestras, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 8. Uso de la pseudoestrategia de suma inconexa de información

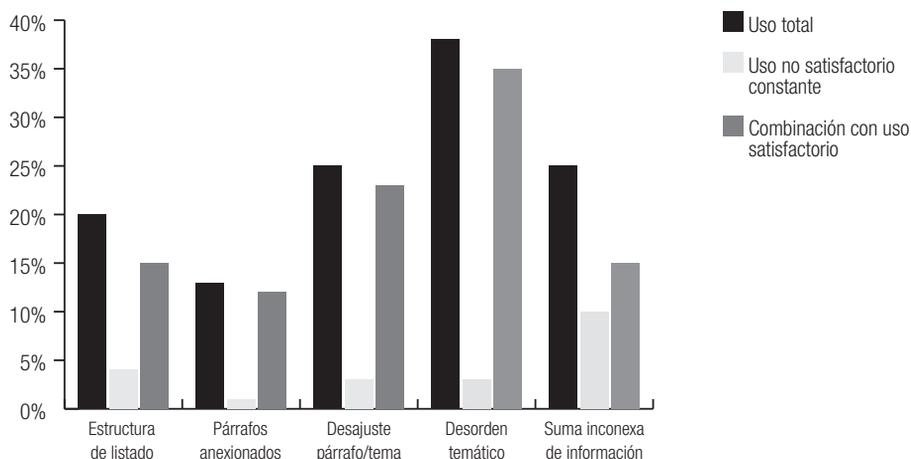
Suma inconexa de información	
Uso constante de la pseudoestrategia	Combinación con estrategias satisfactorias
8.5%	15.3%
Total: 23.9%	

Podrían interpretarse estos datos pensando que dicha pseudoestrategia sólo aparece en una tercera parte de los escritos analizados. Sin embargo, la realidad es que, al finalizar la Enseñanza Secundaria, hay estudiantes (un tercio de la muestra analizada) cuyos escritos se caracterizan, en algún momento de su desarrollo, por

la precariedad organizativa de los mismos. Piénsese que los mismos procedimientos textuales se han considerado, en algunos estudios efectuados, propios de estudiantes de Primaria. Aunque, por otro lado, en estudios sobre el nivel de competencia escrita de estudiantes preuniversitarios en textos académicos, el resultado es similar al obtenido en la presente investigación (Rama, 1994). Por otra parte, el empleo de estos pseudoprocedimientos textuales pone de manifiesto que la representación mental de algunos estudiantes sobre el discurso académico es acumular información sin organizarla ni ordenarla. Cabe conjeturar que esta forma de escribir quizá pueda contemplarse como una consecuencia de la manera de enfocar la didáctica del texto escrito en el aula. El estudiante parece elaborar unos escritos en los que obliga al profesor a buscar y filtrar la información primordial, seleccionando y ordenando entre todo el amasijo de información que se le presenta.

Recogemos ahora todas las pseudoestrategias empleadas por los estudiantes para la organización y el desarrollo de la información. Llama la atención la diversidad de tales pseudoestrategias. Con ellas el estudiante experimenta accesos a la cultura escrita académica. Del mismo modo, es también relevante que las pseudoestrategias consideradas más insatisfactorias son las que tienen una frecuencia de aparición mayor, si bien, por contraste, la característica predominante de los escritos analizados parece ser, a la luz de los datos, la combinación de pseudoestrategias con estrategias consideradas satisfactorias, como lo demuestra el gráfico siguiente:

Gráfico 2. Comparación de uso entre las distintas pseudoestrategias empleadas por los estudiantes para organizar y desarrollar la información



La alta frecuencia de combinación de pseudoestrategias con estrategias satisfactorias puede interpretarse como un indicio que deja una puerta abierta a la posibilidad de apropiación de la práctica letrada examen.

## Conclusiones

Se supone erróneamente una capacidad innata de los estudiantes para interactuar adecuadamente mediante prácticas letradas académicas, esto es, las propias de la comunidad académica (Camps, 1994; Carlino, 2002). La realidad es, como hemos visto, otra. En esa nueva comunidad, son muchos los estudiantes que se muestran incompetentes porque no saben qué se espera de los escritos académicos con los que se les evalúan los saberes; desconocen cuál es el comportamiento adecuado en ese nuevo contexto. El profesor puede facilitar el acceso a las estrategias discursivas que se esperan de los escritos de los estudiantes. Un camino posible es a partir de un análisis de necesidades como el efectuado en estas páginas, que permita a las partes implicadas, esto es, profesor y estudiantes, dialogar sobre lo que saben y no saben hacer y, de este modo, mediante dicha interacción, crear oportunidades de acceso a la nueva cultura. Dicho diálogo permite compartir criterios de lo que se espera de los estudiantes en su nueva identidad académica. Dicho de otro modo, conocer cuáles son sus pseudoestrategias, hacerlas explícitas puede ayudarles a transformarlas y facilitar, de este modo, el acceso a dicha cultura. Asimismo, explicitar también cuáles son las estrategias satisfactorias empleadas por los estudiantes puede permitir a los estudiantes sin tales recursos la apropiación de las mismas. Por lo tanto, describir el nivel de competencia textual que manifiestan los estudiantes en sus escritos está al servicio de ofrecer al recién ingresado en la universidad pistas para su acceso, partiendo de su propio grado de alfabetización académica.

Hemos considerado que en el examen de naturaleza expositiva —la práctica letrada aquí analizada—, un acertado uso de la progresión temática puede ser un medio para apropiarse de la nueva cultura a la que se enfrentan los estudiantes recién ingresados en ella. La función básica del texto es demostrar que el estudiante tiene asimilada la información expuesta. Para ello, una acertada dosificación informativa, como la que los esquemas propios de la progresión temática garantizan, funciona como una pista instructiva sobre cómo debe leerse el texto, lo que facilita la labor interpretativa de un lector no cooperador. Asimismo, un esquema informativo

satisfactorio puede contemplarse como causa-efecto de un igual dominio conceptual. Por lo tanto, el dominio de la progresión temática, en relación con el dominio de la puntuación a nivel macroestructural, se presenta, en definitiva, como un procedimiento discursivo capaz de ayudar a la apropiación de la cultura académica y, en consecuencia, a la formación de la nueva identidad social del estudiante.

Los datos revelan que los estudiantes pueden manejar satisfactoriamente las estrategias discursivas propias de la progresión temática; si bien, en ocasiones, tal dominio se desbarata y da lugar a estrategias pseudodiscursivas diversas. En cualquier caso, es relevante la variedad de pseudoestrategias discursivas halladas, si bien conviene centrar la atención en el bajo índice de frecuencia de tales pseudoestrategias de modo constante, lo que deja una puerta abierta a crear oportunidades de acceso y, por ende, de apropiación.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8: 29-44.
- ATIENZA, E. (2002). *Propuesta de evaluación del texto escrito en enseñanza secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Versión electrónica: <http://www.tdcat.cesca.es/TDCat-1022102-11443/>].
- ATIENZA, E. & C. LÓPEZ FERRERO (1996). El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 10-11: 123-129.
- (1997). Desarrollo de la información en los escritos académicos: análisis cuantitativo y cualitativo. En *Actas del V Congreso Luso-Hispano de Lenguas Aplicadas a las Ciencias* (pp. 486-493). Valencia: Universidad de Valencia.
- BARLETTA, M. N. (2001). Análisis temático de los textos escolares y su influencia en los procesos de aprendizaje. En M<sup>a</sup> C. Martínez (comp.). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura/ Universidad del Valle.
- BATTANER, P., E. ATIENZA, C. LÓPEZ & M. PUJOL (1997). Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13: 11-30.
- BEAUGRANDE, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- BESSONAT, D. (1988). Le découpage en paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, 57: 81-105.
- (1995). La prise de notes au collège. *Pratiques*, 86: 53-69.

- BODE, J. (2001). Helping students to improve their writing skills. En D. Canyon, S. McGinty & D. Dixon (eds.) *Tertiary teaching: Flexible teaching and learning across the disciplines*. Sydney: Craftsmen Products Pty. Ltd.
- CALDERA, R. & A. BERMÚDEZ (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 37: 247-255.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles/ Paris: De Boeck-Duculot.
- COMBETTES, B. & R. TOMASSONE (1988). *Le texte informatif: aspects linguistiques*. Bruxelles: De Boek Université.
- FERREIRO, E., I. GARCÍA HORTELANO, C. PONTECORVO & N. RIBEIRO (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- FIGUERAS, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- GRUPO EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris: Hachette Éducation.
- HYLAND, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interaction in academic writing*. Harlow: Pearson Education.
- IVANIC, R. (1998). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- KALMAN, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (17): 37-66.
- LAPARRA, M. (1993). Problèmes rencontrés lors de l'écriture de textes explicatifs en collège. *Pratiques*, 77: 111-125.
- LILLIS, M. (2001). *Student writing access, regulation, desire*. London: Routledge.
- RAMA, G. W. (coord.) (1994). *Informe al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- RIESTRA, D. (1999). Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 88: 43-56.
- SCHNEDECKER, C. (1995). Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle: les problèmes de continuité référentielle. *Pratiques*, 85: 3-25.
- SPERBER, D. & D. WILSON (1986). *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- STOCKTON, S. (1995). Writing in history, narrating the subject of time. *Written Communication*, 12 (1): 45-73.

- SWALES, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOLCHINSKY, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milián & A. Camps (eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 39-66). Rosario: Homo Sapiens.
- VESLIN, O. & J. VESLIN (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former*. Paris: Hachette.
- VILCHEZ, M. & B. MANRIQUE (2004). Manejo de textos académicos y expansión temática. *Opción*, 20 (45): 43-59.
- WALVOORD, B., V. JOHNSON, J. BREIHAN, L. PARKINSON, S. MILLER & A. KIMBROUGH (1995). Functions of outlining among college students in four disciplines. *Research in the Teaching of English*, 29 (4): 390-421.
- WEISER, I. (1992). Resemblance and similitude in academic writing. *Academic Writing. Journal of Teaching Writing*, 11 (2): 177-185.