

Producción pragmática de textos académicos



Julieta Arisbe López Vázquez
Bernardo E. Pérez Álvarez
Araceli Enríquez Ovando
Calos González Di Pierro

PRODUCCIÓN PRAGMÁTICA
DE TEXTOS ACADÉMICOS

Producción pragmática de textos académicos

Julieta Arisbe López Vázquez
Bernardo Enrique Pérez Álvarez
Araceli Enríquez Ovando
Carlos González Di Pierro



ESCUELA
NACIONAL
DE ESTUDIOS
SUPERIORES
mm
UNIDAD MORELIA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. LA NARRACIÓN	11
<i>Julieta Arisbe López Vázquez</i> & <i>Bernardo Enrique Pérez Álvarez</i>	
1.1. PUNTUACIÓN	15
1.1.1. ¿Qué es y para qué sirve la puntuación?	15
1.2. OBJETIVACIÓN	19
1.3. EJERCICIOS (SUGERENCIAS DIDÁCTICAS)	20
2. LA DESCRIPCIÓN	24
<i>Araceli Enríquez Ovando</i> & <i>Carlos González Di Pierro</i>	
2.1. DISTINGUIR ENTRE DESCRIPCIÓN Y EL ACTO DE DESCRIBIR	28
2.2. LÉXICO DE LA DESCRIPCIÓN	33
2.2.1. <i>Los sustantivos</i>	33
2.2.2. <i>Los adjetivos</i>	35
2.2.3. <i>Los verbos</i>	36
2.3. DESCRIPCIÓN Y DEFINICIÓN	36
2.4. DESCRIPCIÓN Y REDUCCIONES TEXTUALES	37
2.5. RESEÑA DESCRIPTIVA	39
2.6. EJERCICIOS (SUGERENCIAS DIDÁCTICAS)	41
3. LA EXPLICACIÓN	45
<i>Bernardo Enrique Pérez Álvarez</i> & <i>Araceli Enríquez Ovando</i>	
3.1. EXPRESIONES REFERENCIALES	52
3.2. MARCADORES DEL DISCURSO Y EXPLICACIÓN	53
3.3. EJERCICIOS (SUGERENCIAS DIDÁCTICAS)	56
4. PLANIFICACIÓN Y REVISIÓN	59
<i>Julieta Arisbe López Vázquez</i> & <i>Carlos González Di Pierro</i>	
4.1. OPERACIONES MENTALES	59
4.2. PLANIFICACIÓN DEL TEXTO	65
4.3. LA REVISIÓN TEXTUAL	70
4.4. EJERCICIOS (SUGERENCIAS DIDÁCTICAS)	73

EJERCICIOS ADICIONALES	77
BIBLIOGRAFÍA	82
BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA PARA CUESTIONES ESPECÍFICAS	86

INTRODUCCIÓN

En la universidad, el dominio de la escritura está relacionado con el éxito académico y profesional, pero los estudiantes que ingresan a la educación superior no siempre tienen habilidades de redacción. Así, esta propuesta busca contribuir a desarrollar las habilidades textuales en los estudiantes de nivel superior, privilegiando los aspectos prácticos sobre los teóricos.

Aunque el escaso dominio de la escritura es alarmante y se ha establecido la correlación entre los bajos niveles de aprovechamiento y las escasas titulaciones por la falta de estas habilidades, en la mayoría de los programas de licenciatura y posgrado no se encuentran materias que intenten, además de paliar las carencias, facilitar la producción textual estudiantil. Es importante señalar que no se trata de estudiantes que no son capaces de leer o escribir, sino que no están familiarizados con la tradición discursiva de los textos académicos: son hablantes –escribientes– que, en otros contextos, narran, describen o argumentan; sin embargo, carecen de los recursos que les permitan aplicar las habilidades, de las que ya disponen, en la producción de textos académicos.

Esta propuesta pretende ser una herramienta para los docentes y los estudiantes universitarios que les permita abordar el manejo de la redacción en las aulas, a partir del reconocimiento de diferentes tipos textuales, concebidos desde la teoría de los géneros discursivos (Shiro, Charadeau & Granato de Grasso, 2012) y no únicamente como tipos textuales fijos. Es conveniente señalar que se ha organizado en función de los géneros y las secuencias discursivas, con la intención de facilitar el acceso a esta tradición textual; una vez que se conocen estos géneros y secuencias y sus posibilidades combinatorias es mucho más sencillo acceder a los textos, tanto como productores como lectores.

Esta propuesta está concebida como material para un curso de redacción académica básico: se centra en ejercicios específicos para la producción textual en este nivel; los ejercicios sugeridos están planteados por etapas y con variaciones que permiten complejizarlos en función de las necesidades de los redactores. Los ejercicios (secuencias didácticas) que se presentan se plantearon en distintas aulas y resultaron productivos; la mayoría son originales, pero se han recuperado propuestas valiosas de otros autores. De la misma manera, la mayor

parte de los ejemplos que aparecen son parte de la producción textual de estudiantes de diversas licenciaturas, pero también se han incluido algunos ejemplos de textos publicados. Así, esta propuesta está diseñada para un curso de aproximadamente 60 horas centrado en las actividades prácticas.

En la actualidad, solo algunos textos específicos (todos breves) se mantienen en un género discursivo determinado, la mayoría de los textos académicos responden a un género discursivo predominante (determinado por la intención comunicativa) en el que se insertan secuencias discursivas que, si están bien logradas, contribuyen a que el texto sea productivo.

Se seleccionaron tres géneros del discurso fundamentales en la producción textual académica y escolar: narración, descripción y explicación. Se consideró que había que partir de la experiencia discursiva que tienen los estudiantes cuando ingresan a la licenciatura: todos son capaces de narrar, de describir o de explicar algo, la complicación se presenta cuando tienen que desarrollar estos géneros del discurso dentro de una tradición discursiva que no conocen y a la que se enfrentan de manera abrupta, en la mayoría de los casos.

Se pretende no limitarse a los niveles estructurales de una forma textual fija, sino incluir niveles de composición lingüística y su variación en cada género discursivo; además de su vinculación con el contexto como *modalizador* de las selecciones lingüísticas que conforman a un texto dentro de un género determinado. Se consideran recursos de expresión variados que se adaptan a los tipos de texto que se están redactando.

El acceso a varios géneros de escritos académicos no debe darse por sentado, pues si bien, en algunos casos el bachillerato ha proporcionado herramientas adecuadas, también debe reconocerse que en las lecturas que se hacen en las diferentes materias no siempre se revisan textos especializados de la disciplina, sino más bien libros de texto con un carácter más divulgativo, como se puede observar al revisar libros de texto de filosofía, psicología, ciencias o sociología para el bachillerato.

La producción de textos escritos es una actividad compleja que involucra distintas habilidades tales como el dominio del código, de los aspectos que permiten la adecuación textual, del manejo informativo y la posibilidad del ejercicio crítico. Estas habilidades se adquieren solamente a través del ejercicio continuo, pero esta ejercitación no puede limitarse a la práctica de un tipo textual, para ser efectiva debe

no solamente progresar en los niveles gramaticales, sino también considerar los géneros textuales.

Existe un supuesto muy arraigado en la práctica docente que toma como punto de partida la construcción del texto desde la técnica *bottom up*, o de las partes al todo: si se construyen enunciados gramaticalmente correctos, con una buena selección del vocabulario, entonces se obtendrá un buen texto de manera automática. En estos modelos ascendentes (*bottom up*) la progresión de la práctica textual es siempre lineal: una vez que se domina el nivel gramatical, se trabaja con el instrumental, posteriormente el funcional y, en algunos casos, el epistémico (Calsamiglia & Tusón, 2007). Esta visión ha sido cuestionada por diversos autores que analizan a la redacción desde los procesos de adquisición de la escritura (Ferreiro Schavi & Teberosky Coronado, 1991) hasta aquellos que analizan el éxito académico de estudiantes en niveles superiores (Gee, 2012).

En la concepción pragmática de la que partimos, se plantea no solamente considerar como punto de partida la concepción del texto como un todo, sino también atender al proceso de interacción de los niveles que se manifiesta en una progresión de géneros textuales y prácticas discursivas. Desde nuestro punto de vista, es necesario recurrir a un método de integración (Van Dijk & Kintsch, 1983), es decir, a un modelo que trabaje tanto unidades mínimas para la construcción de unidades superiores (fonemas/morfemas/cláusulas/oraciones), como a un modelo descendente o *top down* que trabaje una visión pragmática de la escritura y vaya de la concepción general del texto desde su finalidad comunicativa hacia niveles inferiores de composición textual como la cohesión y la coherencia episódicas y locales.

Es decir, se trata de una integración dinámica entre los modelos *bottom up* y *top down* en la redacción para detallar una propuesta didáctica que permita que los procesos de redacción circulen, por una parte, entre los distintos niveles de organización del texto escrito en la relación texto-párrafo-oración; y por otra, se entiendan en su finalidad comunicativa desde los géneros textuales y en sus fases de planeación, ejecución y revisión.

Una propuesta que contribuya a desarrollar las habilidades textuales en los estudiantes de nivel superior no debería centrarse puramente en elementos de carácter oracional y tampoco suponer que debe resolver capacidades comunicativas sin más, sino que tendría

que facilitar la visión del texto como un todo, con elementos que se relacionan entre sí en diferentes niveles, más allá del encadenamiento oracional. Así, esta propuesta se diseñó atendiendo a los elementos textuales, desarrollando técnicas que permitan la elaboración de discursos coherentes en un primer momento, para después centrarse en los mecanismos; de esta manera, se privilegian los aspectos prácticos sobre los teóricos.

Cada texto cuenta con su propia estructura basado en una necesidad de organizar información, pero también se basa en una tradición de escritura en el ámbito de especialización. Es preciso, por tanto, comenzar por distinguir entre textos narrativos, expositivos y explicativos.

Esta diversidad de géneros debe estructurarse, para su enseñanza, en función de necesidades reales de redacción basadas en los conocimientos previos de cada estudiante, pero con la finalidad de desarrollar nuevas capacidades de redacción. Por ello, se parte de los textos narrativos coloquiales, que constituyen una de las formas básicas de la organización textual, que se adquieren desde la infancia temprana en el ámbito de la lengua oral y que, posteriormente, se utilizan en forma escrita como ejercicios de redacción escolar. En los textos narrativos académicos y escolares se ejercita la redacción de la bitácora la cual, aunque se puede utilizar en diversas disciplinas, es fundamental en algunas áreas de estudio. La bitácora está basada en una estructura cronológica, pero ya no corresponde a la narración oral coloquial, sino a una forma de organización textual viable para su utilización en el trabajo científico y académico.

Una vez revisada la redacción de textos de carácter narrativo en el capítulo I, en el capítulo II se trabaja con la redacción de carácter descriptivo. Estos dos géneros textuales son de uso común tanto en entornos académicos y científicos como en ambientes laborales. En el capítulo III se revisan los textos explicativos, y finalmente, se dedica el capítulo IV a las etapas del proceso textual: planeación, redacción y revisión.

En esta propuesta se trabaja con textos cotidianos de todo estudiante universitario: la elaboración de resúmenes, reseñas y exposiciones. En un sentido de progresión, se busca facilitar el proceso, primero, de exposición de ideas provenientes de las lecturas que se realizan como parte del estudio en cualquier materia de la universidad, posteriormente se avanza no solo en la exposición de las ideas, sino en el hilo argumental que las une cuando se trabaja en una

reseña, para que, una vez dominadas las estrategias discursivas de la exposición, el estudiante pueda acceder a las estrategias discursivas de la argumentación.

Se espera que esta propuesta, con la integración dinámica entre los modelos *bottom up* y *top down* en la redacción y la apuesta por una enseñanza de la redacción basada en los géneros textuales, sea un material útil para estudiantes y docentes universitarios.

1.- LA NARRACIÓN

*Julieta Arisbe López Vázquez
Bernardo Enrique Pérez Álvarez*

La narración es una de las formas de expresión más productivas; es útil a los hablantes para informar, persuadir, referenciar en el tiempo e incluso para divertir, entretener y, en el peor de los casos, para chismear. Es una de las primeras formas de expresión completa que aprenden los niños (Ochs 2000) y, como modo de expresión, aparece prácticamente en todos los ámbitos de la comunicación: en los medios está presente en la crónica, la noticia, el reportaje y algunos textos híbridos; en el ámbito académico, además de ser un recurso didáctico, funciona como instrumento de investigación en algunas disciplinas –e interdisciplinas– como la etnografía o la antropología, que recurren al análisis narrativo para obtener datos sobre valores culturales, fenómenos migratorios, variaciones lingüísticas, etcétera.

Las estructuras narrativas tienen dos características fundamentales, una de orden semántico y otra de orden pragmático; la característica semántica fundamental es que transmiten acciones, y la característica pragmática de que el hablante solo contará aquello que, a su entender, es interesante de acuerdo al contexto, “un texto narrativo debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio de interés [...]” (Van Dijk 1980:154).

Van Dijk considera estructuras narrativas naturales y primarias a las que se producen en la comunicación cotidiana, principalmente orales y únicas; secundarias, a las que se producen en un contexto comunicativo coloquial y cotidiano, pero que mantienen una estructura más o menos estable, como leyendas, cuentos populares, chistes, etcétera, y considera terciarias a las narraciones circunscritas a la literatura. El autor neerlandés centra su atención en las primeras.

Al convencionalizar el criterio de interés, el autor obtiene la primera categoría superestructural para los textos narrativos: la complicación, que es la parte textual (macroestructural) que tiene la función explícita de dificultar una secuencia de acciones. La complicación puede no requerir la intervención de las personas, pero determina la aparición de la segunda

categoría en la que sí, necesariamente, intervienen las personas y que es la resolución. Juntas, estas dos categorías de superestructura forman el núcleo del texto narrativo, al que van Dijk denomina suceso.

El suceso está delimitado por circunstancias temporales y espaciales determinadas; la especificación en el texto de estas circunstancias es el llamado marco, y juntos, el suceso y el marco, forman el episodio; una serie de episodios formarán la trama, que junto a la evaluación, la cual consiste en la valoración del narrador de la propia trama, crean la historia, que con el epílogo o moraleja, formará la estructura narrativa:

ESTRUCTURA NARRATIVA
Estructura narrativa= historia + epílogo
Historia= trama + valoración del narrador
Trama= episodio + episodio + episodio...
Episodio= suceso + marco
Marco= espacio + tiempo que delimitan al suceso
Suceso (núcleo del texto narrativo) = complicación + resolución

Tabla 1
Estructura narrativa según el planteamiento de Teun van Dijk

Uno de los conceptos con mayor rendimiento introducido por este estudioso fue el de superestructura, con el que trata de explicar la relación de los fenómenos textuales con sus proyecciones contextuales y funcionales (Van Dijk 1980: 34-35, 226-238, 239-344). La macroestructura implica un involucramiento de las dimensiones pragmática y semántica del texto, pero este investigador considera que hay una estructura global independiente de la macroestructura que no solo caracteriza al texto en un tipo específico, sino que además impone limitaciones a la macroestructura, puesto que esta estructura global está caracterizada por las funciones comunicativo-sociales de la propia construcción textual; esto sería entonces la superestructura, la cual se explica así: “una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues, el mismo suceso en diferentes ‘formas textuales’ según el contenido comunicativo” (Van Dijk 1980:142).

Tanto las macroestructuras como las superestructuras no están determinadas por sus propias oraciones o secuencias (microestructuras), sino que atañen a la totalidad del texto; sin embargo, las superestructuras, a diferencia de las macroestructuras, determinan el orden de la información contenida en el texto y, por tanto, de las partes que lo integran; así, “una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (Van Dijk 1980:144).

Este esquema es cognitivo en el sentido de que funciona como esquema de producción y también como esquema de interpretación; determina tanto la forma en la que se emite el texto como la forma en la que se interpreta. Las superestructuras existen independientemente del contenido del texto, de la macroestructura, de la microestructura gramatical, e incluso del sistema semiótico que se utilice; es decir, la superestructura narrativa existe de manera independiente a las macroestructuras que puedan tomar esta forma y de las microestructuras gramaticales con que se integre. De tal manera que estas superestructuras también están supeditadas a una serie de reglas convencionales lingüísticas y comunicativas, que permiten que una comunidad determinada las pueda emplear y reconocer para interpretarlas.

La perspectiva del teórico neerlandés no es, desde luego, la única vía de acceso a la estructura interna de las formas narrativas. Una de las posturas más utilizadas es la de Adam (1992) que señala que las estructuras narrativas tienen cinco constituyentes básicos: temporalidad en tanto que hay una sucesión de hechos en el tiempo; unidad temática; transformaciones determinadas por los cambios en la predicación; unidad de acción en tanto que hay una situación inicial que se transforma en una situación final y causalidad, las relaciones entre los elementos (Calsamiglia & Tusón, 2007: 271).

Elinor Ochs señala que una estructura narrativa puede ser expresada en distintas modalidades comunicativas de tal manera que puede llegar a ser receptora de distintos géneros o, en términos del teórico neerlandés, distintas superestructuras; así, una narración no solo podrá ser anfitriona de distintas actividades lingüísticas, sino que además ella misma puede estar inmersa en un género distinto o una actividad lingüística mayor (Ochs, 2000: 274-275).

Así, para la producción pragmática de textos narrativos es importante considerar que la superestructura funciona tanto para la producción como para la interpretación del texto, independientemente de su macroestructura (estructura temática) y que la narración puede aparecer inmersa en cualquier texto que no sea predominantemente narrativo y que, a su vez, por las necesidades del usuario puede alojar a cualquier otro modo discursivo.

Para mantener una superestructura narrativa, la estructura interna del texto tendrá que contener los siguientes elementos: la relación coherente entre las relaciones causales de sus elementos, una coherencia temporal determinada por las transformaciones, la unidad de acción, y una unidad temática.

Desde una perspectiva pragmática, el ejercicio del modo narrativo puede partir de la propia experiencia narrativa del estudiante. El objetivo, en el tratamiento de los textos académicos narrativos, será conseguir mantener la mayor claridad posible en la estructura narrativa.

El texto narrativo coloquial oral no suele tener dificultades para su producción: el hablante ha ejercitado, desde pequeño, esta habilidad; sin embargo, la producción de textos narrativos formales, tales como los académicos o los profesionales, está regida por las reglas de la escritura que tanto los productores como los interlocutores comparten, y el dominio de estas normas no siempre está al alcance de los escritores noveles.

En los textos académicos –y escolares– la narración no suele ser el modo discursivo predominante, comúnmente aparece como una o varias secuencias incrustadas en textos en los que predomina otro modo discursivo. Uno de los pocos textos de carácter predominantemente narrativo es la bitácora; en este tipo de textos se puede agrupar un gran número de variantes, como en la bitácora que se realiza cuando se hace trabajo de campo para recoger datos, o en la bitácora que se realiza de un debate.

Enseñar a narrar no suele ser necesario, mas sí es pertinente aclarar las condiciones que requiere un texto narrativo –o una secuencia narrativa– en el ámbito académico- estudiantil. Si el texto se encuentra inmerso en las reglas de producción del texto narrativo académico (fáticas, pragmáticas y explícitas) tiene mayores posibilidades de lograr que su lector acceda a la información que el redactor quiere transmitir. Uno de los recursos más útiles para mantener la estructura textual y jerarquizar la información para el lector es la puntuación.

1.1. PUNTUACIÓN

La puntuación es un elemento fundamental para la comprensión textual que suele presentar complicaciones en los textos de los escritores inexpertos. Un problema frecuente es la vinculación que hacen los redactores entre puntuación y entonación; así, muchos consideran que *las comas son pausas para respirar y los puntos y comas y puntos seguidos, pausas más largas*. Esta concepción de la puntuación no es casual, es una relación histórica que incluso aparece consignada en los textos especializados, como *la Ortografía de la lengua española* (1999):

La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma [...] La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes (RAE 1999: 55)

Otra consideración importante es que la puntuación está estrechamente relacionada a la estructura textual y a la intención del autor; las normas no son suficientes para abarcar todas las combinaciones posibles: la elección de un signo u otro depende del gusto –o el estilo– del autor. En este sentido, cuando esta afirmación se vuelve una generalización se puede caer en el extremo de considerar que la puntuación es un elemento de libre elección; de ser así, la problemática es que el lector se verá en serias dificultades para establecer las relaciones gramaticales, discursivas y lógicas en el texto: las inferencias se verán comprometidas en tanto el lector no tenga guías para decodificarlas y jerarquizarlas.

1.1.1. ¿QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE LA PUNTUACIÓN?

Santiago (2014) señala que en la actualidad hay dos maneras de conceptualizar y enseñar la puntuación: una gramatical, en la cual la puntuación es el procedimiento por el que se delimitan las unidades sintácticas (oración principal y subordinada, complementos explicativos frente a especificativos, vocativos, etc.) y discursivas (texto, párrafo, enunciado) de un texto escrito, y una pragmática-comunicativa en la que los signos de puntuación sirven para facilitar el

entendimiento del texto, para guiar las inferencias que se esperan del lector (Santiago 2014: 320).

En la postura gramatical, la presencia (ausencia) de estos signos permite las relaciones sintácticas que se producen entre las unidades que conforman el texto y ayudan a la segmentación correcta del discurso; la aparición de un signo de puntuación (punto, coma, etcétera.) está determinada por una razón sintáctica. Como postura didáctica es compleja en tanto exige un conocimiento previo de la gramática de la propia lengua con el que muchos escritores no cuentan y el acceso a la comprensión del funcionamiento de este sistema está, de inicio, limitado.

En la postura pragmática, la puntuación es uno de los mecanismos esenciales para articular el contenido del texto escrito; con los signos de puntuación se define tanto la estructura como el significado del discurso (Figueras, 2001: 7). La función básica de la puntuación es definir los distintos bloques de información que conforman el texto, para guiar y facilitar la comprensión del discurso en su conjunto (Figueras, 2001: 9). Como postura didáctica permite que con un mínimo conocimiento del funcionamiento gramatical de la lengua –y un poco de reflexión metalingüística– los escritores logren una puntuación adecuada a su intención comunicativa.

Según la Real Academia de la Lengua (RAE)

los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos [...].

La puntuación tiene como fin primordial facilitar que el texto escrito transmita de forma óptima el mensaje que se quiere comunicar. Para cumplir este objetivo básico, el sistema ortográfico dispone de signos que desempeñan principalmente tres funciones:

- a) Indicar los límites de las unidades lingüísticas.
- b) Indicar la modalidad de los enunciados.
- c) Indicar la omisión de una parte del enunciado (RAE 2010: 281-285).

Una posibilidad que permite subsanar la falta de dominio gramatical y del sistema de puntuación de los escritores radica en la

enseñanza de este sistema como un proceso discursivo a través de los siguientes supuestos:

- 1) El texto es un todo. Los distintos elementos se integran y se interrelacionan en él.
- 2) La puntuación no es un sistema para representar las modulaciones de la lengua hablada. Hay convenciones que permiten el cabal entendimiento del texto oral y otras, distintas, para el texto escrito.
- 3) La puntuación es el elemento textual que delimita e incluso articula las unidades que conforman el discurso para que el lector (intertextor) pueda interpretar el texto en el sentido en el que el redactor (textor) previó.

Un buen punto de partida para asumir la puntuación como un proceso pragmático discursivo es la propuesta de Figueras (2000a, 2001).

La autora establece dos órdenes de signos que atienden a necesidades de expresión distintas:

- Primer orden (primer régimen): estructura gramatical y discursiva
- Segundo orden (segundo régimen): modalizadores e indicadores de paradiscurso.¹

¹ Tanto términos (indicadores de paradiscurso) como criterios planteados en el discurso narrativo (macroestructura y microestructura) se han introducido en la propuesta de Figueras (2000, 2001) con la intención de enriquecerla.

Signos de puntuación	
Primer orden	
Signo	Significado de la unidad textual
Macroestructurales: organizan globalmente al texto. Organización plano vertical:	
Punto final	Delimita al texto, el todo. Tema global
Punto y aparte	Delimita al párrafo. Unidades temáticas en las que se divide el tema general.
Microestructurales: segmentos textuales contiguos. Organización en el plano horizontal:	
Punto y seguido	Delimita al enunciado. En el enunciado se expone una idea, un argumento o conclusión (en el texto argumentativo), un suceso individual, una acción u operación (simple o compleja), un dato o un conjunto de datos relacionados. En el enunciado se describe un aspecto específico del subtema del párrafo.
Signos que operan en el interior del enunciado	
Punto y coma	Delimita un segmento que explica una operación básica (que forma parte de una operación más compleja, descrita en el enunciado) o expone un suceso o una acción simple. El punto y coma divide series simples en una enumeración compleja. Los segmentos separados por punto y coma transmiten informaciones que se presentan estrechamente vinculadas entre sí.
Dos puntos	El segmento anunciado por los dos puntos es una explicación, aclaración, resumen, ampliación, consecuencia o causa de algo anunciado en un segmento previo.
Coma	Delimita un elemento adjunto, añadido; un inciso; un elemento explicativo o circunstancial; un elemento individual en una serie.

Tabla 2
Figueras, 2000a

Una vez que se ha logrado establecer una estructura textual adecuada, en la que las secuencias que forman la narración se han manifestado de manera clara para el lector, el redactor debe hacer otra consideración: las narraciones que aparecen en los textos académicos requieren de un proceso de objetivación.

1.2. OBJETIVACIÓN

Esta condición parte de dos características propias de los textos académicos: 1) son textos destinados a ser leídos, es decir, el redactor no comparte ningún tipo de sobreentendidos con su lector. Expresiones de lugar (ahí, aquí), de persona (yo, me, mí...) o de tiempo (ahora, mañana, después, antes) carecen de significado en este tipo de narración.² 2) Los textos académicos, científicos y profesionales, convencionalmente, están determinados por su carácter objetivo.³

Una parte muy importante de la objetivación del texto consiste en eliminar cualquier reflejo tanto del escritor como del lector. Incluso en textos como los manuales de procedimientos, en los que, evidentemente, hay quien da instrucciones y quién las sigue, estas personas del discurso aparecen borradas.

El primer proceso de objetividad reside en el léxico que el redactor elige para su texto: además de precisión, el léxico debe carecer de cualquier elemento que refleje tanto la opinión del autor como una imprecisión semántica. Así, quedarían eliminados tanto los adjetivos que expresen un valor relativo (bueno, malo, estupendo...) como los adverbios que implican falta de precisión en cantidad, grado, tiempo o frecuencia (poco, mucho, frecuentemente, bastante, generalmente, a veces, ocasionalmente).

Esta convención no es absurda si se considera, por ejemplo, que el texto académico es un manual para llevar a cabo un procedimiento específico: ¿cuánto es bastante?, ¿cuánto es suficiente?

² No es productivo en este tipo de textos hacer uso del potencial referencial de los deícticos, a menos que sean procesos de referencia al interior del propio texto como anáforas o catáforas.

³ Esta convención ha sido cuestionada por algunos autores como Daniel Cassany (2007:43) que afirma que es una convención vacía sin razones que la justifiquen; sin embargo, las editoriales científicas y académicas y los profesores exigen que se respete.

1.3. EJERCICIOS (SUGERENCIAS DIDÁCTICAS)

Una propuesta altamente productiva para que los estudiantes ejerciten el texto narrativo desde una perspectiva no literaria es una progresión en tres pasos: en un primer momento se les pide que realicen la escritura para sí mismos, en el segundo paso del proceso que escriban para alguien más, pero que sea alguien de su entorno, alguien con quien suelen compartir textos cotidianos y, finalmente, se les pide que escriban para un lector experto (un lector académico).

El ejercicio se puede complejizar según las necesidades del grupo o del estudiante; en la primera fase, se les puede pedir que refieran hechos personales o hechos académicos. La puntuación debe revisarse y rehacerse entre niveles.

Para la organización del texto, se puede ejercitar antes de la primera redacción, o mejor aún, entre la primera y la segunda redacción de la narración, la revisión de los episodios o partes de la narración, con la finalidad de detectar las partes temáticas constituyentes del relato. Esta revisión apoyará dos objetivos de la escritura: la organización de secuencias o partes de un texto a partir de un proceso reflexivo, el cual puede llevar a aumentar el tamaño del texto narrado con la adición de secuencias o partes que otorguen mayor coherencia e información; y la reflexión sobre la estructura misma de una secuencia en cuanto a sus características temporales, descripciones y adjetivaciones, e incluso en cuanto a la posible incorporación de puntos de vista y opiniones.

Es fundamental que en los tres momentos del ejercicio se recuperen las observaciones de los estudiantes para orientar cada nivel del ejercicio hacia un producto final claro y preciso, donde se distinga entre los diferentes tipos de información y sus efectos en el texto.

Nivel 1. La escritura personal: el diario

Cuando se solicita a los alumnos que escriban una narración –que cuenten algo– pensando en que ellos mismos son sus interlocutores, los resultados suelen ser como:⁴

- a. Iba caminando a visitar a una persona. Ocurrió un accidente en el que me lastimé y tuve que regresar.

⁴Todas las muestras textuales están tomadas de producciones textuales de alumnos de licenciatura en 2016.

- b. Llegué y me senté a curar la herida que sangraba anteriormente.
- c. Ayer por la noche mientras escuchaba a Víctor recitar poemas felices recordé que no tenía sueño.
- d. Mañana vendrá el papa Francisco a la ciudad de Morelia en su papa móvil, por eso cerrarán las avenidas principales.
- e. Hoy desperté tarde para ir a la escuela, por la prisa de llegar lo antes posible olvidé mi mochila, no pude hacer anotaciones en todo el día y al regresar a casa me di cuenta que también había olvidado mis llaves.
- f. Íbamos camino en la carretera, nada parecía salir mal hasta que una tormenta empezó. Tardamos horas en poder encontrar un lugar para quedarnos hasta salir de nuevo al día siguiente.
- g. En el viaje de prácticas, recogimos muestras volcánicas, pero no creo que todas sean iguales en el microscopio.

Nivel 2. Compartir un marco referencial con el interlocutor: la carta

Se recupera el mismo texto elaborado previamente como diario, pero se le pide al redactor que piense en un lector con el que comparta algún interés y que le cuente el hecho a manera de carta.

Los resultados suelen ser como estos:

- a. Ayer cuando te dejé, me fui caminando a visitar a una persona que no conoces, pero que es importante para mí y te la voy a presentar. En el camino ocurrió un accidente en el que me lastimé y tuve que regresarme. Cuando llegué a mi casa me curé, pero ya no salí.
- b. Ayer por la noche mientras escuchaba a Víctor recitar poemas felices recordé que no tenía sueño, porque me había dormido una siesta, aunque a mí los poemas siempre me dan sueño.
- c. Mañana vendrá el papa Francisco a la ciudad de Morelia en su papa móvil, por eso cerrarán las avenidas principales y por suerte no tendremos clase y podré verte.
- d. Hoy desperté tarde para ir a la escuela, por la prisa de llegar lo antes posible olvidé mi mochila, no pude hacer anotaciones en todo el día y al regresar a casa me di cuenta que también había olvidado mis llaves y me tuve que quedar afuera.
- e. El fin de semana que me fui de viaje con mi familia, íbamos camino en la carretera, nada parecía salir mal hasta que una tormenta empezó. Tardamos horas en poder encontrar un lugar para quedarnos hasta salir de nuevo al día siguiente.

- f. En el viaje de prácticas de este mes, recogimos muestras volcánicas para analizarlas en el laboratorio en la escuela.

Los ejemplos permiten observar cómo hay un ligero aumento en el material textual, y, a su vez, la aparición de elementos dialógicos que van más allá del episodio narrado. La reflexión posterior sobre estas características entre el grupo también es relevante para que el escritor avance en el proceso de construcción textual.

Nivel 3. El lector académico: el texto impersonal

Los alumnos, en la búsqueda de claridad, complejizan sus textos o los reducen a la mínima expresión. Es pertinente, en cada caso, buscar la relación idónea entre objetivación e informatividad. Además, también hay que poner especial atención ya que el modo del discurso puede variar en este proceso, y las secuencias temporales pueden desaparecer:

- a. Un alumno de la ENES tuvo un pequeño accidente que le impidió visitar a un personaje importante.
- b. A algunas personas los poemas les dan sueño.
- c. El papa Francisco vendrá a la ciudad de Morelia en su papa móvil. Se cerrarán las avenidas principales.
- d. Un estudiante despertó tarde para ir a la escuela; por la prisa, olvidó su mochila y no pudo hacer anotaciones en todo el día.
Al regreso, el estudiante se dio cuenta de que también había olvidado las llaves y tuvo que permanecer en el exterior de su vivienda.
- e. El tercer fin de semana de marzo, una familia que viajaba tuvo que buscar un lugar para dormir porque empezó una tormenta que les impedía seguir el viaje.
- f. Las muestras volcánicas se recogieron el 8 de marzo y se van a analizar en los laboratorios de la universidad.

Para la puntuación se sugieren dos ejercicios. Aunque se proponen como una batería que permite la ejercitación de la puntuación como proceso codificador y como proceso decodificador, también se pueden aplicar por separado o incluir algunas variantes:

Como proceso codificador: es un buen ejercicio, una vez que se han explicado los distintos niveles (superestructurales y microestruc-

turales), presentar, a quien realizará el ejercicio, un texto al que se le han suprimido los signos de puntuación. El redactor buscará establecer los distintos niveles y, en función de éstos, los signos de puntuación que los señalen.

En función del redactor o del grupo, este ejercicio puede tener variaciones: se puede presentar un texto al que sólo se le hayan suprimido un grupo de signos de puntuación, por ejemplo, los de segundo régimen (modalizadores e indicadores de paradiscurso) e ir complejizando la práctica, poco a poco.

Otra variante es la presentación de un texto al que se le han suprimido los signos de puntuación en determinados párrafos.

Para realizar estos ejercicios los textos de divulgación científica suelen ser buenas opciones. Nuevamente, estos ejercicios buscan lograr una reflexión consciente o metacognición sobre los procesos de escritura, sus partes constituyentes y la influencia que tienen los niveles de organización sobre la interpretación, así como las diferencias que se crean en estos niveles de organización gracias a los signos de puntuación.

2.- LA DESCRIPCIÓN

Araceli Enríquez Ovando
Carlos González Di Pierro

Como la narración, la descripción es un modo del discurso altamente productivo, está presente en muchas situaciones comunicativas diarias: dar indicaciones para llegar a un determinado lugar, describir un tipo de mueble que se desea comprar, explicar cómo sería la casa de nuestros sueños, decirle por teléfono a un técnico qué problema tenemos con nuestro servicio de televisión por cable, etcétera. Calsamiglia & Tusón (2007: 267) señalan que “con la descripción expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos –lo que vemos, oímos, leemos, tocamos y gustamos– y a través de nuestra mente que recuerda, asocia, imagina e interpreta”. En este capítulo se verá que además de los usos cotidianos, la descripción está presente en los textos académicos y que, en dichos textos, adquiere ciertas características que es necesario considerar para lograr una redacción eficaz; la descripción pertenece a los funcionamientos discursivos que se necesitan socialmente.

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014) describir tiene las siguientes acepciones:

Del lat. *describĕre*.

Part. irreg. **descrito** o, *Arg., Par. y Ur.*, **descripto**.

1. tr. Representar o detallar el aspecto de alguien o algo por medio del lenguaje.
2. tr. Moverse a lo largo de una línea. Los planetas describen elipses. La punta del compás describe una circunferencia.
3. tr. desus. Definir imperfectamente algo, no por sus cualidades esenciales, sino dando una idea general de sus partes o propiedades.
4. tr. desus. Delinear, dibujar, pintar algo, representándolo de modo que se dé perfecta idea de ello.

A partir de las acepciones 1, 3 y 4, podríamos proponer una definición como la siguiente: representación con palabras, de algo o alguien, ya sea de manera detallada o más general. Es decir, la descripción es el modo del discurso que nos permite, como textores,

acotar o determinar a la realidad y establecer asociaciones, y, como interlocutores, identificar esa realidad específica. Permite representar todas las situaciones de la realidad, de la imaginación, emociones, sentimientos, estados, procesos, etcétera.

Esta formulación estaría poniendo en evidencia al menos dos características esenciales en el acto de describir: la primera es que nos insta a llevar a cabo un examen de la realidad, el cual debe ser puesto en práctica poniendo atención en los detalles y elementos que de alguna manera van completando y guardan coherencia con el referente de lo que estamos describiendo; la segunda característica, que nos interesa desarrollar en este capítulo, se refiere a los elementos descriptivos: una vez que los configuramos en nuestra mente, deben ser expuestos a través del lenguaje en una narración. De ahí que *describir* consiste en una operación mental que destaca las capacidades lingüísticas propias del acto de *narrar* (cfr. el capítulo 1 de esta misma obra) con la complementariedad de que es necesario *saber leer los datos básicos* que se van obteniendo para incrementar los conocimientos que poseen tanto el que describe como el que leerá o conocerá de dicha descripción (Farello & Bianchi, 2012).

Dependiendo de las intenciones comunicativas del autor, la descripción puede ser objetiva o subjetiva; la primera tiene la finalidad de informar, intentando dar cuenta de cómo es una entidad, un lugar o una situación sin establecer valoraciones; la segunda, por el contrario, intenta dar cuenta de una mirada particular sobre lo descrito e incluye muchos adjetivos de apreciación. Decir que *la silla tiene un diseño ergonómico* es describir objetivamente el objeto; señalar que tiene un *elegante y atractivo diseño ergonómico* es describirla subjetivamente (*elegante* y *atractivo* son adjetivos valorativos). Aquí nos centraremos en la descripción objetiva, pues es la que suele ser pertinente en la redacción de textos científicos y académicos.

La descripción se organiza en función de distintas operaciones que Calsamiglia & Tusón (2007: 270), siguiendo a Adam (1992), sintetizan en tres: *anclaje descriptivo*, *aspectualización* y *relación del mundo exterior*. Se utilizará el siguiente ejemplo de texto descriptivo, para definir y ejemplificar cada una de estas operaciones.

Historia socio-ambiental de la Sierra Tarahumara

Los 23 municipios que integran la región de la Sierra Tarahumara abarcan una superficie de 75,910 kilómetros cuadrados (30% de la superficie estatal). Se ubica a ambos lados del macizo rocoso central, del sistema montañoso de la Sierra Madre Occidental que atraviesa de norte a sur el estado; limita al noroeste con la región agrícola de Casas Grandes, al oeste con la zona montañosa del estado de Sonora, hacia el este con las planicies centrales de Chihuahua y al sur con el estado de Durango (Gob. Edo. Chih., 2013). (Figura 4). [...]

El paisaje que se presenta en la Sierra Tarahumara está conformado por escarpados cañones que se formaron ante el milenarior fluir de sinuosos ríos. El accidentado terreno permite una diversidad única de flora y fauna que se acopla a mesetas, acantilados, barrancas y crestas, que alcanzan 3000 m.s.n.m., hasta los terrenos más bajos que pueden estar hasta 300 m.s.n.m.

Miguel Ángel Guerra Loza (2014: 38-39) “Visiones campesinas sobre el sistema de educación no formal de una ONG en la Sierra Tarahumara, Chihuahua, México: alcances y perspectivas”. Tesis de licenciatura. UNAM.

La operación de anclaje consiste en establecer el tema. Generalmente corresponde a un nombre, propio o común, que suele presentarse al inicio del texto –aunque podría presentarse luego de haber enumerado características de lo descrito–. Esta operación es importante porque permite que el lector vaya generando expectativas en cuanto al contenido del texto que leerá. En este caso, el tema-título es *la sierra tarahumara*.

La operación de aspectualización consiste en presentar las partes del objeto, persona o fenómeno descrito; sus características y las relaciones que mantiene con el contexto: su utilidad, su funcionamiento, etcétera. Para esta operación es fundamental el uso de adjetivos. En el ejemplo, los adjetivos sirven para describir cómo es la sierra tarahumara: sistema *montañoso*, *escarpados* cañones, *milenario* fluir de *sinuosos* ríos, *accidentado* terreno.

La relación con el mundo exterior se refiere a establecer vínculos con el espacio y el tiempo, y a generar asociaciones que se pueden activar con otros mundos y otros objetos análogos; este tipo de asociaciones da lugar a la comparación, la metonimia y la metáfora (Calsamiglia & Tusón, 2007: 270).

Además de las operaciones anteriores, debemos agregar la *tematización*, que ocurre cuando cualquier parte o característica de lo descrito se convierte en el objeto de descripción.

Es importante señalar que estas operaciones cobran especial relevancia dependiendo de los objetivos del texto descriptivo; así, un texto puede empezar por las relaciones contextuales del objeto y otro por las características que lo determinan. Esta focalización es productiva mientras se mantenga la relación discursiva de los tres procesos discursivos: tema (operación de anclaje), especificación (aspectualización) y contextualización (relación con el mundo exterior).

La descripción no suele ser la secuencia predominante en los textos académicos (salvo en el caso de la reseña descriptiva que se revisará más adelante); sin embargo, sí es muy productiva como secuencia dominante (tratados de alguna materia, libros de texto) o incrustada en diferentes tipos textuales.

Como se señaló antes, una de las características de la descripción en los textos académicos y científicos es la intención de objetividad. Se señala como una intención, dado que la descripción parte del punto de vista de una persona en particular, experto o inexperto, pero en todos los casos desde una mirada específica. A pesar de esto, mientras más objetivo sea el texto, más productiva será la descripción académica y científica, a la cual y se le exige que sea completa, ordenada y neutra.

Una característica determinante de la descripción científica y académica es que generalmente lo descrito no es accesible a partir de la observación común, sino que requiere de un entrenamiento, un léxico específico y, en muchos casos, de instrumentos para ser percibido; así, para ser descrito, el objeto requiere, además de un procedimiento científico, de recursos lingüísticos específicos.

Una estrategia que deberá tenerse en cuenta para lograr textos descriptivos que sean objetivos es que el autor sepa conducir de la mejor manera su *implicación* en lo escrito, es decir, que produzca un texto de la manera más impersonal posible, sin plasmar en el mismo sus propias emociones, sino por el contrario, que deje que sea el destinatario el que las active y desarrolle a partir de lo leído.

Sin embargo, aunque se sepa que los textos descriptivos prototípicos en cuanto a su objetividad son, como se señaló, los textos académicos y científicos, así como los técnicos e informativos (las definiciones de diccionario, por ejemplo), no hay que perder de vista que la subjetividad

es parte también inherente de la descripción. Lo anterior es relevante puesto que puede darse el caso de que, en un texto académico, el autor deba expresar alguna opinión propia o hasta sugerir algo a partir de sus sentimientos o emociones, por lo que deberá tener en cuenta también estrategias léxicas relacionadas con esa subjetividad y utilizar los adjetivos, las valoraciones personales y las figuras retóricas adecuadas. Lo importante es que, pragmáticamente, hay que estar muy atentos para no abusar de las descripciones subjetivas en este tipo de textos, ya que pueden convertirse en escritos más cercanos a lo literario que a lo académico.

2.1. DISTINGUIR ENTRE DESCRIPCIÓN Y EL ACTO DE DESCRIBIR

Antes de abordar la cuestión de la selección léxica como una de las estrategias fundamentales para producir un texto descriptivo adecuado, es conveniente recordar en congruencia con el carácter pragmático de nuestra propuesta, que el objetivo no es someternos a cánones rígidos para la producción de textos académicos. En ese sentido, la realización de descripciones dentro de nuestros escritos no es la excepción: “El sistema de significados constituye un potente dispositivo cognitivo para describir, narrar y explicar escenas de la vida en función de lo relevante y lo sobresaliente que cada suceso lleva consigo” (Farello & Bianchi, 2012: 57).

Es decir, el carácter pragmático de un escrito, tanto en su producción como en su recepción, pasa por la adecuación que se da en el intercambio comunicativo en términos de lo que es relevante para ambos interlocutores, complementado por varios factores como el contexto y los esquemas mentales que constituyen un puente para la negociación (y renegociación) de significados que están siendo compartidos comunicativamente.

Por ello, hay que recordar que el acto o proceso de describir es una operación mental que está vinculada a la cultura y sus productos, y que se manifiesta a través de una secuencia de etapas que comienza con identificar aquello que será objeto de nuestra descripción y culminará con la redacción propiamente dicha de esa descripción. De ahí que, para continuar abordando la descripción, hay que recordar estas fases del acto de describir como operación mental.

Entre los diferentes estudios que han abordado el acto de describir, el que se considera más adecuado al enfoque que se sigue

en esta propuesta, es el que establecen Farello y Bianchi (2012) que realizaron una investigación teórico-práctica del *describir* y sus implicaciones pedagógicas, psicológicas y sociales. Dichos autores (57 y ss.) proponen 10 fases por las que transita, de manera secuencial, el acto o proceso de describir:

- 1) **Identificación del objeto de la descripción.** Se trata no solo del primer momento del proceso descriptivo, sino de uno de los más importantes ya que es el que regirá en todas las demás fases. Si el objeto es real o imaginario, general o específico, individual o colectivo, son cuestiones que permearán en la forma en la que será descrito.

En esta primera etapa también se activa lo que ya sabemos sobre el objeto y se va organizando el conocimiento que tenemos sobre él: se elabora una primera definición. La memoria juega un papel importante para que la posterior representación lingüística sea congruente y completa de acuerdo a lo que se quiere decir.

- 2) **Recogida de la información.** La mente activa diferentes maneras de recoger información cuando se desea llevar a cabo la descripción de algún objeto; estas formas de recogida de información se pueden dividir en dos grandes grupos. Por un lado, está el llevar a cabo una exploración de la realidad externa a nosotros y al propio objeto y, por el otro, recuperar toda la información posible a través de nuestros recuerdos.

Según Farello y Bianchi (2012: 59), habría tres procesos mentales implicados en la recogida de información: observar, saber consultar fuentes escritas y recordar. En estas dos primeras etapas la memoria juega un papel importante, por lo que es pertinente remitirnos a los estudios llevados a cabo por Beaugrande y Dressler (1993) sobre la relación entre la memoria y la coherencia como principio de la textualidad.

- 3) **Identificación del destinatario.** Dentro del paradigma pragmático, en la identificación del destinatario juega un papel muy importante la situación comunicativa y la habilidad del destinatario para poder obtener información del texto presentado. Si presentamos de manera muy superfi-

cial la información a un sujeto experto en el tema, no permitimos que se despierte en él la curiosidad por conocer dicho tema o intentar profundizar en el mismo a partir de lo que nosotros le dimos. De la misma manera, presentar información con exceso de detalles o tecnicismos a sujetos que no conocen el objeto descrito provocará que no se comprenda lo que escribimos. Vuelve a ser importante recordar que, antes de producir cualquier tipo de texto, debemos tener en cuenta el destinatario y sus características inherentes.

- 4) **Determinar el objetivo de la descripción.** Dentro de la pluralidad de finalidades que tendríamos para realizar una descripción dentro de nuestros textos académicos, existe el común denominador de que procuraremos realizarla lo más objetivamente posible por lo que recurriremos a estrategias lingüísticas y a la selección del léxico que consideremos mejor para lograr la meta, como veremos en el siguiente apartado. De tal manera que no utilizamos el mismo léxico ni las mismas figuras gramaticales si nuestra descripción tiene como objetivo expresar, señalar, informar, persuadir, etcétera.
- 5) **Establecer la tipología estructural del texto.** La manera en que se habrán de organizar los elementos de la descripción depende de la epistemología del referente. En la medida en que tengamos presentes los elementos de dicho referente, sus partes y cualidades, podremos organizar de una mejor manera nuestro texto. Según los autores de la propuesta:

el formato de la descripción, más allá de las prescripciones que derivan de un paradigma consolidado en un saber técnico específico, debe obedecer solo a las siguientes reglas: el lector o el interlocutor no deben perder el hilo del discurso (criterio del orden) y deben seguir teniendo ganas de escuchar (criterio de la relevancia) y de hacer preguntas (criterio de la co-construcción del conocimiento) (Farello & Bianchi, 2012: 74).

- 6) **Selección de los elementos descriptivos.** Una vez que tenemos claro el objetivo de la descripción, la situación comunicativa en que se habrá de insertar, y las características

del destinatario, nos toca tomar la decisión de elegir, entre los elementos recuperados de nuestra memoria y fuentes externas, los que correspondan para hacer una descripción adecuada. Esto quiere decir que nuestra selección está directamente vinculada con los citados elementos que bien podríamos definir como pragmáticos por lo que, aunque vayamos a describir el mismo objeto dentro de un mismo texto, no necesariamente la descripción resultante será la misma.

De igual manera, si vamos a describir objetos distintos, los elementos que elegimos también varían. Si se trata de objetos, es común seleccionar para la descripción la forma, el color, la dimensión, la función y características análogas, mientras que si se trata de una persona dentro de una narración literaria elegiríamos probablemente datos biográficos, el físico, comportamientos, estatus social, valores, etcétera.

- 7) **Ordenar los elementos descriptivos.** Como ya podemos inferir, la narración y la descripción, aunque comparten algunas características, se pueden distinguir, entre otras cosas, en que la narración suele someterse a ciertos vínculos para mantener lógica y coherencia en su desarrollo, mientras que la descripción contaría con una mayor libertad de colocación de elementos para lograr su objetivo.

Esta cuestión es la que hace necesario que seamos cuidadosos al ordenar los elementos de manera tal que se evite cualquier confusión. Sin que se tome como algo rígido y normativo, se propone que la mejor manera de proceder para limitar el desorden sea ir “de lo global a lo analítico, de lo externo a lo interno, de la forma a la función y de lo objetivo a lo subjetivo” (Farello & Bianchi, 2012: 78).

- 8) **Comprobar que la imagen del referente esté completa.** Esta fase establece una primera revisión, de manera muy global, de lo que hasta este momento el redactor ha conjuntado para llevar a cabo su descripción. Debe realizar una crítica fuerte y severa tomando en cuenta los elementos vistos anteriormente, es decir la congruencia entre objeto y descripción.

La finalidad de esta etapa es verificar que la imagen global que se tiene de lo descrito está bien relacionada con el referente en términos del tipo de objeto, si seleccionó bien los elementos y si ya los tiene bien ordenados. Y en este sentido, una comprobación positiva debería arrojar al lector la noción de que dicha imagen está *completa*, lo cual quiere decir que ha podido expresar (aunque todavía no lo redacta de manera final) lo máximo de ese referente según la circunstancia comunicativa y la interpretación que cree que va a hacer su interlocutor.

Claro está que no pierde de vista que esa imagen máxima del referente, así como la comprensión e interpretación por parte del destinatario, podrían variar y modificarse por la aparición de otros elementos que arroje la propia situación comunicativa.

- 9) **Seleccionar las técnicas de descripción.** Esta fase está directamente relacionada con los principios pragmáticos de la comunicación textual de eficiencia, eficacia y adecuación. El autor de la descripción procura en todo momento alcanzar la o las metas que se haya planteado previamente y comienza a darle forma a la redacción final.
- 10) **Redacción de la descripción.** Finalmente, conjuntando los elementos anteriores, estamos en condiciones de establecer por escrito la descripción del objeto. Hay que puntualizar que, en este recorrido, Farello & Bianchi (2012) no se circunscriben al texto descriptivo escrito, sino que proponen la existencia de estas fases del acto de describir como operativas en cualquier descripción, sea oral o escrita. Y si es escrita, nos recuerdan que puede ser ocasionalmente presentada con soportes gráficos o esquemáticos, dibujos o, incluso, esbozos de dibujo.

Lo importante es que la técnica y la estrategia elegidas deberán vincularse con la eficacia comunicativa, es decir, alcanzar los objetivos prefijados por el descriptor una vez que el destinatario ha cumplido con la lectura, asimilación e interpretación del texto. Los citados autores van más allá y no solamente nos dejan estas opciones, sino que incluso recomiendan y procuran demostrar con una serie de ejemplos que, dependiendo del nivel de escolaridad, en

ocasiones es mucho más recomendable intentar realizar una descripción utilizando para la redacción final elementos creativos o sugestivos como imágenes, ilustraciones o dibujos, lo cual parece lógico pensar que deba hacerse en niveles de educación primaria o secundaria.

2.2. LÉXICO DE LA DESCRIPCIÓN

La productividad –el éxito– de las secuencias descriptivas, y de los textos académicos en general, depende, en buena medida, de una selección léxica que considere, además de la intención comunicativa, las condiciones pragmáticas del texto: las circunstancias en las que el texto será leído e interpretado. De acuerdo con lo anterior, las palabras –el léxico–, no son correctas o incorrectas en sí mismas, sino adecuadas o no para una determinada situación.

En las secuencias descriptivas una gran parte de esta fuerza recae en la selección del léxico nominal: los sustantivos, los adjetivos y los sintagmas nominales como aposiciones u oraciones adjetivas.

2.2.1 LOS SUSTANTIVOS

Diversos estudios han mostrado que en los textos científicos y académicos hay un alto porcentaje de uso de sustantivos, es decir, de palabras que “denotan entidades, materiales o inmateriales, de toda naturaleza y condición: personas, animales, cosas reales o imaginarias, grupos, materias, acciones, cualidades, sucesos” (RAE, NGLÉ Manual, 2010: 209).

No es extraño que su aparición sea frecuente en la escritura académica, dado que permiten identificar los referentes y los temas de los que se habla. Esto mismo ocurre en las descripciones, en las que la selección de sustantivos dependerá en buena medida de las áreas de estudio a las que pertenezca el texto descriptivo. En el primer párrafo del texto “La biósfera”, se han marcado en negritas sustantivos-clave que dan cuenta del tema tratado: *organismos*, *región*, *Tierra*, *océano*, *atmósfera*, *aire*, *agua*, entre otros, contribuyen a comprender los elementos considerados cuando se habla de *biósfera*.

La biósfera

Actualmente los científicos tienen identificados y clasificados más de 1.7 millones de **organismos** diferentes, aunque creen que esta cantidad pueda ser de hasta 10 millones, por lo que hay muchísimos organismos que faltan por descubrirse. Todos estos organismos viven en una **región** de la **Tierra** que se extiende desde el piso del **océano** hasta aproximadamente 8 kilómetros en la **atmósfera**. Esta región es llamada "**biósfera**"; la biósfera incluye toda la **tierra, agua y aire** en los cuales los organismos viven.

Los organismos obtienen de la biósfera todos los recursos que necesitan para la vida; cada organismo o ser vivo dependen de otros organismos y de su ambiente físico para su supervivencia. Por ejemplo, los organismos dependen del oxígeno, del bióxido de carbono, del agua y de los alimentos para poder sobrevivir.

También los organismos encuentran compañeros en su ambiente, lo que les permite asegurar su descendencia. Aun los seres humanos, quienes raramente son ingeridos por otros animales, proveen nutrientes para bacterias, hongos y muchos parásitos. La energía para mantener la vida entra a la biósfera proveniente del sol.

Las fuentes o recursos naturales son los productos del ambiente usados por los seres vivos; estos recursos naturales pueden ser vivientes o inertes. Las partes vivientes del ambiente son llamados factores bióticos. Los factores bióticos incluyen plantas, animales, hongos, en fin, todos los organismos existentes en nuestro planeta. Agua, suelo, luz, espacio de vida y temperatura son las partes inertes que el ambiente proporciona a un organismo. Estas partes inertes o físicas del ambiente son llamados factores abióticos.

Robert Avendaño Palazuelos, Alma R. Galindo y Amada A. Angulo (2011). *Ecología y educación ambiental*. México: UAS – DGEP. p. 71

Imagen 1

Elementos nominales en un texto

Antes se mencionó que las palabras pueden resultar adecuadas o inadecuadas, pero no incorrectas. En una descripción que forme parte de un texto académico, se preferirán sustantivos como insecto y alimento, en lugar de bicho y comida, pues estos últimos corresponden al registro oral o a textos no académicos. También es recomendable evitar el uso de sustantivos en su forma diminutiva o aumentativa, así, es preferible animal pequeño o grandes lagos, y no animalito o lagote.

Además, en el grupo nominal, deben evitarse aquellos términos que, de por sí, aportan una valoración (recuérdese que los términos valorativos están asociados a la descripción subjetiva); en este sentido, deben preferirse los términos ortofémicos, a los eufémicos o disfémicos: “Los ortofemismos son expresiones que pretenden ser neutras, es decir, no edulcoradas, evasivas o abiertamente corteses –eufemismos–, ni duras u ofensivas –disfemismos–” (Portolés, 2014: 254).

Los ortofemismos, que pueden corresponder a cualquier categoría gramatical, son mucho más adecuados para mantener la característica de objetividad que es necesaria en los textos académicos. Por ejemplo, el sustantivo hez es preferible, por su neutralidad, en un texto académico, que el eufemismo popó (popis o cualquier otra variante) o el disfemismo mierda; por el contrario, en un texto coloquial, en función de su intención comunicativa, pueden ser preferibles el eufemismo o el disfemismo.

2.2.2. LOS ADJETIVOS

Los sustantivos, de los que se hablaba en el apartado anterior, suelen ser determinados por los adjetivos: “El adjetivo es una clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él aportándole muy variados significados” (NGLE Manual, 2010: 235). Es frecuente que un adjetivo señale las propiedades o cualidades de un sustantivo. En el texto anterior serían ejemplos de adjetivos: *diferentes, físico, humanos, naturales*.

Los adjetivos también pueden agregar información sobre el número que forma el conjunto de cosas a las que se refiere un sustantivo: *diez millones, ocho kilómetros de...* y, aunque pueden agregar valoraciones, es preferible evitarlas en los textos académicos. Por ejemplo, deben evitarse secuencias como *el instrumento es muy bueno*; en su lugar deben preferirse secuencias como *el microscopio es preciso*.

2.2.3. LOS VERBOS

En los textos descriptivos lo mejor es seleccionar verbos de carácter o función copulativa, tales como *ser*, *estar*, *parecer*, *semejarse*; como resultado, un gran número de las secuencias gramaticales serán estructuras copulativas que, además del verbo copulativo en tercera persona, incluyen un adjetivo y una secuencia predicativa. En el texto “La biósfera” podemos identificar al menos un par de oraciones copulativas: *Las fuentes o recursos naturales son los productos del ambiente usados por los seres vivos y agua, suelo, luz, espacio de vida y temperatura son las partes inertes que el ambiente proporciona a un organismo*; en ambos casos, la secuencia que se encuentra después de la forma verbal *son* (verbo *ser*) sirve para caracterizar al sujeto de la oración (*Las fuentes o recursos naturales y Agua, suelo, luz, espacio de vida y temperatura*, respectivamente).

2.3. DESCRIPCIÓN Y DEFINICIÓN

La descripción y la definición suelen confundirse porque la definición es un proceso discursivo –ciertamente, emparentado con la descripción– que especifica un concepto. Es distinto en tanto establece la relación de las características del objeto definido con la clase a la que pertenece este objeto. Es un proceso propio de diccionarios y enciclopedias muy útil para obtener información precisa y sintética; por el contrario, la descripción deberá permitir un conocimiento profundo. En el ámbito académico, es útil ejercitar el proceso de definición para determinadas pruebas que lo exigen.

El proceso de la definición se centra en la relación entre las características y la clase:

si se empieza por el concepto y se establecen su clase y sus características, la definición es considerada real. En el caso contrario, cuando se parte de las características y la clase a la que pertenece el objeto estudiado, para llegar así al concepto, la definición se considera nominal” (Calsamiglia & Tusón, 2007: 275).

2.4. DESCRIPCIÓN Y REDUCCIONES TEXTUALES

Las reducciones textuales, resúmenes, son textos importantes en el ámbito académico y profesional. Los apuntes, cuando son útiles, son un conjunto de resúmenes de distintos textos fuente: lo dicho por el profesor, los textos consultados, etc. Suelen confundirse con descripciones de un texto fuente, pero, en realidad, son procesos discursivos distintos.

En el mundo académico, el resumen puede funcionar como un elemento de evaluación en tanto permite al docente determinar que el estudiante leyó un texto escrito; un buen resumen implica un proceso de comprensión profunda, puesto que la textualización de un resumen requiere poner de manifiesto el proceso de comprensión de los aspectos fundamentales del texto fuente.

En el mundo profesional, el resumen (generalmente llamado ejecutivo) permite el acceso de varios interlocutores a textos complejos, muchas veces técnicos, y extensos, de manera expedita: el resumen permite que en el mundo empresarial o institucional se tomen decisiones precisas y oportunas en función de procesos textuales complejos. Por ejemplo: la decisión de financiar un proyecto, basado en estudios complejos, en la mayoría de los casos, no se centra en la complejidad y la profundidad de los estudios, sino en la capacidad de hacer un buen resumen que exponga de manera clara y concisa los aspectos fundamentales del proyecto.

El resumen tiene como intención principal ser una reducción textual del texto fuente. “No solo permite la transmisión de la información entre miembros de la academia (docentes y estudiantes), sino que también aporta a la construcción del conocimiento por parte de los sujetos” (Parodi, Ibáñez & Vengas, 2014: 95). Esta construcción del conocimiento, en tanto posibilita la operación de concreción, puede funcionar, en un proceso de planeación textual, como un proceso previo a la construcción de un texto complejo en el que se incluyan distintas secuencias descriptivas.

La discusión académica sobre si el resumen constituye en sí mismo un género discursivo no está acabada: uno de los criterios es que el resumen es una reducción textual que mantiene el modo discursivo del texto fuente, el otro criterio se centra en las operaciones psicolingüísticas y pragmáticas del resumen que harían de él un género aparte.

Para efectos de una propuesta de producción textual como esta, la consideración del resumen como un género textual no es fundamental. Es, en todo caso, más importante centrarse en las estrategias que permitan la construcción del resumen. Una de las características fundamentales de este texto se centra en la capacidad del textor para procesar la información del texto fuente y convertirlo, mediante el proceso de textualización, en un texto distinto.

Además del procesamiento de la información (el proceso psicolingüístico), el resumen tiene características pragmáticas que determinarán su proceso de textualización; de estas características la más relevante es la intención comunicativa, en tanto que determinará el proceso de textualización: en función de esta intención se determinará el resultado. La exposición de un texto leído, la descripción de un problema de estudio o un artículo son textos susceptibles de ser resumidos, pero los resúmenes no podrán tener una misma estructura (superestructura).

Como se mencionó antes, los resúmenes son fundamentales para acceder, de forma rápida, a textos complejos. De la calidad del resumen dependerá, muchas veces, que el lector decida o no leer el texto completo. Son esenciales en la presentación de artículos de investigación, como se muestra con el siguiente ejemplo:

¿QUIÉN TIENE MIEDO DE LA GEOHISTORIA?

Who's Afraid of Geohistory?

Ivo Mattozzi

Resumen. El artículo reivindica las razones para adoptar la perspectiva de la geohistoria en la enseñanza de la historia y de la geografía y contrasta los temores de que la geohistoria hace irrelevante la enseñanza de la geografía y distorsiona la vocación de la historia para construir un conocimiento geopolítico. El primer argumento a favor es una visión correcta de geohistoria según la conceptualización que Fernand Braudel ha hecho en muchas de sus obras, a partir de las ponencias realizadas en campos de concentración, donde fue hecho prisionero durante la Segunda Guerra Mundial. A continuación, el artículo considera los argumentos sospechosos y decididamente opuestos a la geohistoria apoyados por académicos –geógrafos e historiadores– y por los profesores y los analiza como el resultado de las deformaciones y simplificaciones de la teoría braudeliiana. Por último, ofrece ejemplos de buena aplicación de geohistoria, ya que solo la transposición didáctica del conocimiento válido y eficaz desde el punto de vista

de la geohistoria puede poner de manifiesto la imbricación entre el pensamiento geográfico y el pensamiento histórico.

Ivo Mattozzi, “¿Quién tiene miedo a la geohistoria?”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2014 • 13: 85-105.

Para generar un resumen de un texto narrativo es importante considerar que los aspectos fundamentales de este tipo textual son los personajes y sus relaciones (interacción), la temporalidad, la espacialidad y las relaciones causales.

Para hacer un resumen se recomienda seguir estos pasos:

- Leer el texto base hasta asegurarse de que se ha comprendido.
- Identificar y extraer la información relevante. Para esta tarea, es útil subrayar información, hacer comentarios al texto, elaborar esquemas. Suelen quedar fuera los ejemplos, los detalles y la repetición de información.
- Elaborar una versión preliminar del resumen.
- Revisar la versión con la intención de comprobar, por una parte, que se haya incluido toda la información relevante y, por otra, que el léxico y las estructuras sintácticas elegidas hayan sido las adecuadas.
- Escribir la versión final, teniendo presente que un resumen es, por definición, breve.

2.5. RESEÑA DESCRIPTIVA

La reseña descriptiva es el texto que, a pesar de que se caracteriza por su brevedad, no es una reducción textual; se trata, por el contrario de hacer una descripción del contenido textual o en su caso, del evento o hecho. Su principal objetivo es hacer una descripción precisa y concisa de cualquier texto. No intenta conservar, como el resumen, el modo discursivo del texto fuente, sino generar un nuevo texto, con la característica de los textos descriptivos: la relación –y focalización– de los tres elementos: tema, descripción y contextualización.

Hay reseñas que incluyen la opinión (a favor o en contra) que al autor le merece el texto fuente; estas reseñas pertenecen al grupo de los textos argumentativos y, generalmente, se les conoce como reseñas críticas. Es importante señalar que la cualidad (y la dificultad) más importante de la reseña descriptiva es esta carencia de opinión,

la finalidad es mantener la intención de objetividad y no generar una polémica en torno al texto fuente.

Ejemplos de reseña descriptiva:

a)

JORGE CONDE CALDERÓN. *Buscando la nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe colombiano, 1821-1855.* Medellín, La Carreta Histórica/Universidad del Atlántico, 2009. 370 pp.

En las últimas tres décadas, las investigaciones, seminarios, congresos y demás actividades del mundo académico, y en especial la disciplina de la historia, han centrado su atención en los temas que abordan la nación como objeto de estudio. La historiografía colombiana no ha sido ajena a esa tendencia. Desde diferentes enfoques se ha estudiado la nación, algunos han abordado la nación como fracaso, mientras que otros la han soñado.

Así, con el objeto de seguir discutiendo y enriqueciendo el patrón indisolublemente imperioso e indisoluble que genera el concepto de nación y su larguísimo camino que se ha recorrido y se sigue recorriendo con el objeto de definirlo, el historiador y profesor de historia de la Universidad del Atlántico Jorge Conde Calderón, nos presenta el libro: "Buscando la nación. Ciudadanía, clase y tensión racial en el Caribe colombiano, 1821-1855", fruto de varios años de investigación en el Archivo General de la Nación, la Biblioteca Nacional de Colombia, la Biblioteca Luis Ángel Arango y el Archivo Histórico del Atlántico. Una parte del libro fue presentado como tesis doctoral en la Universidad Pablo Olavide, ya que como el autor aclara: "el texto que tiene el lector entre manos no es la tesis. A esa, dilatada y prolíja en páginas y exigida así por las universidades y que

nadie explica el por qué, debí suprimirle, tacharle, cortarle párrafos y párrafos, en una labor tan dispendiosa como la de volverla a escribir." (p. 9)

El texto está dividido en ocho capítulos, en los cuales el profesor Conde argumenta y sustenta la tesis de que la población de la región Caribe contrario a lo afirmado por gran parte de la historiografía regional y colombiana, "no quería saber nada o se marginaron del proceso de construcción de la nación" (p. 9). Por el contrario, idearon y construyeron un imaginario y accionar encaminado a la búsqueda de una nación ideal o lo que ellos, desde su percepción social, política, económica y cultural entendían como nación.

Cada capítulo encadena los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales de los diferentes sectores de la población que apuntaron hacia diversos ideales y concepciones, muchas de ellas, en ocasiones coincidieron en sus imaginarios y objetivos. También en su gran mayoría fueron opuestas. Lo planteado en cada capítulo es el resultado de un análisis alternativo y riguroso de las fuentes primarias y secundarias, empleando una metodología que no se queda en los límites historiográficos, sino que rebasa éstos e inicia un diálogo entre diversas disciplinas, lo que Peter Burke ha llamado concordancia disciplinar.

UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO, HISTORIA CARIBE, BARRANQUILLA (COL.) NO. 15, P.P. 195 - 196, 2009

Imagen 2

Ejemplo de reseña descriptiva

b)

La lengua de las mariposas de José Luis Cuerda

La relación de José Luis Cuerda con la literatura no es un hecho accidental. Desde sus primeros trabajos cinematográficos, la narrativa ha sido directriz esencial, cuanto menos vertebradora de su filmografía (recordemos *El Bosque animado*, novela fantástica de Wenceslao Fernández Flórez).

En esta ocasión el realizador opta por tres cuentos del periodista gallego Manuel Rivas, correspondientes a la obra *¿Qué me quieres, amor?:* “Carmiña”, “La lengua de las mariposas” y “Un saxo en la niebla”. Además, ha contado con la excepcional colaboración de Rafael Azcona, quien adapta y relaciona magistralmente estos tres relatos dentro de un corpus.

La lengua de las mariposas se describe, a modo de viaje iniciático, como un análisis de la naturaleza y su aprendizaje: la naturaleza y sus misterios, la naturaleza humana y su vertiente más siniestra; teniendo en cuenta que ambas premisas son inseparables.

Extraordinaria cinta del realizador albaceteño. Destacamos con voz propia, las interpretaciones de Fernando Fernán Gómez y el niño Manuel Lozano. Reseñamos, en última instancia, la presencia de Alejandro Amenábar, quien compone su banda sonora y Mateo Gil, quien actúa como segundo operador.

Jesús Miguel Sáez-González (2011). “La lengua de las mariposas de José Luis Cuerda”, *Revista de Comunicación Vivat Academia* diciembre, 2011, año XIV N°117: 131-163.

2.6. EJERCICIOS (SUGERENCIAS DIDÁCTICAS)

Para generar el resumen de un texto descriptivo es necesario mantener los tres aspectos del proceso descriptivo: tema, especificación y contextualización. Hay que considerar, además, que el texto fuente focaliza uno de estos aspectos; la intención del resumen es mantener esta focalización. El texto académico descriptivo, aunque provenga de un texto fuente, permite al redactor la libertad de focalizar y jerarquizar la información según sus necesidades y su intención comunicativa.

Las secuencias y los textos descriptivos académicos se caracterizan por su objetividad –todos los textos académicos–; mientras que en los textos descriptivos coloquiales la visión y la subjetividad del autor son parte esencial del texto.

Esta relación de objetividad debe manifestarse en el texto: el autor debe distanciarse del objeto que describe y, no menos importante, del lector (la comunidad académica), destinatario de la descripción. El

redactor cuenta con un conjunto de recursos lingüísticos, además del léxico, para alcanzar este objetivo:

La abstención de marcas de primera y segunda persona.

- a) El uso de estructuras con “se” y verbos en tercera persona que permiten generalizar e impersonalizar las oraciones. Por ejemplo: los arácnidos *se caracterizan* por su cuerpo dividido en cefalotórax y abdomen, su carencia de alas y antenas y sus ocho patas.
- b) El uso de estructuras pasivas con el verbo ser, en las cuales la persona que realiza la acción no puede aparecer o, en su caso, solo puede aparecer introducida por la preposición por. El sujeto (paciente) no es quien lleva a cabo la acción, sino, por el contrario, quien la recibe.
- c) El uso de estructuras copulativas formuladas con verbos copulativos (ser, estar, parecer, semejar, resultar, etc.) y un adjetivo. Por ejemplo: las características de los arácnidos *son* tener cuatro pares de patas, la carencia de antenas y alas, y cuerpos divididos en cefalotórax y abdomen.
- d) Estructuras con sujetos no personales, con sujetos no humanos e, incluso, inanimados. Estas estructuras, para ser productivas, requieren verbos que acepten ese tipo de sujetos. Por ejemplo: *la presencia* de cuatro pares de patas caracteriza a los arácnidos; también, *la ausencia* de antenas y alas caracteriza a los arácnidos.

En esta secuencia didáctica es pertinente proporcionar a los estudiantes un texto descriptivo para que elaboren un resumen. Se sugiere: “Fitoplancton: pequeños centinelas del océano” de Jorge Luis López Magaña, Mercedes Marlenne Manzano Sarabia y otros autores, publicado en septiembre de 2016 en la revista *Ciencia*. El texto está disponible en el siguiente vínculo: <<https://www.amc.edu.mx/revistaciencia/online/FitoPlancton.pdf>>.

Es pertinente indicar a los redactores que un texto implica un proceso de escritura, por tal motivo será necesario elaborar versiones preliminares que irán dando forma a la versión final. Es importante que se hagan señalamientos en relación con la extensión del texto esperado.

También se puede trabajar con textos descriptivos propios de obras literarias, específicamente fragmentos de novelas o cuentos. Es frecuente encontrar ahí descripciones de personajes, lugares y ambientes.

Un ejercicio más es la elaboración de una descripción perteneciente al área de estudio específica. Por ejemplo, los estudiantes de Biología pueden describir alguna especie animal o vegetal. Se puede proporcionar un listado de sustantivos asociados al tema que desarrollarán y solicitar que los usen en la redacción del texto. La corrección de un texto no tiene que ser una tarea exclusiva del docente; se pueden aprovechar las versiones preliminares para trabajar en clase con los estudiantes, de manera que entre ellos aprendan a corregir.

1. Cuando se pide al estudiante que elabore una reseña descriptiva, generalmente, el primer texto que resulta de este ejercicio es un resumen. Esta propuesta de ejercicio por fases permite ayudar a los textores con el proceso:

En una primera etapa, se les solicita a los redactores que escriban la reseña de una obra literaria o cinematográfica. Puede ser de una obra conocida por todos o, si se prefiere, de un texto cercano a los redactores como una película en cartelera, e incluso, un capítulo de una serie.

El primer resultado suele ser como:

- a) Romeo que era de los Montesco se enamoró de Julieta que era de los Capuleto. Estas familias habían peleado muchos años atrás y por eso se oponían al amor de sus hijos. Romeo y Julieta no se detuvieron ante nada y lucharon por su amor y se casaron [,] pero no fueron felices porque se oponían [los padres, las familias]; finalmente se suicidan y los padres se dan cuenta de su error.

Estos primeros resultados suelen ser textos narrativos que no se acercan a la reseña descriptiva, pero que tampoco funcionan como resúmenes. Así, se les solicita que trabajen en un párrafo y hagan la descripción de la obra, con las características estructurales de la descripción. Los resultados suelen ser como:

- b) Romeo y Julieta es una obra que trata sobre el amor prohibido. La obra trata los problemas de dos jóvenes

enamorados que tienen que enfrentarse a la guerra entre sus familias para poder estar juntos.

Generalmente, el segundo texto (a veces el tercero) ya es descriptivo y puede funcionar como base para una reseña descriptiva. Una vez que se logra la primera descripción básica, se solicita a los estudiantes que elaboren un párrafo sobre el tema, otro sobre las características de la obra y otro en el que contextualicen los anteriores, para, finalmente, estructurar su breve reseña en función de la focalización de la información que determine el redactor. En la elaboración de este ejercicio, hay que poner especial atención en mantener la objetividad; es común en estos textos que las opiniones o juicios de valor de los estudiantes se intercalen con la descripción.

Otra actividad consiste en solicitar a los estudiantes la reseña descriptiva de un tema de interés para los jóvenes, por ejemplo, la reseña de un videojuego o la del funcionamiento de una nueva aplicación para el teléfono. El hecho de que los estudiantes trabajen con temas con los que están relacionados ayuda a mejorar su disposición para la escritura.

3.- LA EXPLICACIÓN

Bernardo Enrique Pérez Álvarez
Araceli Enríquez Ovando

La explicación es el modo del discurso centrado en el proceso de facilitar la comprensión de la información al lector. Mientras la narración se centra en la sucesión y las relaciones de los hechos; la descripción, en el objeto, sus características y las relaciones contextuales de éste; en la explicación lo más importante es la información que se quiere transmitir al lector y cómo el redactor hace accesible esta información.

En la explicación, la intencionalidad del texto consiste en hacer comprender un determinado fenómeno de estudio o un acontecimiento. El inicio de los artículos científicos, por ejemplo, contiene primero una explicación sobre la situación que guarda un determinado ámbito de estudio, para luego continuar indicando cómo se inserta la investigación en ese ámbito, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Tradicionalmente se considera que la posibilidad de citar un discurso es un universal del lenguaje (Coulmas 1986) y que el estilo directo (ED) y el estilo indirecto (EI), como mecanismos de citación explícita que son, suelen definirse, respectivamente, como la reproducción literal de un decir o pensar ajenos; o bien como la reproducción de un dicho o un pensamiento en una oración subordinada que funciona como complemento del verbo de la oración principal (Lázaro Carreter 1990).

Sin embargo, la comprensión del funcionamiento real y del alcance de estos dos procedimientos constituye uno de los grandes temas pendientes de la gramática del español. Esto no se debe, desde luego, a una falta de interés sobre el tema, pues vemos que en mayor o menor medida ha estado presente de alguna forma en las principales gramáticas del español, especialmente en las últimas ediciones.

María José Gallucci (2012). “Estilo directo e indirecto en interacciones orales: Estado de la cuestión en el ámbito hispánico”, *Boletín de Filología*, Tomo XLVII, Número 2: 205-233.

Como en el caso de la descripción (por ejemplo, en la reseña), los textos explicativos suelen tener una superestructura definida, es decir, una organización textual que puede reconocerse por sus partes.

Tal como se observa en el ejemplo, se presenta una breve explicación del saber previo o supuesto, del que se partirá para aportar explicaciones posteriores. A partir de esa primera explicación, que funciona como contexto de partida, se incluye luego una pregunta planteada en relación con los saberes previos para proyectar la explicación que el texto podrá aportar. En el siguiente ejemplo se observa este procedimiento de manera más extensa y con otra materia de estudio:

El postmodernismo entra en la filosofía con un pequeño libro (109 páginas) del filósofo francés Jean-François Lyotard, llamado *La condición postmoderna*, aparecido en septiembre de 1979, que hablaba del fin de las ideologías, esto es, de lo que autor llamó los “grandes relatos”: Iluminismo, Idealismo, Marxismo.

Estas narraciones estaban desgastadas, ya no se creía en ellas, habían cesado de remover las conciencias y de justificar el saber y la investigación científica. Se estaba en una crisis, pero –aparentemente– vivida sin tragedias, lejana de los dramas y de las guillotinas de lo moderno, en una época que no podía prever qué cosa iba a ocurrir a partir de entonces, de los Balcanes al Medio Oriente, de Afganistán a Manhattan. La facilidad con que la pandemia se difundió dependía no solo de lo que, obscuramente, se llamó “espíritu del tiempo”, sino también del hecho de que lo postmoderno venía en los hombros de una masa cosmopolita de padres: el historiador inglés Arnold Toynbee, que había hablado de éste en los años 40; el antropólogo alemán Arnold Gehlen, teorizador, en los 50, de la “post-historia”; el novelista norteamericano Kurt Vonnegut que en los 60 había mezclado humor negro y ciencia ficción; el arquitecto norteamericano Robert Venturi que, a inicios de los 70, rehabilitaba el estilo disneyano de Las Vegas. Décadas antes, en los años 30, había sido el crítico literario español, Federico de Onís, quien había bautizado con ese nombre a una corriente poética. Maurizio Ferraris (2012), *Manifiesto del Nuevo Realismo*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.

A partir de estos elementos, el texto, más o menos extenso, se puede dedicar a la resolución del problema que se plantea, partiendo de un conjunto de segmentos explicativos ordenados mediante marcadores del discurso.

Al ser prioritaria la transmisión de la información (los procesos de cómo se adquiere esta información no serán tratados puesto que un texto explicativo, en su estructura, no depende de si los datos que se exponen fueron obtenidos por la investigación bibliográfica, la experiencia o la reflexión), las características de este modo del discurso y de este tipo de textos se centran en los procesos necesarios para que el lector pueda acceder a la información.

Las características de los textos explicativos se encuentran determinadas por las necesidades informativas del lector. El lector de estos textos accede a ellos por la necesidad que tiene de obtener una información específica organizada sistemáticamente; por tanto, no se limitan a entregar a los interlocutores una información, sino que, además, incluyen una explicación que facilita el proceso informativo. Se trata, pues, de textos destinados a proporcionar información nueva y a explicarla a un lector (o un público que la desconoce).

Tradicionalmente, se trata al modo explicativo como el modo del discurso en el que un experto proporciona información a un lector (o un público lego); sin embargo, esta circunstancia pone al lector y al productor textual en una situación de asimetría (productor experto-lector lego) que no siempre se manifiesta de esta manera. En los textos académicos, escolares y profesionales no siempre es así: es necesario para un investigador generar estos textos no solo para los estudiantes, sino también para otros investigadores expertos; en muchos casos, el estudiante prepara textos explicativos para acreditar su dominio de un tema frente a un profesor o un grupo de profesores más expertos que él. Así, aunque la estructura (superestructura) textual es prototípica, la relación entre el textor y el público al que el texto va destinado, y sus características (experto, técnico o lego), sí determinará cuestiones fundamentales que hacen más o menos exitoso al texto, es decir, que logrará transmitir la información de manera más o menos exitosa.

El propósito propio de la explicación no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor sino en todo caso cambiar su estado epistémico, logrando que una información que ofrece dificultad, o que no ha sido accesible al destinatario, o que el propio emisor no ha logrado formular con claridad, se convierta en un «bocado digerible» (Calsamiglia & Tusón, 2007: 308).

Hay pocos textos académicos que sean totalmente explicativos, más bien, suelen aparecer en ellos secuencias explicativas combinadas con secuencias descriptivas, como en los libros de texto o pueden aparecer secuencias descriptivas en textos apelativos o argumentativos. En los textos académicos (escritos y orales), las secuencias explicativas aparecen en artículos, ponencias, informes y, desde luego, la secuencia explicativa es fundamental en cualquier tipo de clase (expositiva, interactiva, multimedia o magistral).

La estructura de los textos explicativos –de los textos referenciales en general– se puede plantear en función de establecer las relaciones entre las respuestas a las preguntas: ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? En un segundo nivel de la explicación, el textor deberá responder a las preguntas que permiten contextualizar el fenómeno, el concepto o el proceso explicado: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? El segundo nivel, el de la contextualización, no es prioritario; deberá ser el textor quién decida cuál es la importancia de la contextualización de la información del nivel primario.

Tres grandes secciones componen la estructura de los textos explicativos: al inicio se presenta el asunto que se va a dilucidar a lo largo del texto, generalmente, con una secuencia descriptiva –o varias–; también puede utilizarse una definición. La idea de esta primera presentación es resolver la pregunta *qué*. El redactor deberá seleccionar el procedimiento que le permita establecer de forma más clara *el qué*. El segundo aspecto corresponde a la contextualización del problema que se definió: *cómo* se ubica el problema en el marco disciplinar, *dónde* se manifiesta el fenómeno, *quién* propone respuestas a esta problemática. Esta primera sección debe, además de presentar y delimitar el tema del que se trata, presentar y delimitar al propio texto expositivo.

En la segunda sección, el desarrollo, el textor podrá explicar, concretar, ejemplificar y utilizar todos los recursos que crea útiles para hacer llegar la información que planteó en la introducción: es el momento para explicitar relaciones, clasificar, priorizar y focalizar la información. La tercera sección tradicionalmente se llama conclusión, pero difiere de las conclusiones de los textos argumentativos; en los textos expositivos, la conclusión o cierre es la sección en la cual el redactor hace una recapitulación de la información focalizada, o expone proyecciones para la resolución del problema o su tratamiento en el futuro.

Las estrategias discursivas prototípicas de esta secuencia son la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía, la enumeración, la referenciación y las preguntas retóricas.

- a) La definición es un proceso discursivo que especifica un concepto: establece la relación de las características del objeto definido con la clase a la que pertenece este objeto. Es una secuencia que permite, en los textos explicativos, establecer un punto de partida con información precisa y sintética.

“La Ecología se refiere al estudio de los pobladores de la tierra, incluyendo plantas, animales, microorganismos y el género humano; quienes conviven a manera de componentes dependientes entre sí. La Ecología no solo tiene relación con los organismos sino con flujos de energía y con los ciclos de la materia en todos los hábitats; por ello, también puede considerarse como el estudio de “la estructura y función de la naturaleza” entendiéndose que la humanidad es parte de esta última. De aquí aparece la Ecología humana, que es el estudio de los ecosistemas desde el punto de vista de la forma en que afectan a los seres humanos y en la que resultan afectados por ellos”. Granda V., González C., López B. 2015, *Principios de la Ecología General*, Universidad Técnica de Machala.

- b) La clasificación es la estrategia que permite agrupar los datos según el criterio que establezca el textor. Puede presentar una clasificación de hechos, objetos o conceptos según las categorías que él decida que son más útiles para la explicación. Cuando se presenta una clasificación propuesta por otro autor, se trata como un intertexto y se presenta como una secuencia de referenciación.

“Desde principios de la historia de la humanidad, la biomasa ha sido una fuente energética esencial para el hombre, con la llegada de los combustibles fósiles este recurso energético perdió importancia en el mundo industrial, en la actualidad los principales usos que tiene son domésticos. De aquí que encontramos tres tipos de biomasa:

- Biomasa Natural, aquella que produce la naturaleza sin intervención humana.

- Biomasa Residual, es la que genera cualquier actividad humana, principalmente en los procesos productivos: agricultura, acuicultura, ganadería, aguas residuales, basura, etcétera.
 - Biomasa Producida, es la que se cultiva con el propósito de obtener biomasa transformable, por ej. en combustible, en vez de producir alimentos (ethanol)". Granda V., González C., López B. 2015, *Principios de la Ecología General*, Universidad Técnica de Machala.
- c) La reformulación es un procedimiento útil para clarificar la información: es una repetición de la información que no es innecesaria, sino que, por el contrario, posibilita un mejor entendimiento de la información expuesta. Esta estrategia debe ser cuidadosamente administrada a lo largo del texto: cuando hay necesidad de incluir una reformulación porque la exposición que la precede es particularmente *oscura*, incluso, ininteligible, probablemente no es necesaria la repetición informativa, sino volver a formular la secuencia *oscura*.
- “El gobierno alemán, que se juega mucho más, ha iniciado toda una batalla en cuanto a la denominación. El secretario de Estado de Finanzas, Jürgen Stark, presiona para que se adopte el nombre de «euro», en vez de «ecu», como defendía hasta ahora la Comisión Europea. Para Stark, en una primera fase, las monedas conservarían su denominación actual, precedidas por «euro». Es decir, «euro-marco», «euro-peseta» o «euro-franco». Para un veterano funcionario comunitario, *esta elección* puede ser errónea: «si lo que se quiere es crear la divisa internacional más fuerte, no debe llamarse «euro», porque ya da idea de que pertenece a una región del mundo; la palabra «dólar», en cambio, puede pertenecer a cualquiera» (*El Mundo*, 20/11/2005)”.
- d) Un recurso muy productivo en cualquier texto explicativo, y particularmente en los textos dedicados a la enseñanza, es la ejemplificación, “es un procedimiento que concreta una formulación general o abstracta poniéndola en el escenario de una experiencia más próxima al interlocutor” (Calsamiglia & Tusón, 2007: 310). Es importante que el ejemplo contribuya a la explicación, que sea fácilmente compartido por los interlocutores y que esté contextualizado para que sea útil.

- e) La analogía es un procedimiento que contribuye a la explicación siempre y cuando esta pueda ser accesible al público lector. La estructura de la analogía se centra en la formulación lógica: si x es igual a y en este aspecto (característica o condición) lo será también en este otro. Es importante señalar que tanto el ejemplo como la analogía son procedimientos propios de los textos explicativos, pero también, de los textos argumentativos; es, por tanto, la intencionalidad del redactor lo que le da un carácter u otro.
- f) La enumeración es el procedimiento que le permite al redactor presentar series para que el interlocutor pueda acceder más fácilmente a grandes cantidades de información, o para que, en su caso, pueda acceder a información fraccionada, a *trozos informativos*. Este procedimiento se caracteriza por un enunciado introductorio que engloba la información que se presenta en la serie.
- g) Los procedimientos de referenciación en los textos académicos, básicamente, son dos: la cita textual y la paráfrasis. Son intertextos que, al insertarse en la secuencia, se convierten en el argumento del autor, sin perder su condición de afirmaciones, ejemplos o argumentos de otros autores; por eso, siempre debe aparecer referenciada la fuente de la que fueron extraídos. La cita textual recupera las ideas del autor exactamente como fueron dichas, con las mismas palabras; la paráfrasis posibilita al redactor mantener el sentido original de las ideas del autor del texto fuente, pero reformulando los enunciados de manera que se integren al texto que propone, por ejemplo:
- Como señala González (2015), las relaciones entre personas pueden llevar a situaciones no previstas [...], o bien, esta clase de fenómenos térmicos son objeto de estudio en el ámbito de la producción de energías limpias (González 2015).
- h) Las preguntas retóricas son procedimientos que, en un texto explicativo, además de contribuir a la estructura textual, permiten *suavizar* la relación entre el redactor y el lector. Es un procedimiento muy utilizado en los textos didácticos –

cualquier clase o los libros de texto—. Para que sean un recurso productivo en el texto, deben tener un carácter predictivo: es un recurso en el que el redactor se *adelanta* a las dudas que puede plantear el lector y las formula como preguntas, en el entendido que se resolverán en el mismo texto.

3.1. EXPRESIONES REFERENCIALES

Las expresiones referenciales son uno de los recursos de los que dispone el redactor para evitar que las microestructuras gramaticales y elementos discursivos estén determinados por la relación escritor-lector, es decir, no haya reflejos de los sobreentendidos que pueden compartir el lector y el escritor. Así, la relación entre el lector y el redactor no se manifiesta y, por tanto, el texto tiene un carácter más objetivo.

Para hacer accesible el texto a cualquier lector es necesario que la manera de referirse a las cosas, las personas, las instituciones, los acontecimientos, los procesos, etcétera, esté determinada por el propio texto, no por la relación entre los interlocutores: que sea el universo textual (la representación del mundo que se manifiesta en el texto) la que determine estas formas de referencia.

El universo textual se construye por el equilibrio que se debe mantener entre la información que proporciona el autor y la información de la que dispone el lector y las relaciones informativas que se establecen en el propio texto. “Con una expresión referencial como, por ejemplo, Juan/el estudiante de medicina/ este/él, el emisor selecciona e identifica a una persona en concreto, entre las muchas que hay en el mundo” (Figueras 2000b: 20).

Los sintagmas nominales que comienzan con un artículo son expresiones referenciales que resultan productivas en función del antecedente que el propio texto proporcione, por ejemplo, *una investigadora* o *la investigadora* no tienen un sentido real porque no se pueden atribuir a una persona determinada; si, por el contrario, encontramos el sintagma *la investigadora* en un texto donde anteriormente ya se mencionó a una persona específica, el sintagma no solo adquiere un sentido completo, sino que, además es inequívoco:

Vivianne Solís-Weiss es un torbellino de energía e ideas. La investigadora revela: “Me gusta la exploración, el peligro, la aventura... De niña me

gustaba trepar hasta la copa de los árboles, montar a caballo, echarme clavados y marometas desde los trampolines; me metía a nadar en las olas altas del Revolcadero en Acapulco; me ha tocado bucear con tiburones, y competir en gimnasia acrobática y atletismo. Me hubiera gustado meterme de trapeicista a un circo, pero no se me hizo. Practiqué paracaidismo, motociclismo, parapente, rapel y otros deportes extremos. Recientemente he saltado en bungee; me gusta esquiar y sobre todo bailar. <<http://www.comoves.unam.mx/numeros/quienes/100>>.

Los pronombres personales y los sujetos implícitos funcionan siempre y cuando haya un antecedente explícito, en una posición cercana que permita establecer la relación entre los dos sintagmas. Los demostrativos, por sus cualidades intrínsecas, funcionan con dos posibilidades: si se les utiliza para focalizar un elemento nominal (función adjetiva) o si se les utiliza para sustituir un elemento o sintagma nominal que haya sido ya enunciado (función sustantiva-referencial); la condición para que funcionen referencialmente es que concuerden en género y número con el elemento referenciado y que el referente sea el sintagma o elemento nominal inmediato anterior.

Los nombres propios son útiles para referenciar, pero exigen algunas consideraciones por parte del escritor: mientras más formal es un texto, menos adecuado es referirse a una persona por el nombre propio y es un recurso que se debe emplear en combinación con algunos otros determinantes. Por ejemplo, es adecuado referirse a una persona con sintagmas como el autor o el autor nacido en Guadalajara o el autor jalisciense; lo que no resulta adecuado es decir Juan, en todo caso sería mejor decir, Juan Pérez o Pérez.

3.2. MARCADORES DEL DISCURSO Y EXPLICACIÓN

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta un redactor consiste en establecer las relaciones lógicas y gramaticales entre las distintas oraciones, entre los distintos segmentos, párrafos y secciones de un texto. Lograr estas relaciones es lograr la coherencia textual en dos niveles: que todas las unidades textuales traten el mismo tema, en el mismo sentido (coherencia interna) y que la información sea relevante (coherencia externa).

Para lograr estas relaciones en el texto se recurre a elementos lingüísticos que establecen esta relación, la orientan y permiten mantenerla a lo largo del texto. Estos elementos pueden corresponder

a un gran número de nominaciones y clasificaciones: marcadores del discurso, conectores discursivos, partículas discursivas y/o conectivas; para su tratamiento en esta sección se recurrirá al nombre genérico de marcadores del discurso.

De manera general, los marcadores del discurso

son unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín & Portolés, 1999: 4057).

Los marcadores del discurso, pues, tienen tres funciones discursivas fundamentales: estructurar el discurso, expresar las relaciones lógico-argumentativas entre ideas y matizar la expresión lingüística (Montolío, 2014b: 24).

Uno de los problemas más complejos que se presentan es la caracterización de estos elementos. Por una parte, se consideran marcadores del discurso a las unidades lingüísticas invariables (o en proceso de fijación) que no admiten modificadores y que tienen flexibilidad para ocupar distintas posiciones sintácticas. Por otra parte, se consideran marcadores del discurso a todos los elementos lingüísticos que puedan aceptar dos posiciones sintácticas: los que tienen autonomía gramatical y aparecen visualmente separados de la oración por signos de puntuación y los que aparecen integrados a la oración (Montolío 2000a: 105-18).

En esta propuesta se considerará marcador –o marca, si se quiere– a todo aquel elemento lingüístico que contribuya a estructurar el texto, a manifestar las relaciones lógicas entre los diferentes segmentos informativos o permita introducir reformulaciones explicativas. Es pertinente señalar que hay marcadores que en algunos textos pueden tener más de una función: pueden dar estructura al texto y al mismo tiempo focalizar grupos informativos.

Una clasificación común es la que proponen Martín y Portolés (1999: 4052-4213), en la que los marcadores aparecen en grupos determinados por sus funciones discursivas. Así, los marcadores se clasificarían en a) estructuradores de la información, b) conectores, c) reformuladores, d) operadores argumentativos y e) marcadores conversacionales.

- a) Los estructuradores de la información serán aquellos marcadores que permiten introducir comentarios, ordenar la estructura textual o la información que se presenta y, también, incluir alguna digresión en el texto. Este grupo lo integran marcadores como *pues, pues bien, así las cosas, por una parte/por la otra, en primer lugar/en segundo lugar; por cierto, a propósito*, etc. Es útil señalar que los estructuradores de la información pueden aportar relaciones entre los párrafos que componen un texto o al interior de algunas secuencias. Algunos de ellos son: *por una parte... por otra parte; en primer lugar, en segundo lugar... por último; dicho esto; en resumen*.
- b) Los conectores son los marcadores que permiten introducir una consecuencia, adicionar información o introducir procesos contraargumentativos. Entre ellos se encuentran: *por tanto, por ende, en consecuencia, pues, además, incluso, en cambio, antes bien, sin embargo*, etcétera.
- c) Los reformuladores permiten introducir una explicación, una recapitulación, una rectificación o posibilitan al redactor manifestar distanciamiento de las ideas que explica. En este grupo caben marcadores como: *o sea, es decir, mejor dicho, más bien, en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, en suma, en definitiva, en conclusión, al fin y al cabo*, etcétera.
- d) Operadores argumentativos son los que condicionan argumentativamente al enunciado en el que se encuentran, pero no establecen una relación argumentativa con este enunciado y el que lo precede. Focalizan o concretan el enunciado en el que aparecen. Son marcadores como: *en el fondo, en realidad, en particular*, etcétera.
- e) Marcadores conversacionales son aquellos que se caracterizan por su interactividad: son marcadores que están determinados por la orientación que dan a la relación locutor-interlocutor y en cómo posibilitan los procesos de la interacción en la conversación. A pesar de que no suelen ser marcadores adecuados para los textos académicos, es pertinente señalar su cualidad conversacional porque suelen aparecer en los textos estudiantiles. En esta categoría se encuentran marcadores como: *claro, bueno, bien, mira, oye, a ver*, etcétera.

3.3. EJERCICIOS (SUGERENCIAS DIDÁCTICAS)

- 1) El profesor dará al estudiante un rompecabezas textual, un texto explicativo que se ha desordenado. El primer paso consiste en que pueda establecer cuáles párrafos corresponden a la introducción, cuáles al desarrollo y cuáles al cierre, para que después los pueda organizar coherentemente. Una variante consiste en entregar el rompecabezas físicamente, es decir, al estudiante se le entregarán pedazos textuales recortados en papel a partir de la impresión del texto que debe armar literalmente.
- 2) El siguiente ejercicio permite al estudiante familiarizarse con los distintos recursos. Consiste en entregar al estudiante un texto expositivo en el que se han seleccionado dos o tres secuencias; el estudiante transformará, según las indicaciones del profesor, una secuencia en otra. Por ejemplo, una secuencia de analogía o de ejemplos puede convertirse en una secuencia de serie; una serie en una clasificación, etcétera.

Una variante más sencilla de este ejercicio consiste en presentar al estudiante el texto con las secuencias seleccionadas y solicitarle que las modifique a una estructura con preguntas retóricas. La complejidad reside en la *predictividad* de las preguntas.

- 3) En cuanto a los procesos de intertextualidad una propuesta para ejercitarlos es la siguiente: se solicita al estudiante que, en un texto con citas y paráfrasis, cambie las citas por paráfrasis y viceversa. El profesor deberá tener especial cuidado en que las referencias del texto que se ofrece al estudiante puedan ser fácilmente verificadas por él; tiene que tener acceso al texto fuente para estar en posibilidades de hacer las transformaciones. Adicionalmente, se le puede solicitar que ejercite distintos modos de referenciación.
- 4) Para ejercitar las funciones de los marcadores del discurso se propone un ejercicio con variaciones: se entrega un texto al que se le han suprimido los marcadores del discurso en todas las posiciones sintácticas. Después, se entrega el listado de los marcadores suprimidos y algunos más, como distractores, para que los coloquen en su sitio. La parte más importante de este ejercicio es la reflexión metalingüística en cuanto a cómo funcionan en la estructura textual, cómo funcionan en

el enunciado, cuáles son los elementos que vinculan según la posición que ocupan y cómo alteran el significado de los elementos que relacionan.

Una variante de este ejercicio consiste en limitar los marcadores suprimidos a un solo grupo; por ejemplo, se eliminan los estructuradores de la información y se le solicita al estudiante que *corrija* el texto con la finalidad de darle cohesión. La intención es que, al final del ejercicio, logre establecer las funciones del grupo de marcadores.

Otra variante, más compleja, consiste en entregar al estudiante el texto sin ningún tipo de marcador y solicitarle que los incluya; el estudiante añadirá los que considere más adecuados, en la posición que crea pertinente. De este ejercicio, la parte más importante es la de la reflexión metalingüística guiada por el docente. Habrá que revisar las posibilidades y lo pertinentes que resultan las propuestas; por tanto, esta variante del ejercicio no es recomendada para su aplicación en grupos grandes, porque prácticamente cada producción debe ser revisada y discutida. A pesar de esta limitante, es un ejercicio muy útil para la enseñanza de los marcadores del discurso.

- 5) Otro ejercicio que ayuda a desarrollar una mayor conciencia sobre el uso de los marcadores consiste en establecer posibles relaciones entre marcadores del discurso estructuradores de la información y los organizadores gráficos que pueden desarrollarse en la planificación del texto escrito. Por ejemplo, en un mapa conceptual, junto a las flechas de dirección entre las ideas, se pueden escribir los ordenadores de discurso que determinarán el orden de escritura, por ejemplo, *en primer lugar, en segundo lugar, por último; o bien, por un lado, por otro lado*. Este ejercicio funciona mejor en un inicio con textos breves (de una o dos cuartillas) en los que se requiere otorgar un orden a las ideas que serán plasmadas en el texto.
- 6) Un ejercicio adicional, que permite reconocer la variedad de marcadores y sus posibles usos en diferentes textos, consiste en sustituir marcadores del discurso por otros que no alteren el significado original del texto. Por ejemplo, si aparece en el texto original el marcador *por tanto*, este debe ser sustituido por otro conector consecutivo, por ejemplo *por consiguiente, por eso, así pues*, etc. Si aparece el marcador *en resumen*, se puede

intercambiar por *en síntesis, resumiendo, en conclusión*, etcétera. De esta manera, se puede ampliar el repertorio de marcas discursivas que pueden utilizarse en los textos sin ser repetitivos, como sucede con algunos marcadores de origen adverbial como *luego o después*, que suelen utilizarse de manera repetitiva en las narraciones orales.

4.- PLANIFICACIÓN Y REVISIÓN

Julieta Arisbe López Vázquez
Carlos González Di Pierro

4.1. OPERACIONES MENTALES

Como se ha puntualizado en los capítulos anteriores, una de las principales ideas que existe en nuestro imaginario cultural en relación con la escritura es la creencia de que escribir consiste en la traducción de los sonidos del habla a signos gráficos; sin embargo, se debe tener claridad en el hecho de que la producción de un texto escrito va mucho más allá de ese simple paso de convertir sonidos en letras.

Por tanto, es necesario puntualizar que, en la planificación del texto, así como en su redacción y revisión, intervienen una serie de operaciones mentales y de procesos cognitivos, que comienzan desde antes de la puesta en marcha de la escritura propiamente dicha. Estas operaciones son fundamentales para comprender el importante rol que desempeña la planificación para lograr una redacción bien organizada, comprensible y que cumpla con las metas que se plantee el texto como producto comunicativo. Así define Cassany estos procesos cognitivos: “Son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el período de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que este se da por acabado” (2015 : 57).

Es importante destacar que, cuando se crean las circunstancias sociales que exigen la producción de determinados textos escritos, se actualiza la parte donde se aprecia el alto contenido pragmático de la redacción textual. Es decir, hay que pensar en todo momento en las razones, las causas, los objetivos (más adelante abordaremos con mayor profundidad la intencionalidad como eje de la creación de escritos académicos), la situación comunicativa, los potenciales lectores, etcétera, que motivan la realización de un determinado escrito. Su producción debe estar vinculada a esos elementos y, por tanto, se configuran, en el productor del texto, una serie de operaciones mentales y conductas que se activan en mayor o menor medida dependiendo de cada tipo de texto y de cada género discursivo.

Un modelo cognitivo de la escritura que ha sido muy divulgado es el de Flower y Hayes (1980 en Cassany, 2015) quienes, a grandes rasgos, establecen tres fases que estarían conectadas entre sí y a través de las cuales se pueden detectar, a su vez, las operaciones mentales que se ponen en marcha al escribir: *el proceso de planificación*, que tiene su origen antes de comenzar a redactar, ya que se fundamenta en una necesidad de escritura, en la memoria, la intención, la definición de objetivos y el contenido pragmático que deberá regir para que el texto que se va a producir sea adecuado, cohesionado y coherente comunicativamente; *el proceso de textualización*, que los propios autores denominan también de *traducción* y que es la escritura como tal, el plasmar los contenidos que están en la mente en elementos lingüísticos, *traduciendo* no solamente las cuestiones teóricas del tema general y subtemas que se quieren abordar, sino también los elementos que rodean al contenido y que guardan relevancia para que lo que se escriba se corresponda con todo el proceso de planificación; finalmente *el proceso de revisión* que necesita utilizar operaciones mentales relacionadas con la comprensión (en este caso de quien elabora el escrito, pero que procura leerlo y revisarlo como si fuera un lector externo), la interpretación, la reformulación, la reelaboración, la evaluación y autoevaluación.

Estos tres procesos se corresponden en principio con la secuencia tradicional de pre-escritura, escritura y re-escritura, pero se distinguen en que no se trata de un modelo lineal y secuencial sino recursivo, circular y cíclico.

La producción de un texto no concluye con el punto final; la revisión consiste en verificar, corregir, releer, reescribir y, por supuesto, eso lleva al redactor no solo a regresar de la etapa de revisión a la de redacción, sino incluso a la de planificación, ya que las operaciones mentales necesarias para reelaborar y repensar lo que se ha escrito están directamente relacionadas con las que se activaron en la planificación.

Por tanto, es importante señalar que hay operaciones mentales que se activan cada vez que se lleva a cabo el proceso de producción textual, de la misma manera que hay otras cuya actividad está ligada a la lectura; aunque no son excluyentes entre sí, aquí se enfatizarán las que ocurren en la escritura.

Esta propuesta establece como su paradigma central el enfoque pragmático y es en ese sentido que se establece la relación de estas operaciones mentales con el proceso de escritura. Desde una línea teó-

rico-práctica centrada en la cuestión educativa se ha podido demostrar la utilidad que tiene plantear en términos didácticos lo que sucede en las mentes de profesores y alumnos a la hora de que se configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento y con distintos enfoques y aproximaciones pedagógicas. Esto servirá para poder diseñar materiales adecuados, elaborar ejercicios según el tema que se pretenda abordar y evaluar de manera más eficaz, entre otras cosas. Dicho de otra manera: la importancia de conocer la actividad cognitiva y las conductas que se derivan de ella, hace que profesores y alumnos tengan un mayor acercamiento e interacción para construir conocimientos y para desarrollar actitudes y aprendizajes significativos.

La lectura y la escritura al ser actividades eminentemente interactivas tienen, entonces, una estrecha relación con las operaciones mentales, tanto en el nivel conceptual como en un nivel más práctico, más didáctico.

Así como las etapas del proceso de la actividad escritora, planificación, redacción y revisión, no tienen un desarrollo lineal sino circular y recurrente, las operaciones mentales que intervienen en la escritura no tienen tampoco una jerarquía ni un orden particular; tampoco están contenidas nada más en alguna etapa excluyendo otras, sino que se pueden activar y desarrollar en un ir y venir cíclico, tal como sucede con el proceso escritural.

- **Producir.** Desde un punto de vista amplio, el proceso de escritura se asocia con la habilidad más general de producción del lenguaje, sin embargo, hay perspectivas más cognitivistas que lo relacionan con la solución de problemas, como una actividad que se va orientando al logro de un objetivo determinado (Miato & Miato, 2013). Estos autores retoman las fases planteadas por Flower y Hayes (1980), aumentándolas a cinco: identificación, previsión, producción y evaluación. *La identificación* se refiere a presentar el problema que se quiere plantear y resolver, definir el objetivo, comprender la tarea y representarla en una categorización; *la previsión* va en el sentido de la aceptación del desafío por parte del redactor y de llevar a cabo una prefiguración del resultado final al que se quiere llegar; *la planificación* es formular el plan, generar ideas, organizarlas de manera secuencial y vislumbrar los criterios de evaluación y de revisión;

la producción es escribir las ideas generadas, redactar un texto cohesionado y coherente con las demás fases; *la evaluación* consiste en releer, corregir según los criterios establecidos en la fase de identificación e intentar almacenar esquemas de la actividad en la memoria para poder usar este producto en el futuro.

- **Crear.** Esta operación mental está directamente relacionada con la escritura. Tradicionalmente pensamos que cuando se habla de creación en los niveles escolares con respecto al escribir, se trata de creación literaria. Sin embargo, crear es generar ideas y actuar a través de éstas, que son las manifestaciones tangibles del trabajo interior individual. Todo escrito académico o escolar contiene un alto componente de creatividad que no debe confundirse con la originalidad.
- **Formular hipótesis.** La operación de plantear hipótesis es una de las más importantes para el ser humano cuando de obtener conocimiento se trata. En la escritura esta actividad mental se actualiza constantemente si consideramos que formular hipótesis consiste en proponer una explicación viable para un determinado acontecimiento o fenómeno que no necesariamente es única, pero sí es la más viable y razonable. Esta operación mental se activa constantemente al producir un escrito académico puesto que se procura establecer diferentes alternativas para que el lector realice las inferencias correspondientes.

Se trata de un acto cognitivo relacionado con la curiosidad, la exploración, la búsqueda de respuestas y explicaciones a fenómenos que no nos son tan conocidos. En el caso de la escritura, además del aspecto cognitivo, se puede asociar también la dimensión social y cultural que tiene formular hipótesis. Cuando se busca dar alguna explicación o interpretación de alguna cuestión, se suele partir del camino de conocimiento que ya dibujaron otros, por lo que un reto muy importante en la redacción de un texto es poder realizar aportaciones para la comprensión de ese fenómeno de una manera cohesionada y coherente.

- **Describir.** Como se ha expuesto, la descripción está presente en una gran cantidad de situaciones comunicativas y es necesario conocer sus características particulares cuando se quiere escribir un texto de esta tipología para distinguirla de la narración, lo cual ha sido uno de los problemas a resolver por la lingüística del texto y la teoría de los géneros discursivos. Pero, además de

considerar a la descripción desde el mencionado punto de vista, hay que recordar que *describir* es también una operación mental que se debe considerar desde un punto de vista procedimental.

Decir cómo son las cosas es uno de los procesos básicos de la comunicación humana y es resultado de una suma de operaciones donde los actores implicados comparten una lengua, poseen un léxico que permite nombrar las cosas de las que se quiere hablar y conocen el lenguaje de ciertas disciplinas específicas, entre otras. Según Farello y Bianchi, “Educar para describir se debe definir como la actitud para considerar los objetos y los acontecimientos, tal y como se presentan y no como quisiéramos que se presentasen” (2012: 24).

Se trata de una operación mental eminentemente interactiva entre escritor y lector que pone en actividad la capacidad de saber colocar en su lugar las anticipaciones que la mente produce, la habilidad de observar del productor y del receptor y la de este último para dar sentido y conectar signos con el sistema semántico. También la habilidad de usar instrumentos para acomodar fuentes de información y dar orden a la suma de datos que se describen según el tema al que se refiera.

Finalmente, activa la capacidad lingüística para poder comunicar de manera adecuada lo que se quiere describir.

- **Comprender.** Aunque esta operación mental ha sido asociada comúnmente con la actividad lectora, la comprensión debe activarse también por parte del propio productor del texto durante todo el proceso de redacción.

No se trata de una adquisición pasiva sino de un esfuerzo constructivo, como dice Tuffanelli (2010):

comprender es una operación en absoluto gratuita. Es fruto de una elaboración activa por parte del sujeto, tanto en la fase de recepción como en la de mantenimiento. Si se quiere “entender”, es decir, “contener”, ser “capaces”, no basta con adquirir conocimientos de una vez por todas, sino que si se quiere conservar estos conocimientos, es necesario repetirlos y aplicarlos (21).

Comprender, como operación mental, requiere que escritor y lector se conecten e interactúen. Aquí la pragmática tiene mucho que aportar y mucho que explicar, ya que lo que se conceptualiza como *conocimiento compartido del mundo* es esencial para que el texto producido pueda cumplir con su función comunicativa y con los objetivos que se hayan establecido para producirlo.

- **Evaluar.** Para efectos de la escritura, la evaluación se presenta como una operación mental que realizamos continuamente y que se configura sobre todo cuando revisamos lo escrito con la finalidad de realizar modificaciones, correcciones y adecuaciones.

Es una operación mental de las más comunes en cuanto a su uso en situaciones cotidianas y que llevamos a cabo, la mayoría de las ocasiones, de manera casi automática. Evaluar la escritura consiste en que el redactor piensa en el juicio que se formará el lector y, por tanto, realizará una evaluación. En el caso de la escritura académica y escolar se debe, además, considerar que la espera de una evaluación es mucho más tensa que en otros ámbitos, ya que justo es lo que el alumno espera de su profesor, una calificación inserta en un baremo que de manera objetiva le dirá si su escrito es bueno o es malo.

Por otro lado, se encuentra la autoevaluación que el escritor realiza respecto de su propia producción. Parece menos importante pero no lo es, porque quien escribe espera que su producto vaya respondiendo a sus expectativas y al plan que se trazó cuando debía escribir, y, en primera instancia, el único parámetro que tiene para evaluar su trabajo es él mismo.

No se trata de un tema menor el abordar la evaluación como una operación mental que se desarrolla en el proceso de escritura, porque, en muchas ocasiones, de una evaluación puede depender el que un estudiante continúe escribiendo o deje de hacerlo en función de la motivación que encuentre para ello. Así lo establece Paola Plessi:

También las evaluaciones académicas, naturalmente, participan en este proceso de construcción e inciden, positiva o negativamente, sobre la percepción de las propias potencialidades y sobre la previsión de éxito, influenciando la motivación por aprender y la disposición para la acción (2011: 35).

4.2. PLANIFICACIÓN DEL TEXTO

Tradicionalmente se considera que la redacción es un proceso que constituye una única etapa y que las partes de este proceso están determinadas por las habilidades creativas del redactor o por su dominio gramatical. Generalmente, el proceso de redacción es el paso final de un proceso de investigación y se conceptualiza así, como un paso final, no como un proceso con etapas; por tanto, al no concebirlo como un proceso con distintas etapas, los redactores (nóveles y expertos) *sufren* en el momento de *textualizar* su investigación. Así, la redacción solo es una parte del proceso: “Es frecuente pensar que la mayor parte del tiempo ha de dedicarse a la redacción, pero las actividades previas y posteriores a la redacción exigen un tiempo y una atención similares” (Serafini, 2007: 22).

Una recomendación, que suele ser bienintencionada pero infructuosa, es volcar todas las ideas que le vengan a la mente al redactor en un primer borrador, después, se supone que separará lo útil de lo inútil, sin ninguna estrategia para hacerlo. Con este procedimiento, generalmente, el texto que resulta es insatisfactorio y poco productivo; en el caso de los estudiantes, este resultado, además, contribuye poco a su aprendizaje y es frustrante porque la calificación que obtienen es baja, porque, en la mayoría de los casos, la *limpieza* solo se limita a hacer algunas correcciones, principalmente las ortográficas y de concordancia gramatical que señalan los correctores de los procesadores de textos.

En todos los casos es más pertinente recurrir a algún *pretexto* que permita esquematizar visualmente el texto, como los racimos asociativos, los mapas de ideas o los cuadros sinópticos; para algunos redactores son más útiles las listas de conceptos.

Es el propósito de esta propuesta que, además de comprender y ejercitar las secuencias discursivas propias de los textos académicos, se pueda entender la producción textual como un proceso con tres etapas: planificación, redacción y revisión. En este proceso ninguna etapa es soslayable, porque las tres son fundamentales para conseguir un texto productivo.

La intención de conceptualizar al texto como un todo con etapas es que sea un proceso circular: si la revisión coincide con la planeación, el texto está cerrado; si, por el contrario, en la revisión se percibe que el producto y la planeación no coinciden, es muy probable que el texto no se ajuste a la intención comunicativa del redactor.

Una propuesta muy útil consiste en establecer con mucha claridad la diferencia entre las ideas que el redactor obtiene de distintas fuentes y las ideas que él mismo genera (Serafini,1991). Esta diferenciación es muy productiva para el desarrollo de la estructura informativa del texto. En el caso de muchos estudiantes, esta propuesta soluciona el conflicto frecuente al que los redactores se enfrentan: una situación angustiosa derivada de una acumulación de información y datos, donde a los estudiantes les cuesta distinguir estos dos niveles informativos.

La consideración de una planeación, que evita volcar a un texto cualquier ocurrencia, permite al redactor, además de un avance consistente en su producción, elegir las mejores estrategias discursivas para lograr que su texto sea efectivo. La planificación debe considerar cinco aspectos fundamentales que no se encuentran separados en la realidad textual, pero que se enuncian diferenciados: a) intención comunicativa, b) aspectos pragmáticos, c) géneros y secuencias textuales, d) informatividad y e) léxico.⁵

- a) **Intención comunicativa.** Las pretensiones del redactor tienen que ser claras para poder empezar a planificar un texto; los autores pueden tener varios objetivos al escribir cualquier texto, sin embargo, hay que considerar que siempre hay un objetivo principal y, en su caso, objetivos secundarios.

Es común en las sesiones de clase que la respuesta de los estudiantes a la pregunta ¿para qué vas a escribir un texto?, sea, casi invariablemente, para acreditar una determinada materia; la mayor especificidad suele ser para obtener un 10 o solo para no reprobar.

El objetivo de un texto escolar no puede ser acreditar, porque los objetivos de los textos escolares no deben de ser distintos a los de cualquier texto académico. El objetivo será, como en cualquier texto académico, exponer o enseñar una información que el lector desconoce, convencerlo de la validez de los datos, instruirlo en un proceso, etcétera. Básicamente, la intención de cualquier texto académico obedece a la función referencial de la lengua, a la transmisión de información.

⁵ Cassany (2014) considera oportuno hacer algunas reflexiones previas sobre la escritura: los conocimientos, las habilidades y las actitudes del redactor; las razones que se tienen para escribir; los diferentes tipos de escritura y sus características e, incluso, la disponibilidad del equipo para la escritura.

Sin embargo, en un texto académico no se trata solo de entregar información, sino de *hacerla accesible* al lector. Así, el estilo y la estructura del texto que se planifica estarán determinados por el objetivo –o los objetivos– de la creación del texto.

Los aspectos pragmáticos del texto que se deben considerar en la etapa de planificación se centran en un conjunto de relaciones: la que existe entre el redactor y el lector, cómo accederá el lector a este texto, cuál es el contexto informativo, cómo es el lector.

Es en esta etapa que el redactor decidirá si informará a un público experto y especializado, a un público lego-instruido o si su texto estará dedicado a hacer llegar un conocimiento preciso a niños pequeños. ¿La publicación se hará en una plataforma digital o se imprimirá en una revista? Conocer el medio (soporte) a través del cual el lector accederá al texto condicionará, además de su aspecto y elementos gráficos, las elecciones léxicas y gramaticales del redactor.

- b) **Aspectos pragmáticos.** Una fase fundamental es la selección del género en el que se inscribe el texto, o en su caso, cuál es el género principal y cuáles son los géneros que se manejarán como secuencias insertadas. Para determinar el género –o el género principal– hay que tener claridad en la intención comunicativa. Si el redactor expone concienzudamente para convencer a su lector de la validez de sus datos, a pesar de que tenga muchas secuencias explicativas o descriptivas, su texto tendrá una finalidad apelativa y será un texto de carácter argumentativo. Así, el lector puede describir, narrar o exponer para dar a conocer al lector algo que desconocía o para validar una afirmación: la elección de las secuencias tendrá que atender a la intención del texto, a la necesidad informativa y a las condiciones de coherencia textual.
- c) **Géneros y secuencias textuales.** La determinación del género es fundamental, pues hay convenciones (lingüísticas y extralingüísticas) asociadas a cada género textual: aunque todos los textos académicos se inscriben en esa tradición discursiva específica, cada uno de los géneros tiene características específicas determinadas por la situación comunicativa en la que se manifiestan, la intención del hablante, la tradición a la que pertenecen e, incluso, ciertos usos y costumbres. Así, aunque un comercial de televisión y un ensayo filosófico son textos esencialmente argumentativos, destinados a

convencer de algo a un público lector, su manifestación lingüística y textual no es similar, en tanto cada uno pertenece a una tradición discursiva distinta.

Los textos académicos incluyen también a los producidos por estudiantes, por lo cual, estos no pueden prescindir de las características convencionales asociadas a esta tradición discursiva: la objetividad, la claridad, la intención informativa y la precisión. Estrella Montolío considera que estos textos tienen como características:

una exhaustiva planificación, implican prototípicamente una relación de formalidad entre escritor y lector, para ser leídos tanto en papel como en pantalla y [están] destinados tanto a un experto en el tema del que trata el texto como a un semiexperto o un lego en la materia (2014a: 9).

Las secuencias textuales básicas y las subsidiarias tienen, además, sus propias características, que son las del género, pero tendrán que adecuarse a la necesidad informativa del redactor, al género en el que se inscribe el texto.

- d) **Informatividad.** Es la característica que permite al redactor conservar condiciones de coherencia textual al mantener la atención del lector centrada en la información que el redactor considera fundamental; también está relacionada con el equilibrio que un texto debe mantener entre la información de la que ya dispone el lector (dada) y la información nueva.

Beaugrande y Dressler consideran que “los tipos de texto son marcos globales que controlan la serie de opciones disponibles que pueden utilizarse [...]” (1993: 215); en este sentido, la estructura informativa de los textos científicos, académicos y escolares deberá ceñirse al marco textual.

Es común entre los redactores inexpertos no hacer un planteamiento de la estructura informativa de su texto: consideran que la información que manejan se volcará al texto de manera coherente en tanto se pongan a escribir; el resultado, generalmente, es un texto caótico donde las relaciones textuales e informativas no quedan claras para el lector, que, si tiene buena voluntad, intentará inferirlas y si no, lo más común será que suspenda la lectura del texto.

Es en este momento en que el redactor debe esquematizar (físicamente) la información: ¿cuál es la información que es imprescindible y cuál la información que es secundaria? ¿Cuál es el bloque informativo que debe ubicarse antes o después de la información fundamental, dónde aporta y clarifica y dónde estorba la transmisión de la información?

Un aspecto importante, que se relaciona con los aspectos pragmáticos del texto en cuanto a la relación del redactor con el lector, es el punto de partida informativo. El redactor debe considerar para su punto de partida informativo, además del tipo de lector, qué tanta información maneja sobre el tema en el que se centra; por ejemplo, si el público-lector es experto en problemas sociales, pero desconoce la situación en la que se manifiesta el problema sobre el que se informa, es pertinente incluir una amplia descripción de la situación en la que se gesta la problemática.

En cuanto a la informatividad, es importante resaltar que la reiteración informativa y la repetición léxica son recursos adecuados para focalizar y para mantener la coherencia textual; sin embargo, el abuso de estos procedimientos puede resultar contraproducente, en tanto que se pierde el equilibrio informativo y se puede *perder* al lector.

- e) **Léxico.** El léxico también debe ser planeado; es pertinente tener a la mano un grupo de unidades léxicas que faciliten el proceso de redacción. Este conjunto de léxico disponible para el texto posibilitará la cohesión textual. Se deben incluir además de los términos científicos y disciplinares, los ortofemismos, los sinónimos e hiperónimos de los que el redactor podrá hacer uso en cuanto los necesite.

La planificación textual es un proceso que no limita la creatividad, ni el estilo del autor; por el contrario, es el proceso que permitirá al redactor disponer de las herramientas suficientes para lograr, además de un texto productivo, que corresponda al paradigma de la tradición discursiva en que se inscribe, un texto personal y único.

4.3. LA REVISIÓN TEXTUAL

En esta propuesta, el proceso de revisión nos devuelve al punto de partida; si bien no se limita a marcar objetivos cumplidos en la planificación, sí requiere de una reflexión porque, generalmente, el punto de partida (la planeación) y el punto de llegada (el texto) no coincidirán exactamente.

La revisión, como proceso de reflexión y autocrítica, no puede limitarse a la relectura del texto y la corrección de algunos errores ortográficos, tipográficos o sintácticos, como suele ocurrir. Un punto de partida idóneo para comenzar una revisión es que el redactor cuestione si el texto logra hacer accesible la información al lector. Si logra expresar con claridad la información de la manera que se propuso inicialmente.

La revisión debería ser determinada por cada redactor: cada quién decidirá en qué momento es pertinente hacer un alto para verificar que sus secuencias sintácticas y discursivas correspondan a su planteamiento informativo; sin embargo, esta revisión episódica no puede sustituir a la revisión final.

Igualmente, cada redactor debe considerar sus propias condiciones: el redactor que sabe que tiene problemas ortográficos debería revisar, en cada párrafo, las palabras que le presentan dudas; quien tiene un mayor dominio ortográfico puede hacer esta verificación con bloques más amplios. En esta fase de la revisión, durante la textualización, es pertinente establecer los episodios en los que se harán las revisiones; de otra manera, el proceso de redacción se puede entorpecer porque no hay una estrategia.⁶

Es fundamental, para que esta etapa de revisión funcione, que el redactor sea consciente de sus fortalezas y debilidades textuales. Esta capacidad autocrítica, generalmente, no está desarrollada en los redactores, sin embargo, no significa que no tengan ninguna conciencia en este sentido: es común tener conciencia de criterios aislados, casi siempre ortográficos, pero no de criterios textuales. Esta habilidad debe desarrollarse paulatinamente en función de la progresión de la habilidad redactora; para esto la tutoría o la corrección entre pares funcionan adecuadamente.

⁶ Aunque esta idea no se opone a las revisiones flexibles que plantean autores como Cassany (2014:228-236) y Garachana (2000:184), sí carece de una lista de elementos para revisar y corregir; en su lugar proponen un ejercicio de reflexión metalingüística.

Además de la revisión episódica, una vez que el texto esté concluido, se debe hacer una revisión general que buscará que el redactor se asegure de que el texto haya cumplido informativa y discursivamente con su plan inicial. Esta fase permite terminar definitivamente el texto; en muchas ocasiones, es común que el redactor revise el texto e incluya información nueva, cambie las secuencias o retire elementos.

Los cambios son válidos en tanto puedan contribuir a mejorar el texto según el planteamiento inicial, sin embargo, deben tener un límite –determinado en la planificación–; de otra forma, los textos nunca se concluyen.

Los elementos que se deben revisar finalmente corresponden a aspectos del proceso de planificación: a) la información, b) cuestiones pragmáticas, c) aspectos gramaticales, d) estructura del texto y de las secuencias discursivas.

- a) Información. Si consideramos que el objetivo fundamental de todos los textos académicos es transmitir al lector una información de la mejor manera para que acceda a ella, el primer paso de la revisión debe centrarse en este aspecto.

La información debe estar completa; si hay más información de la que necesita el lector, se está incluyendo un distractor que dificulta la comprensión. Si, por el contrario, hay menos información de la que el lector necesita, este no podrá acceder totalmente al planteamiento que hace el redactor.

Además, hay que considerar que la información debe aparecer ordenada y jerarquizada y que este orden debe ser evidente para el lector: las relaciones entre las secuencias del discurso están determinadas por la jerarquización que se haga de la información. Pueden aparecer párrafos bien escritos que, sin embargo, no guarden relación lógico-informativa con los que les preceden; entonces, habría un problema en la manifestación de esas relaciones lógico-informativas.

Otro elemento que hay que revisar en cuanto a la información es que el texto tenga claridad expositiva; los textos oscuros dificultan mucho más la comprensión que una falta de ortografía o un error tipográfico. Hay que considerar que las repeticiones pueden ser recursos para foca-

lizar la información, pero también redundancias que hacen difícil y cansada la lectura.

- b) Cuestiones pragmáticas. La revisión de los aspectos pragmáticos del texto se centra en verificar que las características que lo determinan se adecúan a las condiciones en las que el texto –y, sobre todo, la información que lo compone– va a ser recibido por el público lector. Los textos académicos son textos formales que, además de los recursos lingüísticos que aquí se han revisado, tienen ciertos requisitos de presentación que no pueden ser soslayados: un sistema de referencias definido, elementos gráficos que contribuyen a la comprensión de la información y aparecen referenciados, etcétera. En este sentido, lo más conveniente para cualquier redactor es trabajar con un manual específico para el sistema de referencia que se está empleando, para que, en la revisión, pueda ceñirse al sistema y evitar, entre otras cosas, plagios involuntarios.
- c) Aspectos gramaticales. Hay ciertas cuestiones gramaticales en las que hay que poner especial atención. Es muy común que en secuencias sintácticas largas el redactor proponga sujetos muy complejos con varias oraciones subordinadas que carecen de predicados; por tanto, es pertinente revisar que los enunciados mantengan una estructura sintáctica clara, tengan sus elementos gramaticales completos y se relacionen entre sí adecuadamente.

No hay elementos de gramática normativa para determinar la extensión adecuada de las oraciones en lengua española; tampoco hay criterios definitivos para decir que una forma de componer oraciones es mejor que otra, en tanto las dos cumplan criterios gramaticales, pero es útil mantener la consideración de que mientras menos oraciones subordinadas se añadan a una oración principal, más accesible será el texto al lector. Esta recomendación es válida para todos los textos académicos independientemente del género al que pertenezcan; sin embargo, no es una recomendación válida para cualquier texto. Por ejemplo, en un texto argumentativo literario, esta recomendación es improductiva.

- d) Estructura del texto y de las secuencias discursivas. Las cuestiones de la estructura y las secuencias textuales que deben revisarse se centran en los aspectos concernientes a la distribución de las secuencias a lo largo del texto para contribuir a darle claridad, coherencia y pertinencia.

En el proceso de planificación, se propuso hacer un esquema para facilitar la textualización de la información disponible, sin embargo, este plan no es inamovible. Una parte importante de la revisión consiste en ubicar en el texto las secuencias en la posición textual en la que contribuyen a lograr una mayor productividad textual.

Para lograr un texto productivo, además de considerar dónde son más útiles las secuencias, se debe considerar que estas están constituidas por párrafos que, también, deben tener un orden. Como en el caso de la oración, no tenemos criterios que limiten al párrafo. Esta unidad la determinará el redactor, sin dejar de lado que en un párrafo extenso es muy fácil que el lector no pueda acceder a la información porque visualmente no puede separar los elementos que la componen; en este sentido, es conveniente recordar las características del lector al que va destinado el texto: mientras menos experto sea, las secuencias deben ser más cortas; en cualquier caso, las secuencias informativamente *oscuras* y gramaticalmente complejas, no son recomendables para ningún tipo de lector.

4.4 EJERCICIOS (SUGERENCIAS DIDÁCTICAS)

Para planificación textual:

Es conveniente que los escritores noveles, antes de elaborar una planeación textual, realicen algunos –o todos– de los siguientes ejercicios:

- 1) Determinar los objetivos principales y secundarios de distintos textos. Para complejizar el ejercicio se pueden seleccionar dos o tres textos con la misma temática, pero diferente tratamiento textual.

- 2) Determinar el tipo de lector al que está destinado un texto (lector ideal).
- 3) Se pueden ofrecer varios textos a los que se les ha sustraído un párrafo o un grupo de párrafos que corresponden a una secuencia textual completa. Quien realiza el ejercicio deberá determinar cuál de las partes pertenece a cada texto.

En este ejercicio es importante la reflexión metalingüística (y, de ser posible, la socialización) para determinar cuáles fueron las características que permitieron determinar la pertenencia de las partes al texto.

- 4) Se pueden ofrecer –o generar– un conjunto de enunciados con un tema amplio; quien realiza el ejercicio deberá poder agruparlas y jerarquizarlas para focalizar distintos aspectos informativos.

Para la revisión:

Uno de los mejores ejercicios que se pueden hacer es la revisión entre pares. Cuando se trabaja con un grupo se puede organizar un ejercicio en el cual alguien revise todos los aspectos aquí planteados. Sin embargo, cuando se trabaja con redactores que no tienen por costumbre revisar textos ni suyos ni ajenos, pedirles este tipo de revisión puede ser un ejercicio estéril porque no están preparados para llevarla a cabo. La sugerencia, en estos casos, es que se hagan distintos ejercicios para cada uno de los aspectos de la revisión como los que se plantean:

- 1) En un texto periodístico (preferentemente una noticia) el estudiante puede identificar la información que se trata de dar a conocer y los elementos focalizadores de la información.
- 2) En textos obtenidos de las distintas secciones de un medio informativo impreso, el estudiante puede identificar los elementos que se adecúan a las características del público lector.
- 3) Para ejercitar el proceso de adecuación de la información a distintas situaciones comunicativas, se puede presentar una información a los estudiantes y pedirles que generen textos breves que tengan distintas situaciones comunicativas. El proceso más importante de este ejercicio es la reflexión metalingüística que permitirá al estudiante determinar cuáles son los elementos por los que logra la adecuación.

- 4) Un ejercicio muy productivo para la reflexión sobre los párrafos consiste en solicitarle al estudiante que elabore un texto breve (de cualquier género) y que no lo seccione en párrafos. Después se le pide que establezca párrafos cada cinco líneas, para que, posteriormente, determine la extensión de los párrafos basándose en las relaciones lógico-informativas, pero que no excedan las cinco líneas.
- 5) Para ejercitar los procesos de estructura textual se le pueden ofrecer al estudiante los párrafos de un texto por separado. El redactor buscará la mejor manera de estructurar el texto. Si se desea dar una variante a este ejercicio, se pueden ofrecer, en un primer momento, los párrafos de un texto de divulgación científica o un texto informativo; en un segundo momento, los textos de un estudiante. Con esta variación, el estudiante podrá determinar si los procesos que determinan la estructura textual son iguales en distintos textos.
- 6) Una actividad que puede resultar muy provechosa para desarrollar tanto la planificación como la revisión es la elaboración de *síntesis de clase*, ya que tiene un gran valor didáctico. A continuación, se presenta un ejemplo de esta actividad, tomado y adaptado de Carlino (2005: 34 y ss.)

Elaboración rotativa de síntesis de clase

En una clase ocurren muchas cosas: puede haber trabajo individual, en parejas o equipos, exposición teórica por parte del profesor, etcétera. El profesor tiene claro cuáles son los conceptos nucleares en torno a los cuales girará la cuestión objeto de estudio mientras que una porción importante del aprendizaje de los alumnos consiste en reconstruir el tópico de la clase: saber cuál fue el tema, las ideas centrales que se abordaron. Esto involucra inferencias, generalizaciones y establecer jerarquías de las nociones tratadas.

La actividad consiste en que, cada semana, una pareja de alumnos registra el desarrollo de la clase; luego, en sus casas, selecciona los conceptos importantes y los lleva a clase. Reparte a los compañeros fotocopias con una exposición sintética sobre lo tratado en la clase anterior. La consigna es que lo escrito sea comprensible para quienes no hayan asistido a la clase que se registró, por lo que se debe conse-

guir un texto diferente de los apuntes personales. Se leen las síntesis al comienzo de la clase siguiente para retomar lo que se estaba viendo, pero ese texto no se da por concluido, sino que de manera colectiva se hacen comentarios para mejorarlo. Se señalan conceptos confusos o erróneos, se sugieren reformulaciones, etcétera. Casi siempre las ideas confusas están mezcladas con formas oscuras o imprecisas de expresión.

La lectura de las síntesis de clase permite revisar y reelaborar su contenido al mismo tiempo que la formulación escrita. Al inicio del curso, antes de que los alumnos se encarguen de elaborar la síntesis, el docente es quien las elabora. Pueden ser la primera y segunda clase, llevarlas a la tercera, repartir copias de sus registros, uno en forma narrativa y otro en forma expositiva. Esta participación del docente ofrece un modelo textual y crea condiciones para que los alumnos se comprometan con esa tarea tanto como el docente.

Las grandes ventajas didácticas que ofrece esta actividad consisten en que los estudiantes se enfrenten a una tarea de escritura con destinatarios reales; que repasen los temas trabajados en la clase anterior; que determinen la importancia relativa de dichos temas; que experimenten una actividad de revisión colectiva de un texto como modelo procedimental para poder trasladarla a otras situaciones.

Como tarea de *escritura*, esta actividad pone en primer plano la *planificación* del texto. La limitación de espacio obliga a quienes elaboran la síntesis a seleccionar y organizar cuidadosamente los contenidos que habrán de reflejarse, lo cual implica determinar la jerarquía relativa de los conceptos trabajados en clase.

Cuando se lee la síntesis, la operación que el conjunto de alumnos pone en práctica es la *revisión*. Se realiza en diversos niveles textuales y, en virtud de esta revisión, los autores de la síntesis reciben comentarios de verdaderos lectores acerca del propio escrito.

EJERCICIOS ADICIONALES

Todos los ejercicios que se proponen en esta sección tienen un objetivo específico: reforzar alguno de los aspectos que se han revisado a lo largo de esta propuesta y se han aplicado con algunos estudiantes específicos que requieren ejercitación adicional; incluso, algunos funcionan como ejercicios integradores de varios conceptos.

El profesor –en su caso el propio redactor, en un ejercicio de autocrítica– deberá seleccionar cuáles pueden ser provechosos en función de las necesidades del estudiante o del grupo. Todos estos ejercicios han sido probados con estudiantes de licenciatura; en algunos casos el ejercicio se aplicó a todo el grupo y, en otros, a alguna selección de estudiantes que necesitaban reforzar una temática específica de su práctica de escritura.

Los ejercicios que se presentan aquí no son seriados –aunque alguno se propone en etapas–: se pueden realizar solo aquellos que se consideren oportunos. No hay un criterio determinado, la selección y adecuación de estos ejercicios debe hacerse en función de las necesidades de los redactores.

Una última recomendación consiste en señalar que los ejercicios que se presentan sólo son sugerencias. El profesor puede determinar si los utiliza como se proponen o hace algún tipo de adaptación con el fin de adecuar el ejercicio al grupo con el que trabaja o, incluso, hacerlo más atractivo.

1. Este es un ejercicio útil para que los redactores empiecen a ejercitarse en las convenciones de la relación lector-escritor propias del texto académico. Se presentan al estudiante algunos enunciados para que los analice. Por ejemplo:
 - a) Me parece que esto no mejora. La cosa se está poniendo complicada.
 - b) Hoy hablé con el médico. No me ha dicho nada definitivo; tengo que hacerme más análisis.
 - c) No me encuentro bien de salud, por tanto, he acudido al médico. No hay todavía un diagnóstico definitivo, se requieren más análisis.

- d) Para determinar el estado de salud de Juan, el médico ha solicitado varios análisis. Juan solicitó la revisión médica porque no se sentía bien de salud.

Los estudiantes deberán analizar los enunciados para determinar quién sería capaz de entender cada una de las versiones que se presentaron; cuál sería el público adecuado para cada uno de los textos y, en una segunda etapa, escribir enunciados con la misma temática, al menos para dos públicos, un lector con el que comparte referencias y un lector a quien desconoce (lector ideal).

Este ejercicio se puede presentar con distintos modos del discurso; una variante más compleja es intercalar distintos modos del discurso. Esta variante ha sido muy productiva en aquéllos casos donde a los redactores se les complica mantener las convenciones o el modo del discurso a lo largo del texto.

2. Para ejercitar distintas secuencias incrustadas en un texto es útil ofrecer al grupo –o al estudiante– un texto; es preferible, si no es un escritor experto, empezar con un texto explicativo de divulgación científica. El ejercicio consiste en analizar cómo resuelve el escritor –del texto fuente– la secuencia y cómo se relaciona con las secuencias anteriores y posteriores; después, el redactor debe rehacer la secuencia cambiando la información, los datos que aporta o el modo del discurso. El objetivo es que la secuencia que se proponga resulte coherente con el texto fuente.

Es pertinente señalar que mientras más elementos se cambien, el ejercicio puede resultar más complicado, pero, generalmente, se obtienen buenos resultados si se escalonan los cambios en la secuencia: el modo, los datos, etcétera.

3. Para ejercitar los procesos de revisión léxica, cuando hay reiteraciones constantes, es útil que en un texto terminado los redactores señalen todos los sustantivos y cuáles se repiten innecesariamente; para sustituirlos habrá que recurrir a los listados de léxico disponible que se realizaron en la etapa de planeación; después, se llevará a cabo el mismo procedimiento con los verbos. Este ejercicio es útil para los redactores que empiezan a corregir sus textos; una vez que el redactor conoce el procedimiento, puede trabajar con distintas unidades simultáneamente. Generalmente, cuando no se hacen estas listas en la etapa de planeación, las repeticiones léxicas –sin intención

discursiva– suelen ser más frecuentes; en un gran número de casos, la productividad de este ejercicio ha residido en la conciencia que los redactores adquieren de este proceso.

4. Una variación de este ejercicio, útil para ejercitar la precisión léxica, sobre todo con adjetivos, es presentar a los redactores listados de adjetivos que tengan cercanía semántica, pero que su uso varíe por sus condiciones pragmáticas, incluidos aquéllos en los que la variación pragmática le da un sentido positivo o negativo al sustantivo como: *activo, empeñoso, emprendedor, ambicioso, constante, enfadoso, voluntarioso, obstinado, amable, atento, cortés, empalagoso, lambiscón, gentil, servil, adulador...*

Una vez que se ha entregado el listado, hay que solicitar al estudiante que redacte un enunciado con cada uno de los adjetivos, en el cual, el adjetivo no pueda intercambiarse con otro sin perder claridad.

Es pertinente señalar que este ejercicio es más productivo si se realiza en parejas y con un diccionario; así, los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar e intercambiar opiniones sobre la información que les facilita el diccionario.

Es importante que, en el caso de redactores muy inexpertos, el listado lo realice y lo entregue el profesor, pues así no habrá confusiones con los sinónimos determinados por los distintos geolectos; por ejemplo: en algunas variedades, *neccio* y *tonto* pueden aparecer como sinónimos, mientras que, en otras, los sinónimos serían *neccio* y *terco*.

5. Como ejercicio previo a los listados de léxico disponible (sobre todo en unidades verbales), es útil que el redactor analice algunos verbos que en condiciones coloquiales pueden resultar sinónimos como: *mirar, ver* y *observar*; *oír* y *escuchar*; *escrutar, espiar* y *vigilar*. El objetivo es que el redactor disponga de recursos que le permitan alcanzar la precisión léxica en sus textos académicos.

Una variante productiva de este ejercicio es trabajar con el léxico nominal propio de la disciplina a la que los estudiantes se dedican. La diferencia de uso del léxico entre las distintas disciplinas puede ser determinante para la productividad del texto.

6. La descripción en los textos académicos suele complicarse. Un procedimiento útil es recurrir a la descripción coloquial, ejercitar el modo discursivo, y después, ejercitar la descripción académica.

Este es un ejercicio que se realiza en parejas. Se les solicita a los estudiantes que preparen una lista con las características del compañero con el que trabajan; pueden cuestionarse mutuamente, de manera que obtengan la mayor cantidad de datos. La lista puede incluir la siguiente información: características físicas, edad, género, características de su vestuario y de su carácter, origen, virtudes, defectos, aspiraciones, relaciones profesionales y personales, etcétera.

Una vez que se tiene la información, se procede a ponerla en relación en una secuencia descriptiva. Una variante de este ejercicio es generar los datos de personajes imaginarios; el profesor puede dar personajes prototípicos para que el redactor genere los datos, tales como: una niña con uniforme escolar, una mujer joven embarazada, un señor sentado en la banqueta, etcétera. Esta variante funciona cuando las relaciones del grupo no permiten interacciones o cuando hay un solo redactor. Salvo en estas circunstancias, para la producción de textos académicos es preferible la primera versión; la segunda suele ser más productiva para escritura creativa.

Otra alternativa de variante para ejercitar la descripción consiste en que los alumnos lleven a cabo una pequeña investigación para definir una serie de referentes tratando de responder a la consigna: *imagina que tienes que explicar a alguien que no sabe qué es...* y entonces enlistar una serie de objetos que pueden ser no tan comunes en lo cotidiano o específicos de algunas áreas del conocimiento, por ejemplo, microscopio, telescopio, aparatos médicos, conceptos de ingeniería o arquitectura como bóveda, etcétera. Los alumnos deben buscar previamente, en algún diccionario o texto especializado, la definición para poder elaborar la propia, para describirlo, para hacerlo accesible a alguien que no conoce esos objetos o conceptos.

7. Como un ejercicio previo a la planificación textual, puede ser necesario ejercitar la caracterización del público lector. Se sugiere que los estudiantes puedan llegar a caracterizar, a partir del análisis de sus características, al menos a dos tipos de público: el experto y el lego. El ejercicio consiste en ofrecer dos textos sobre el mismo tema al estudiante (uno especializado y otro destinado a un público general) y solicitarle que determine cuáles son los rasgos textuales en los que se evidencia que los textos tienen distintos destinatarios.

Una variante puede ser presentar dos textos distintos y analizar la intencionalidad del texto. Determinar los rasgos en los que los objetivos –principales y secundarios– se ponen de manifiesto.

En el caso de que se quieran trabajar distintos aspectos de textualidad (intencionalidad, aceptabilidad, informatividad...) analizando los mismos textos, es recomendable que no se solicite que estos análisis sean simultáneos, sino que se organicen por etapas de manera tal que, hasta el final, los estudiantes puedan relacionar las diferentes etapas de sus análisis. Este ejercicio, con varios niveles de análisis, puede ser muy complejo y, por tanto, los estudiantes pueden requerir un apoyo constante en las diferentes etapas.

Una variante de este ejercicio consiste en ofrecer dos textos escolares que tengan la misma intención comunicativa: *acreditar una materia*. El estudiante deberá analizar sus similitudes y sus diferencias. En una primera etapa, es necesario que los textos que se entreguen a los estudiantes sean prototípicos para que ellos puedan inferir las características que los hacen productivos; después, se propone una reflexión sobre la intencionalidad –si es informar o acreditar la materia– para finalizar con un análisis de textos de estas características producidos por ellos mismos.

Si el profesor lo considera adecuado, se pueden hacer distintas variaciones con otros textos o combinaciones: una carta (oficio) administrativo y una carta personal, incluso, un correo electrónico.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, Jean Michael (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris: Nathan.
- BEAUGRANDE, Robert A. (1984). *Text production: toward a science of composition*, Norwood: Ablex.
- BEAUGRANDE, Robert A. & DRESSLER, Wolfgang (1993). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.
- BÉREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale: Erlbaum.
- CACCIAMANI, Stefano (2014). *Formular hipótesis*, Madrid: Narcea.
- CALSAMIGLIA, Helena & TUSÓN, Amparo (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CATACH, Nina (1986). *New linguistic approaches to a theory of writing*, Washington: Georgetown University.
- CASSANY, Daniel (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel (2006). *Taller de textos. Leer escribir y comentar en el aula*, Barcelona: Grao.
- CASSANY, Daniel (2007). *Afilas el lapicero*, Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, Daniel (2014). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, Daniel (2015). *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- CHAFE, Wallace (1987), "Punctuation and the prosody of written language" en A. C. Purves (ed.) *The idea of difficulty in literature*, Albany: State University of New York Press, 7-22.
- COHEN, Sandro (2015a). *Redacción sin dolor*, México: Planeta.
- COHEN, Sandro (2015b). *Cuaderno de ejercicios prácticos de redacción sin dolor*, México: Planeta.
- CORRADINI, Matteo (2011). *Crear*, Madrid: Narcea.
- DIJK, Teun A. van (1980). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*, Madrid: Cátedra.
- DIJK, Teun A. van (1997a), "El estudio del discurso", en T. van Dijk (comp.): *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa, 21-66.

- DIJK, Teun A. van (1997b) (comp.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I: Una introducción multidisciplinaria, vol I y II.*, Barcelona: Gedisa.
- DIJK, Teun A. van & Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- FARELLO, Patrizia & BIANCHI, Ferruccio (2012). *Describir*, Madrid: Narcea.
- FERREIRO SCHAVI, Emilia & TEBEROSKY CORONADO, Ana (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- FIGUERAS SOLANILLA, Catalina (1999), “La semántica procedimental de la puntuación” *Espéculo 12* < <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero12/puntuac.html> > [consultado el 27 de noviembre de 2016] .
- FIGUERAS SOLANILLA, Catalina (2000a), “La puntuación” en E. Montolío (coord.) *Manual práctico de escritura académica (vol. III)*, Barcelona: Ariel, 77-152.
- FIGUERAS SOLANILLA, Catalina (2000b), “Las expresiones referenciales en el texto académico” en E. Montolío (coord.) *Manual práctico de escritura académica (vol. III)*, Barcelona: Ariel, 27-64.
- FIGUERAS SOLANILLA, Catalina (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- FLOWER, Linda & HAYES, John R. (1980), “The dynamics of composing: making plans and juggling constraints”, en *Cognitive processes in writing*: Lawrence Erlbaum Associates, 21-32.
- GARACHANA CAMARERO, Mar (2000), “La revisión” en E. Montolío (coord.) *Manual práctico de escritura académica (vol. III)*, Barcelona: Ariel, 27-64.
- GEE, James Paul (2012). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*, London / New York: Routledge.
- GRACIDA JUÁREZ, María I. & VICENTEÑO BRAVO, Pamela (2009), “El bachillerato: algo más que la punta del iceberg” en J. Moreno de Alba (coord.) *Historia y presente de la enseñanza del español en México*, México: UNAM, 523-560.
- GUMPERZ, John (1982). *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, John J. & HYMES, Dell (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York: Holt, Rhinehart & Wiston.

- LÓPEZ VÁZQUEZ, Julieta A. & PÉREZ ÁLVAREZ, Bernardo E. (2017), “Diseño de un manual de producción de textos académicos (para licenciatura)” en A. Enríquez & E. Sánchez (coords.) *Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas*, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 235-266.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María A. & PORTOLÉS LÁZARO, José (1999), “Los marcadores del discurso” en I. Bosque & V. Demonte *Gramática descriptiva de la lengua española (vol. III)*, Madrid: Espasa, 4051-4214.
- MIATO, Silvia Andrich & MIATO, Lidio (2013). *Producir*, Madrid: Narcea.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2000a), “La conexión en el texto académico. Los conectores” en E. Montolío (coord.) *Manual práctico de escritura académica (vol. II)*, Barcelona: Ariel, 105-164.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2000b). *Manual práctico de escritura académica (vol. III)*, Barcelona: Ariel.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2014a). *Manual práctico de escritura académica (vol. I y II)*, Barcelona: Ariel.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2014b), “Mecanismos de cohesión (II). Los conectores” en E. Montolío (dir.) *Manual de escritura académica y profesional (vol. II)*, *Estrategias gramaticales*, Barcelona: Ariel, 9-92.
- OCHS, Ellinor (2000 [1997]), “Narrativa” en T. A. van Dijk, (1997) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa, 271-304.
- OLIVARES NÁJERA, Alma Tsitsiki (2010), “Cohesión y coherencia en los programas de español de educación primaria”, Tesis de licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- PARODI SWEIS, Giovanni; IBÁÑEZ ORELLANA, Romualdo & VENEGAS VELÁSQUEZ, René (2014), “¿Cómo escribir un buen resumen?” en E. Montolío (dir.) *Manual de escritura académica y profesional (vol. II)* *Estrategias discursivas*, Barcelona: Ariel, 93-120.
- PLESSI, Paola (2011). *Evaluar*, Madrid: Narcea.
- PORTOLÉS LÁZARO, José (2014), “Argumentar por escrito” en E. Montolío (dir.) *Manual de escritura académica y profesional (vol. II)* *Estrategias discursivas*, Barcelona: Ariel, 233-284.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.), Madrid: Espasa. Disponible en <<http://www.rae.es/rae.html>>.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- ROJAS LÓPEZ, Ana L. (2009), “El nivel medio superior y la enseñanza de la lengua materna: revisión de su evolución durante el S. xx” en J. Moreno de Alba (coord.) *Historia y presente de la enseñanza del español en México*, México: UNAM, 459-522.
- RUIZ BASTO, Araceli; PEDRAZA CASTILLEJO, Bárbara & FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Georgina I. (2009), “¿Cómo se ha interpretado el enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza del español en las licenciaturas de la Normal?” en J. Moreno de Alba (coord.) *Historia y presente de la enseñanza del español en México*, México: UNAM, 591-613.
- SANTIAGO DE GUERVOS, Javier (2014), “Cuestiones de puntuación” en Montolío, E. (dir.) *Manual de escritura académica y profesional (vol. II) Estrategias discursivas*, Barcelona: Ariel, 327-377.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1989). *The ethnography of communication*, Oxford: Blackwell.
- SERAFINI, María Teresa (1991). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona: Paidós.
- SERAFINI, María Teresa (2007). *Cómo se escribe*, Barcelona: Paidós.
- SHIRO, Martha; CHARADEAU, Patrick & GRANATO DE GRASSO, Luisa G. (eds.) 2012. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- TUFFANELLI, Luigi (2010). *Comprender*, Madrid: Narcea.
- VELA CAPDEVILA, Gilda & VÁZQUEZ LORENZO, Mariblanca (2013). *Del dicho al texto. Manual de lectura y expresión académica*, Puebla: Universidad Iberoamericana-Puebla.
- YÚFERA GÓMEZ, Irene (2014), “Exponer información. Estrategias para la construcción de textos expositivos” en E. Montolío (dir.) *Manual de escritura académica y profesional (vol. II) Estrategias discursivas*, Barcelona: Ariel, 121-186.
- YULE, George (2008). *El lenguaje*, Madrid: Akal.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA PARA CUESTIONES ESPECÍFICAS

CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

El subtítulo de esta obra es *Una introducción a la alfabetización académica*. Toma como punto de partida interrogantes, como por qué los alumnos no logran acercarse a los contenidos de sus materias a través de la escritura, o por qué no consiguen interpretarlos, asimilarlos e incorporarlos a problemas y disciplinas específicas. A través de un recorrido sobre todo práctico, la autora responde esas preguntas, plantea actividades que deben realizarse para conseguir estos objetivos y sugiere recursos didácticos para aprender por medio de la escritura y la lectura. Es un texto que tiene la característica de ser transversal a diferentes asignaturas de múltiples áreas del conocimiento en la universidad.

CASSANY I COMAS, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

La cocina de la escritura es un manual de producción textual con un enfoque pragmático. Plantea patrones de escritura que el escribiente tendrá que adaptar a sus necesidades textuales. Ofrece estrategias específicas tanto para la planeación, como para la revisión. No plantea criterios gramaticales, pero sí elementos lingüístico-textuales.

CASSANY I COMAS, Daniel (2014). *Reparar la escritura*, México: Grao.

En *Reparar la escritura*, Cassany hace una propuesta didáctica sobre los procesos de corrección y, en su caso, evaluación, del texto escrito. Es un texto destinado a docentes que aporta información y técnicas que contribuirán a mejorar la práctica didáctica de los procesos de corrección; sin embargo, estas propuestas no están limitadas a los educadores, pueden ser muy útiles para estimular la reflexión de los escritores en formación, acerca de los procesos de corrección textual.

COHEN, Sandro (2010). *Redacción sin dolor*, México: Planeta.

El texto de Cohen presenta una perspectiva gramatical de la puntuación: la concibe como un elemento de organización

sintáctica. La propuesta comienza por distinguir los usos del punto y de la coma; sin embargo, al plantear unidades sintácticas no informativas, quien carezca de conocimientos gramaticales se verá obligado a consultar contantemente la tabla de términos. Hay una sección sobre usos obligatorios y usos discrecionales de la coma con explicaciones claras y precisas. Un elemento a consideración son las baterías de ejercicios específicos para cada signo de puntuación; la explicación y la ejercitación de cada signo aparecen separadas del resto. Es importante señalar que la concepción de la puntuación está inmersa en un método gramatical de producción textual completo, aunque esta no se concibe como un elemento de integración textual.

FIGUERAS SOLANILLA, Carolina. (2000), “La puntuación” en E. Montolio (coord.) *Manual práctico de escritura académica (vol. III)*, Barcelona: Ariel, 77-152.

En este capítulo del *Manual práctico de escritura académica III* se concibe a la puntuación como un elemento fundamental para la estructura del texto académico. Está dedicado a estos textos específicos, para los cuales propone ejercicios de puntuación. Considera unidades textuales delimitadas por signos de puntuación que aparecen jerarquizados en dos grupos: signos de primer régimen y signos de segundo régimen. Es un material valioso para la enseñanza y la ejercitación de los usos de los signos de puntuación en los textos académicos. Para el trabajo con estos textos es una guía completa, pero breve, que puede ser un apoyo importante en el aula.

FIGUERAS SOLANILLA, Carolina (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: Octaedro-EUB.

En este texto la puntuación se concibe como un elemento fundamental tanto para la producción como para la comprensión textual. Cuenta con ejemplos que, además de clarificadores para el lector, pueden ser recuperados en sesiones didácticas. Propone una gramática de la puntuación centrada en los textos en el contexto académico; sin embargo, este planteamiento puede ser recuperable para otros tipos textuales y por tanto, puede ser muy útil en otros contextos. Esta propuesta puede ser un apoyo invaluable para la enseñanza de la puntuación; además, esta

perspectiva pragmática puede facilitar la comprensión de otros elementos fundamentales de la estructura textual, como los niveles informativos. El texto contiene una importante sección de actividades didácticas que el profesor puede recuperar y adecuar a las necesidades de los estudiantes.

FIGUERAS SOLANILLA, Carolina & SANTIAGO BARRIENDOS, Marisa (2000), “Planificación” en E. Montolío (coord.) *Manual práctico de escritura académica (vol. II)*, Barcelona: Ariel, 15-68.

El texto tiene una propuesta muy completa sobre planificación textual: abarca criterios desde la intención comunicativa hasta las diferentes secuencias textuales recurrentes en los textos académicos y escolares. Además, propone distintos ejercicios que pueden ser útiles en la práctica didáctica. La sección sobre producción y organización de ideas puede ser útil para contribuir a resolver muchos de los inconvenientes que se presentan cuando los escritores no tienen claridad sobre estas prácticas de preescritura.

GARACHANA CAMARERO, Mar (2000), “La revisión” en E. Montolío (coord.) *Manual práctico de escritura académica (vol. III)*, Barcelona: Ariel, 183-210.

El planteamiento de Garachana comprende elementos de revisión tanto del contenido como de la estructura textual; es una guía que permite, paso a paso, la corrección de un texto. Contiene ejercicios para cada sección, que pueden ser utilizados en sesiones didácticas. Además, contiene una sección sobre la utilidad de las herramientas informáticas que pueden ser utilizadas para la revisión.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA & ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.

En la *Ortografía de la lengua española* hay un estudio exhaustivo de los usos diferenciados de los signos ortográficos. Aunque fundamentalmente tiene un tratamiento sintáctico, incluye elementos textuales y pragmáticos. Distingue entre signos fundamentales y signos auxiliares y hay una exposición exhaustiva de los usos especializados de cada signo. Contiene ejemplos que abarcan todos los usos en distintos

tipos de textos. Considera los contextos de duda, por tanto, es un texto de consulta que puede resolver situaciones específicas y especializadas. Incluye, además, segmentos de información gramatical, pragmática y una sección con contenido histórico, que pueden ser muy útiles en la enseñanza.

SANTIAGO DE GUERVOS, Javier (2014), “Cuestiones de puntuación” en E. Montolío (dir.) *Manual de escritura académica y profesional (vol. II) Estrategias discursivas*, Barcelona: Ariel, 327-377.

En este capítulo de libro, Santiago de Guervos expone las diferencias entre las perspectivas en cuanto al estudio de la puntuación. El autor considera necesario un conocimiento básico de sintaxis; explica usos y algunos contextos de duda. Tiene ejemplos abarcadores y generalizados para cada signo de puntuación. Propone algunos ejercicios específicos que pueden ser fácilmente recuperables en el aula.

SERAFINI, María Teresa (2007). *Cómo se escribe*, Barcelona: Paidós.

En *Cómo se escribe*, Serafini plantea el proceso de escritura en tres niveles: preescritura, escritura y postescritura. En la preescritura propone técnicas para el acopio, la generación y la organización de las ideas y la documentación; en la postescritura incluye revisiones gramaticales, convenciones textuales y algunas sugerencias para la revisión con herramientas informáticas. En todas las secciones hay ejercicios para alcanzar objetivos específicos.

VELA CAPDEVILA, Gilda & VÁZQUEZ LORENZO, Mariblanca (2013). *Del dicho al texto. Manual de lectura y expresión académica*, Puebla: Universidad Iberoamericana-Puebla.

En cuanto a puntuación, las autoras establecen una división entre signos débiles y fuertes. A partir de 16 reglas básicas, proponen una estrategia que permitirá puntuar correctamente. Esta propuesta atiende a criterios gramaticales y no considera elementos de carácter textual. En la enseñanza, este planteamiento puede ser muy útil inicialmente, ya que, además, contiene algunos ejercicios básicos para algunas de estas reglas.

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: López Vázquez, Julieta Arisbe, autor. | Pérez Álvarez, Bernardo Enrique, autor. | Enríquez Ovando, Araceli, autor. | González di Pierro, Carlos, autor.

Título: Producción pragmática de textos académicos / Julieta Arisbe López Vázquez, Bernardo E. Pérez Álvarez, Araceli Enríquez Ovando, Carlos González di Pierro.

Descripción: Primera edición electrónica. | Morelia, Michoacán : Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, [2023].

Identificadores: LIBRUNAM 2059706 (impreso) | LIBRUNAM 2218155 (libro electrónico) | ISBN: 978-607-30-15-82 | ISBN (libro electrónico): 978-607-30-8042-2.

Temas: Redacción de informes. | Escritos académicos -- Estudio y enseñanza (Superior). | Redacción -- Estudio y enseñanza (Superior).

Clasificación: LCC LB2369.P76 2019 (impreso) | LCC LB2369 (libro electrónico) | DDC 808.02--dc23

Producción pragmática de textos académicos fue realizado con el apoyo del programa UNAM-DGAPA-PAPIME, en el proyecto PE401616, “Manual de producción pragmática de textos académicos para las Licenciaturas en Literatura Intercultural, Historia del Arte, Arte y Diseño y Geociencias en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia”.

La edición electrónica de un ejemplar (2.3 MB) fue preparada por el Área Editorial de la ENES Unidad Morelia, se utilizó tipografía Gandhi Serif de 11, 10 y 9 pts. La coordinación editorial estuvo a cargo de Cecilia López Ridaura, Carlos Vidali Rebolledo y Juan Benito Artigas Albarelli.

Primera edición electrónica en formato PDF: octubre 2023.

D.R. © 2023. Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510. Ciudad de México.

Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial

www.libros.unam.mx

Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia

Antigua Carretera a Pátzcuaro No. 8701, Col. Ex Hacienda de San José de la Huerta,

C.P. 58190, Morelia, Michoacán.

ISBN (digital): 978-607-30-8042-2

La presente publicación contó con dictámenes de expertos externos de acuerdo con las normas editoriales de la ENES Morelia, UNAM.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México.

En la universidad, el dominio de la escritura está relacionado con el éxito académico y profesional, pero las habilidades de redacción no siempre están presentes en los estudiantes que ingresan a dicho nivel educativo. Este libro contribuye a desarrollar las habilidades textuales en los estudiantes de nivel superior, privilegiando los aspectos prácticos sobre los teóricos.

Así, es un curso de redacción académica básico que, desde una perspectiva pragmática, se centra en ejercicios específicos para la producción textual; los ejercicios sugeridos están planteados por etapas y con variaciones que permiten complejizarlos en función de las necesidades de los redactores. Los ejercicios (secuencias didácticas) que se presentan se plantearon en distintas aulas y resultaron productivos; la mayoría son originales, pero se han recuperado propuestas valiosas de otros autores. De la misma manera, la mayor parte de los ejemplos que aparecen son parte de la producción textual de estudiantes de diversas licenciaturas, pero también se han incluido algunos ejemplos de textos publicados. La propuesta está diseñada para un curso de aproximadamente 60 horas centrado en las actividades prácticas.



ESCUELA
NACIONAL
DE ESTUDIOS
SUPERIORES

UNIDAD MORELIA