

e-Book

# Posgrado

## LENGUA Y LITERATURA. TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**Compiladora:**

GRACIELA HERRERA B

**Autores:**

David Emilio Ábalos  
María Pía Otero  
Beatriz Suriani  
Vanesa Testa  
Inés Yeraci  
Mariana Mitelman  
María Alejandra Forgiarini  
Candelaria Stancato  
Leticia Colafigli  
Melisa Maina  
Nadia Verónica Marconi  
Natalia Rodríguez

**LENGUA Y LITERATURA**  
**TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN**

A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

GRACIELA HERRERA B  
COMPILADORA



Lengua y Literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura / David Emilio Abalos ... [et al.]; compilado por Graciela Herrera de Bett. -

1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1586-6

1. Literatura. 2. Investigación Cultural. 3. Lenguas. I. Abalos, David Emilio. II. Herrera de Bett, Graciela, comp.

CDD 407

Diseño de portada: Manuel Coll, Área de Comunicación Institucional FFyH

Diagramación: Noelia García, Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH

ISBN 978-950-33-1586-6



Lengua y literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

# LA MINIENCIPLOPEDIA. UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE TEXTOS EXPOSITIVO-EXPLICATIVOS EN LA ESCUELA

Vanesa Testa  
vanetesta@gmail.com  
Córdoba, Argentina

## Introducción

*Cómo formar sujetos competentes para la lectura significativa y la producción de los textos que la cultura social demanda, parece constituir uno de los interrogantes más desafiantes de la escuela y, particularmente, del campo de la enseñanza de la lengua y la literatura. (Giménez G., 2005, p.1)*

Nuestra experiencia cotidiana en el aula, nos permite adherir a la tesis de Giménez (2007) y sentirnos parte de sus reflexiones cuando afirma que aumenta la sensación de estar en el momento más crítico de la educación porque nuestros alumnos salen de la escuela con escasas y pobres habilidades para analizar y producir textos escritos.

Los inconvenientes que muchos alumnos experimentan en la comprensión y producción de los textos que se le solicitan en la escuela o la universidad no son consecuencia muchas veces de la ausencia absoluta de conocimientos generales sobre los procesos de lectura o de escritura de textos, o sobre el mundo en general, sino del desconocimiento cabal de ciertas formas o reglas discursivas específicas a partir de las cuales se concibe, se produce y se transmite el discurso académico. (p. 49)

Como el mismo autor lo afirma, numerosas investigaciones demostraron que parte de la responsabilidad de las dificultades que poseen los estudiantes en la interpretación y producción de determinados discursos, la tiene el desconocimiento de ciertas estructuras textuales y ciertas modalidades expresivas que caracterizan los géneros típicos del discurso científico.

En un diagnóstico realizado por Marina Cortés y Rosana Bollini (1994), pueden identificarse como problemas más comunes en la redacción de textos en alumnos de 3º año del C.B.U, los siguientes:

- Dificultades para mantener constante un tema.
- Dificultades para producir dentro de un discurso o género determinado.
- Relacionado con lo anterior:
- Desconocimiento de los significados y de los distintos registros de palabras y expresiones.
- Empleo escaso o inadecuado de conectores intraoracionales e interoracionales.
- Repetición de los mismos conectores por desconocimiento de posibles sustituciones.

- Dificultades para efectuar sustituciones léxicas.
- Problemas con el uso de pronombres y con el procedimiento de pronominalización.
- Uso inadecuado de tiempos verbales.
- Falta de concordancia o concordancias incorrectas.
- Correlaciones temporales mal resueltas.
- Dificultades, en el plano de la enunciación, para abandonar a la 1º persona.
- Problemas de puntuación, ortografía y tildación.

En otro significativo estudio acerca de las dificultades más comunes que los escritores novatos tienen en sus procesos de escritura, Alcira Bas y su equipo de trabajo nos aportan una valiosa referencia que presentamos en el siguiente cuadro a los fines de organizar su lectura. (Bas Alcira y otros, 2001)

### **Dificultades básicas del escritor novato**

- Dificultad para ubicarse ante la complejidad de la situación retórica.
  - No tiene en cuenta la situación comunicativa
  - No repara en el propósito del texto.
  - No considera esquemas previos del lector.
  - Tiene problemas para elegir un registro adecuado (formal / informal).
- Dificultad para adecuar su texto a la superestructura que le corresponde, para organizar su información (progresión temática y coherencia).
  - No organiza la información en función de la superestructura.
  - No conecta el texto lógicamente para hacerlo avanzar (produce saltos temáticos).
  - No conecta información (adiciona, más que nada).
  - Tiene dificultades para desarrollar ideas o desplegar información (enuncia, pero no desarrolla, baja informatividad).
  - Tiene dificultades para distribuir información en partes o párrafos.
  - Presenta finales abruptos o cierres no conectados.
- Dificultad para atender a la cohesión textual (relaciones entre los diferentes elementos lingüísticos del texto).
  - Omite o usa incorrectamente recursos de cohesión.
  - Produce omisiones (elipsis) sin antecedentes claros.
  - Usa con dificultad la coherencia referencial (pronombres demostrativos, personales) y produce ambigüedad.
  - Abuso de palabras comodín (“cosa”, “persona”, “asunto”, etc.).
  - No planifica oraciones: sintaxis más cercana a la oralidad.
  - Produce rupturas del orden sintáctico de oraciones (anacoluto).
  - Produce discordancias (género, número o persona).

- Complejiza indebida o innecesariamente la estructura sintáctica oracional.
- Abusa de sucesivos “que” sin antecedente.
- Usa incorrectamente el gerundio. (Por ejemplo: Recibió una carta anunciando que...; cayó un camión conteniendo...).
- Produce problemas de correlación de tiempos verbales.
- Dificultad para atender a las normas ortográficas.

Aunque esta información sea de vieja data, podemos confirmar cada una de sus afirmaciones aún en la actualidad, desde nuestra experiencia como docentes y en base a diagnósticos propios que hemos realizado.

Son variadas las investigaciones y estudios realizados en torno a las dificultades de los estudiantes en el desarrollo de la producción escrita y de la lectura comprensiva. Estas debilidades pueden observarse en todos los niveles académicos, incluso profesionales.

Como docentes de Lengua y Literatura vemos las dificultades de los alumnos para comprender consignas y textos de distintas asignaturas. Del mismo modo, la producción escrita les resulta una tarea compleja y muchas veces les plantea problemáticas de difícil resolución. Las dificultades van desde cuestiones gramaticales puntuales hasta aspectos más globales como la imposibilidad de establecer la causa y la consecuencia de cierto fenómeno o definir con precisión algún concepto.

Partiendo de la base de que el explicativo<sup>1</sup> es uno de los tipos de discurso de mayor circulación en el ámbito escolar, desde las propias clases de cada docente hasta los manuales de estudio, vemos la necesidad de profundizar el análisis de esta tipología y a partir de allí, pensar cómo generar una propuesta de enseñanza que involucre de modo productivo a lectores y escritores no especializados, que se están formando como tales; en otras palabras, a nuestros alumnos.

Es entonces el objetivo central de este trabajo es generar una propuesta que, si bien va a reflexionar e indagar cuestiones teóricas y conceptuales ineludibles al momento de pensar la enseñanza, se centrará en el diseño de actividades estratégicas para que profesores y estudiantes del nivel medio puedan involucrarse de manera más productiva en procesos de interpretación y elaboración de textos expositivo-explicativos.

Son varias las cuestiones que derivan de este tema. Desde las distintas maneras de denominar el tipo de texto en cuestión, hasta otros aspectos que se desprenden de éste como la determinación de los géneros que lo componen, su estructura, los recursos o estrategias retóricas que utiliza, entre otros.

---

<sup>1</sup> Designamos con la expresión *explicativo* -siguiendo a J. M Adam (1997) - a ese tipo de discursos que tienen como función comunicativa básica explicar, poner en conocimiento, profundizar, etc. algún contenido relativo al mundo natural o social. Bajo esa función suelen instrumentar modos organizativos y estrategias discursivas específicas a la comprensión de sus posibles destinatarios.

En esta presentación como en el desarrollo del proyecto ampliaremos la conceptualización del tipo *explicativo*. Del mismo modo se hará alusión explícita a la designación de *expositivo-explicativo*.

## Aspectos teóricos

### ¿Texto explicativo o Discurso explicativo?

Habría que partir de la necesidad de diferenciar dos nociones cuyo uso se asocia constantemente y que para los fines de este trabajo interesa delimitar. Por un lado, es necesario considerar la noción de *texto* para lo cual se han integrado tres perspectivas diferentes, referidas a lo social, lo comunicativo y lo estructural, en una definición que intenta dar cuenta de su complejidad misma. Considerando a autores como Van Dijk, que enfatizan la dimensión estructural y profunda de lo textual, junto a otros (Halliday, Bernardez, Beaugrande) que sin desconocer esa dimensión enfatizan su carácter de unidad de los intercambios comunicativos-sociales, podemos decir que el texto no es una mera suma de oraciones que se relacionan entre sí, sino:

- un todo, una unidad real de sentido e intercambio lingüístico y social.
- una estructura abstracta que subyace al discurso.
- un sistema de enunciados con características semánticas y estructurales que cumple funciones comunicativas.

Por otro lado, es necesario referirse a la noción de *discurso* que, por su parte, se refiere a:

- prácticas culturales vinculadas al lenguaje.
- una construcción que contempla al texto y a su contexto.
- una actividad de sujetos en contextos determinados y delimitada por el uso del lenguaje.

Según Adam (1997), la noción de discurso da cuenta de un objeto concreto producido en cierta situación determinada por cuestiones extralingüísticas. En nuestro trabajo se hará referencia de manera indistinta, tanto al *texto* como al *discurso explicativo*, ya que consideramos que ambos términos son complementarios. Esta complementariedad puede observarse en la fórmula que Adam (1997) propone para referirse a ambas nociones:

DISCURSO = Texto + Condiciones de producción

TEXTO = Discurso – Condiciones de producción

### ¿Texto o Secuencia?

Diferenciadas las nociones de texto y discurso, es necesario introducir otro concepto íntimamente vinculado a la primera: *secuencias textuales*, de cuya combinación resultarían los diferentes textos o discursos posibles de ser concebidos. Para Adam (1997) podrían identificarse secuencias *narrativas, descriptivas, explicativas, argumentativas y dialogales*. Cabe remarcar que este autor no plantea una dimensión social o cultural en su estudio de los

textos; más bien intenta describirlos estructuralmente. En tal sentido, las secuencias conformarían una suerte de “células textuales” básicas que, combinadas entre ellas, con el predominio muchas veces de una o alguna de ellas, podrían explicarse estructuralmente la enorme variedad de textos que se puedan pensar o imaginar. De hecho, la importancia de su teoría en este trabajo radica en su defensa de una especificidad estructural de la explicación; aspecto que desarrollaremos más adelante.

Siguiendo la teoría de las secuencias de Adam podríamos decir que los discursos explicativos que intentamos analizar y constituir en objetos didácticos, en su mayoría esos textos que se utilizan para la divulgación científica escolar, están formados básicamente por secuencias descriptivas y explicativas. La noción de secuencia es potente para la didáctica en virtud de que concibe a todo texto como un producto compuesto por la concurrencia de distintas secuencias, y a la producción de textos como un proceso de composición, de armado, de construcción a partir de esas unidades menores, las secuencias.

Para Adam, la explicación se corresponde con uno de los cinco modelos secuenciales prototípicos que explican el funcionamiento discursivo (narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo); en razón de ello: tiene una estructura textual que la identifica, un operador propio, consistente en el planteo de un problema a explicar y la explicación propiamente dicha: *¿Por qué? / porque.*

Al respecto, podemos identificarnos con el cuestionamiento planteado por Giménez (2005) cuando se pregunta si la explicación representa una forma-estructura más o menos estandarizada y predominante en aquellos textos que tienen la función de explicar algo, o si ésta es predominantemente una función discursiva, que se define más por motivos situacionales o contextuales que formales, por lo que podría ser asumida por una variedad de formatos textuales. En otras palabras, si los textos que tienen por función explicar algo mantienen alguna forma más o menos visible siempre o si cualquiera en determinado contexto sirve para explicar o dar cuenta de algo. En este trabajo mantendremos la idea que plantea el citado autor: la de reconocer una estructura general (por qué?/porque) presente de manera predominante en todos los textos con función de explicar, reconociendo además, que puede coexistir con otras formas textuales o secuencias, como la descriptiva. Con esta última el texto define lo que es o caracteriza al objeto o fenómeno, mientras que la secuencia explicativa explicita lo que causa o lo causa.

Explicar por las causas, en un caso, y describir o caracterizar un objeto o proceso, en otro, conforman dos tipos secuenciales diferentes para Adam que se corresponden con dos modelos estructurales diferentes.

### **¿Explicación o exposición?**

Siguiendo la perspectiva de Adam, corresponde también la diferenciación entre el término *explicativo* y el *expositivo*. El autor considera que el segundo se vincula más a la información pura, al hecho de expresar y transmitir un dato, mientras que el primero se

refiere al planteamiento de una relación de causa y/o consecuencia, a la respuesta de un problema, propio de la explicación. La explicación se vincula a la intención comunicativa de modificar el sistema de conocimientos del receptor/lector en tanto se explica la causa de algo que aparece problemático para él; explícitamente, la explicación —a diferencia de la exposición— intenta incidir en el sistema de comprensión del lector quién posiblemente después de leer un texto expositivo sabrá algo más o mejor que antes de leerlo. Esa intención no es tan evidente ni clara en la exposición en tanto presenta información y deja más librada la comprensión a la iniciativa lectora.

Sin embargo, para no arribar a esa distinción más o menos sutil, es usual la utilización indistinta de estos términos. En el presente trabajo utilizaremos ambos términos, por considerar que son complementarios y nos referiremos a nuestro objeto de reflexión y trabajo como “texto o discurso expositivo-explicativo”, en adelante TEE.

Para delimitar la caracterización del objeto analizado, vale citar las conclusiones de Gustavo Giménez (2005), para quien el texto explicativo es básicamente:

...un tipo de discurso destinado a aportar información sobre determinados referentes (...) y a modificar la enciclopedia de su receptor. (...) En términos enunciativos resulta poco observable una orientación explícita hacia su destinatario. (...) sostienen una lógica interna respecto a la presentación, continuidad, secuenciación e interconexión de sus contenidos (...) vehiculizan una serie de “estrategias de razonamiento”. (...) Desde el punto de vista estructural (...) no se construyen sobre una forma textual, sino con el predominio alternado o combinado de explicaciones y descripciones de objetos, fenómenos y acciones. (p. 45)

Nos parece interesante, para terminar de conceptualizar el objeto central de esta propuesta, deslindar las particularidades que el autor señala:

- Aporta información.
- Incide en la enciclopedia del lector.
- Ofrece rasgos de continuidad, secuenciación e interconexión entre sus partes.
- Vehiculiza estrategias de razonamiento.
- Integra explicaciones causales y descripciones.

## **Los textos expositivos-explicativos en los manuales escolares**

Desde el análisis de los manuales escolares y las teorías enseñadas en lo que respecta a los textos, se observa que presentan más bien un cúmulo o selección de lo más útil de diferentes perspectivas, contradiciéndose en muchos casos o mezclando, poniendo a la par concepciones que en sus esencias son diferentes.

Frente a esta realidad, vimos necesario analizar distintos manuales escolares, no sólo de Lengua, sino también de otras disciplinas cuyos textos son “explicativos” al menos en sus funciones. Es así como llegamos a la conclusión que desde la enseñanza

predomina una perspectiva del TEE como discurso, en un sentido general, en tanto los textos utilizados bajo esa categoría están definidos por cuestiones funcionales o comunicativas (explicar algo, hacer conocer a otro sobre determinado tema) pero no por razones estructurales en torno a un prototipo textual, ni único ni homogéneo.

De este modo, el criterio teórico para designar y dar cuenta de estos textos en la escuela es más bien funcional. ¿Deberíamos hablar entonces de un discurso explicativo, que se sirve de distintas estructuras o formas textuales? Para salvar estas superposiciones teóricas que siembran algunas confusiones y no aportan al sentido último de una propuesta didáctica, creemos que bastaría con aclarar y diferenciar conceptos como estructura, secuencia, tipología, entre otros.

Es interesante advertir que en los materiales que circulan en la escuela se transmite bajo la expresión “estructura del texto explicativo” la idea de un tipo de organización de la información del texto:

- a) **INTRODUCCIÓN:** suele aparecer en el primer párrafo. Es la presentación del texto, donde se menciona el tema y a veces, la disciplina desde la que se lo aborda, además de los aspectos de ese tema que se desarrollarán.
- b) **PROBLEMA O INTERROGANTE CENTRAL:** no siempre aparece explícitamente y entonces es tarea del lector reconstruirlo, ya que los textos expositivos-explicativos, siempre responden a una pregunta global o general.
- c) **DESARROLLO:** es el cuerpo central del texto; la explicación del tema, el desarrollo de la respuesta al interrogante central.
- d) **CONCLUSIÓN:** es el cierre del texto. No siempre está presente, pero si lo está, aparece en los últimos párrafos. Suele reformular algunas de las ideas principales.

Por otra parte, varios manuales plantean la clasificación de “distintos tipos” de textos explicativos: *Descriptivos, Secuenciales, Comparativos, de Causa consecuencia, de Problema Solución.*

La dificultad que vemos aquí es la combinación que se hace entre las secuencias (descriptiva, narrativa, causal) los recursos lingüísticos (comparación) y la estructura a la que se refiere Adam (¿Por qué?/ porque).

En este punto creemos más conveniente sostener que los textos no se construyen sobre una forma textual única o con el predominio de una sola secuencia, sino con la combinación de varias aunque con la hegemonía de alguna de ellas. En un texto explicativo priman secuencias de cierto tipo que dan identidad explicativa a una determinada clase de textos. Al respecto son esclarecedoras las palabras de Giménez (2005):

La estructura de la secuencia explicativa es singular, pero no es hegemónica en los discursos con función de explicar. (...) en muchos casos compartirá el espacio textual con otros tipos secuenciales (descripciones, narraciones, argumentaciones, etc.) y en otros será secundaria, respecto del predominio de las secuencias descriptivas, principalmente. (p. 146)

Para salvar entonces esta diversidad de perspectivas y enfoques, vamos a considerar que:

- ✓ los textos a los cuales nos referimos y que forman parte central de nuestra propuesta didáctica, serán referidos como expositivos-explicativos, ya que en ellos se complementan la función de explicar, con la necesidad de informar o exponer datos para hacerlo.
- ✓ por considerar útiles tanto la perspectiva funcional como la estructural para la enseñanza de esta tipología, los términos texto y discurso serán indistintos.
- ✓ los textos expositivos explicativos presentan una estructura prototípica hegemónica (causal) aunque no única, por compartir el espacio textual con otras formas o secuencias como la descriptiva.

### **Lectura comprensiva de textos**

Junto a la consideración de las características del texto expositivo-explicativo y en tanto la propuesta de enseñanza que se derive pondrá en ejecución momentos de lectura y producción de textos, es necesario preocuparse por la lectura y comprensión de textos en general, y las de los discursos explicativos en particular.

Para ello, se tomarán como referencia, las siguientes ideas:

- La lectura no es una mera decodificación, sino más bien una producción de significados para la cual se requiere mucho más de lo que el texto dice; éste no expresa todo lo que el lector debe saber para interpretarlo.
- Para Goodman (2000), la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico, un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje realizan continuas trans-acciones cuando el lector busca el sentido del texto impreso.
- En la tarea de leer, es de mucha importancia el conocimiento estructural del texto, además de otros conocimientos previos del lector (socioculturales, conceptuales del contenido, metacognitivos, sobre el lenguaje y su funcionamiento discursivo).

Queda demostrado en las investigaciones sobre comprensión lectora, que uno de los conocimientos previos que interactúan en tal proceso cognitivo se refiere al lenguaje. Pero no solo a la cuestión léxica sino también a los modos convencionales y usuales en que se organiza la información en unidades mayores a la palabra y la frase; es decir, los tipos de textos. El conocimiento que los lectores tienen sobre tipos de textos les permite realizar anticipaciones y evaluaciones durante el proceso de lectura que potencian sus resultados. Para Gustavo Giménez (2005):

Las posibilidades de comprensión de un texto, son directamente proporcionales a la posibilidad del lector de integrar la información que el texto aporta, tanto explícita como implícita, con un sistema de informaciones previas. Mientras más compatibles sean las nuevas informaciones aportadas con los esquemas de conocimiento del sujeto, en mejores condiciones estará el lector de activar las inferencias necesarias para arribar a una interpretación global del texto. (p.103)

Goodman (2000) sostiene que la escritura no es un modo de representar el lenguaje oral, sino que es una forma alternativa y paralela del mismo en tanto modo de representar significado. La autora considera que hay un solo proceso de lectura para todas las lenguas, independientemente de las diferencias en ortografía, ya que hay una sola manera de dar sentido a un texto. Por las mismas razones afirma que hay solamente un proceso de lectura, independientemente de las capacidades de los lectores. Tampoco varía el proceso de lectura según el tipo de texto; es único independientemente de su estructura y de la intención del lector al leerlo. Esta universalidad es comprensible solo en función de la flexibilidad, al menos cognitiva, que tiene el proceso de lectura para dinamizarse de manera particular según las estructuras de diferentes lenguas, las características de variedades de textos y los propósitos de los lectores.

Estas afirmaciones no contradicen lo dicho anteriormente cuando le otorgábamos importancia al conocimiento que el lector debe tener de las estructuras textuales para comprender lo que lee. La misma autora afirma que el lector, el escritor y el texto contribuyen al proceso de lectura; las características de éstos y las transacciones que hagan determinan el éxito de la lectura. Dicho éxito no se consigue únicamente por la capacidad del lector; también es importante el propósito que éste tenga, su cultura social, sus conocimientos previos, el control lingüístico, sus actitudes y esquemas conceptuales. Considerando que la lectura es interpretación, lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de ella, depende mucho de lo que éste conoce y cree antes de la lectura.

Por otro lado, según la citada autora, el proceso de lectura podría comprenderse como compuesto de cuatro ciclos, cada uno sigue y precede al otro hasta que la lectura acaba. El primer ciclo es óptico, el siguiente es perceptual, sigue uno gramatical y finaliza con un ciclo semántico. Si consideramos que la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, queda claro que también lo es el último ciclo.

Este proceso tiene características básicas más allá de la flexibilidad necesaria de la lectura: comienza con un texto con cierta forma gráfica, el cual debe procesarse como lenguaje para terminar con la construcción de significado. En palabras de la autora, sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

El proceso de lectura requiere el empleo de determinadas operaciones o estrategias como son el muestreo, las predicciones y las inferencias, y la diferencia entre

los lectores experimentados y los que no lo son, reside en que cada uno pueda efectivizar esas operaciones.

El **muestreo** es una de ellas, basada en esquemas que el lector aplica para las características del texto y del significado. Mediante esta operación el lector selecciona algunos de los tantos índices que el texto le brinda durante la lectura, sólo los que le son de utilidad.

El lector tiene además la capacidad de **anticipar** el texto. Puede predecir no sólo su significado y lo que sigue en el texto, sino también hasta determinadas cuestiones gráficas y organizativas. Esas predicciones pueden realizarse gracias a todos los conocimientos de los que dispone el lector. Éste predice según los índices obtenidos por el muestreo y muestrea en base a sus predicciones.

Estos conocimientos previos que maneja el lector, tanto los conceptuales y lingüísticos como los esquemas que ya posee, sirven además para complementar la información disponible en el texto. Mediante las estrategias de **inferencia**, el lector repone lo que el texto no explicita, pero también lo que sí hará explícito más adelante. Para Umberto Eco (1987) mediante la inferencia el lector llena esos espacios en blanco que tiene el texto por ser un “proceso semiótico” o “artificio estratégico”.

Para Goodman (2000:22) “La lectura efectiva da sentido a los textos escritos. Pero la lectura eficiente utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva”.

Dentro de la misma línea de la lingüística cognitiva, nos encontramos con los estudios y propuestas de Emilio Sánchez Miguel (1995) que analiza las características que distinguen a los lectores novatos de los expertos. El autor busca y desarrolla las causas de la no comprensión de textos y propone estrategias para mejorar la comprensión y cómo enseñarlas en el aula.

Además, afirma que comprender un texto implica penetrar en su significado y por lo tanto, construir ideas con las palabras del texto y desentrañar las que ellas encierran, conectar esas ideas entre sí y darles un orden (progresión temática), diferenciarlas y jerarquizarlas (macroestructura) para finalmente reconocer las relaciones que articulan las ideas globales (superestructura). Según Sánchez Miguel (1995:45) “comprender es duplicar de alguna manera en nuestra mente la semántica del texto.”

Todo texto presenta un orden o hilo conductor entre sus ideas; a veces esa guía es bastante visible y clara y otras veces no. En ese caso es el lector quien debe componer o recomponer el orden entre las ideas y para ello debe servirse de la progresión temática que el texto ofrece, la relación que tienen las ideas en torno al tema del texto. Algunas de esas ideas tienen mucho valor para el desarrollo del tema y otras, son simplemente comentarios que complementan el texto.

Diferenciar esas ideas y jerarquizarlas, darles el valor que cada una tiene contribuye a la comprensión del texto. Ello se condice con la estrategia de muestreo planteada por Goodman. La macroestructura entonces, representa la naturaleza

jerárquica de las ideas, alude a esas ideas que expresan el significado global del texto. La superestructura se refiere a la forma global o la organización de las ideas de un texto.

A partir de las consideraciones que hemos desarrollado sobre la lectura, es posible establecer aspectos básicos de este proceso y del éxito en su desarrollo, que tienen que ver con la capacidad del lector, su propósito al momento de leer, la cultura, sus conocimientos previos, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales, la estructura y el orden del texto, los acuerdos y relaciones entre el lector y el escritor y los conocimientos que ambos tengan del otro, las estrategias de lectura, autocontrol o evaluación, entre otros.

## Escritura de textos

En lo que respecta a la escritura hay posiciones como la de Saussure que la concibe como una copia del habla, como un instrumento de transcripción. Dicha teoría ha sido analizada, criticada y refutada por numerosos estudiosos al largo del tiempo y no es objeto de este trabajo ahondar en ella; sirve sólo para ejemplificar uno de los polos desde los que se define a la escritura. Para Emilia Ferreiro (2000), en cambio, la escritura es un sistema de **representación** del lenguaje, una manera particular de representarlo.

Para Daniel Cassany (1993) la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana. El autor sostiene que los escritos comparten los mismos rasgos fundamentales que la oralidad, aunque también son muchas las diferencias. Entre los puntos en común señala:

- ✓ Tienen una intención, buscan un objetivo.
- ✓ Son un acto contextualizado: se dan en circunstancias espaciales y temporales, con interlocutores concretos que comparten un código.
- ✓ Son un proceso dinámico y abierto de construcción de significado.
- ✓ Tienen una organización.
- ✓ Varían respecto al dialecto y al registro de los interlocutores.
- ✓ Plasman una perspectiva crítica, reflejan el punto de vista de sus productores.

En cuanto a la adquisición o desarrollo de la escritura, es sabido que se lleva a cabo mediante procesos de socialización específicos como la escolarización. Las competencias necesarias para tal desarrollo también son específicas y requieren del dominio consciente y voluntario de operaciones mentales y de explicitación semántica y sintáctica. El aprendizaje de la escritura posibilita entre otras cosas, el acceso a otras formas de pensamiento superiores.

En consonancia con los autores leídos y referidos a lo largo de este trabajo, Flowers y Hayes (1996) consideran a la escritura como un proceso cognitivo y sustentan su teoría con cuatro principios básicos:

- 1) La acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados por el escritor durante la composición.
- 2) Estos procesos tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.
- 3) El acto de componer en sí mismo, es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.
- 4) Los escritores crean sus propios fines de dos maneras: proponiendo objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados y a veces cambiando los objetivos principales o incluso estableciendo otros nuevos, en base a lo que se ha aprendido a través de la redacción propiamente dicha.

Nos parece oportuno citar a Daniel Cassany (1993) en lo que respecta a los escritores expertos y a los novatos o aprendices, ya que fue uno de los autores que analizó y divulgó el modelo cognitivo de la producción escrita y también porque esa distinción nos permite comprender buena parte de los procesos y productos de la escritura de nuestros alumnos:

Los expertos utilizan los subprocesos de la escritura para desarrollar el escrito; buscan, organizan y desarrollan ideas; redactan, evalúan y revisan la prosa; saben adaptarse a circunstancias variadas y tienen más conciencia del lector. En cambio, los aprendices se limitan a capturar el flujo del pensamiento y a rellenar hojas, sin releer ni revisar nada. (p. 13)

Sintetizando, podemos decir que para este modelo cognitivo planteado por Flowers y Hayes (1996), el proceso de escritura no se desarrolla en etapas, de manera lineal; no empieza ni termina con la redacción de un escrito. Por el contrario, incluye una serie de actividades previas y posteriores a la escritura en sí.

El proceso de escritura propiamente dicho, es el punto central del modelo y abarca, como mencionamos anteriormente, actividades que se van desarrollando recursivamente mientras dure la tarea de escribir: antes, durante y después de la redacción. Gimenez (2005) explica claramente estas actividades:

- ✓ **PLANIFICAR:** los escritores forman una representación mental tanto del contenido y las informaciones como de la forma que contendrá su texto. Las actividades típicas de esta sub-etapa del proceso son las de generar ideas en torno al macro-tema del texto y organizar dichas ideas conforme a algún tipo de esquema textual estructural.
- ✓ **REDACTAR:** corresponde a la transformación en escrito de las ideas previamente organizadas; a la traducción de las representaciones iniciales en una secuencia lineal del lenguaje escrito.
- ✓ **EXAMINAR:** en esta etapa el escritor examina y evalúa el material escrito, y corrobora el ajuste a las definiciones iniciales de su trabajo, modificando aquellos aspectos que considere necesario.

El modelo del proceso de composición escrita de Flower y Hayes da una buena pista para diseñar acciones de enseñanza de la escritura: cómo ayudar a los escritores a planificar sus textos, cómo ayudarlos a redactar, y cómo ayudarlos a examinarlos. De allí la difusión que ha tenido este modelo, y el interés que suscita su inclusión en este trabajo.

En nuestra propuesta didáctica, apuntamos a que estas tareas de la producción se hagan conscientes y de manera recursiva durante el proceso. Para ello en las primeras instancias se los guiará a los alumnos y luego se apelará a que lo asimilen para todas las ocasiones de producción.

Scardamalia y Bereiter (1992) realizaron un complejo estudio en el que delimitaron dos modelos de producción escrita asociados a escritores de diferentes capacidades, llamados por ellos mismos, escritores expertos y novatos. El modelo propio de los expertos es el de “transformar el conocimiento” mientras que el de los novatos consiste en “decir el conocimiento”.

Básicamente, los escritores que dicen el conocimiento en y con sus textos, se limitan a recuperar de su memoria lo que saben sobre un tema y transmitirlo en el papel. Por su parte, la revisión del producto final, consiste sólo en una corrección lineal y superficial, sin considerar al texto como un todo global con ideas que exceden las palabras escritas.

Contrariamente, quienes transforman el conocimiento con la escritura, tienen en consideración la situación retórica en la que componen, atendiendo a la intención del texto y a los rasgos de su destinatario. En base a esto no se limita a transferir sus conocimientos, sino que los vuelve a concebir y los adecua a la situación comunicativa en la que se gesta su escrito, los transforma.

Según estos autores, se debe propiciar el paso de un modelo al otro mediante la enseñanza de estrategias y la exposición a modelos explícitos de competencia madura. Manifiestan que estudios educativos sugieren que pasar de ‘decir el conocimiento’ a ‘transformar el conocimiento’ en la composición, no es un proceso de crecimiento, sino que es más bien la reconstrucción de una estructura cognitiva.

Los estudios de Bereiter y Scardamalia también resultan de impacto productivo en la didáctica en tanto no solo justifican el empeño de enseñar a escribir para transformar el conocimiento de nuestros alumnos (la escritura está involucrada definitivamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes) sino que nos alienta a preguntarnos didácticamente cómo hacer para que el conocimiento no sea solo dicho, como volcado desde una fuente externa, sino complejizado, interrogado, reescrito, parafraseado, ejemplificado, revisado, comparado, etc. etc. en los textos escritos por nuestros alumnos: como amasado y producido por el escritor mismo.

Teniendo en cuenta a estos autores y sus consideraciones, coincidimos en las dificultades que según Carlino tienen los estudiantes al momento de escribir (no tener en cuenta al lector, desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, revisión superficial del texto producido y postergación del comienzo de la escritura) y en el hecho de que nuestra tarea como docentes de Lengua es lograr que nuestros alumnos

transformen el conocimiento cuando escriban y que sea éste el principal objetivo de dicho proceso.

### **Algunas conclusiones**

Para concluir esta etapa teórica del presente trabajo e introducirnos a la propuesta didáctica en sí, creemos conveniente enumerar algunos puntos centrales que, a modo de conclusiones parciales, fundamenten y den base a la propuesta de enseñanza.

- ✓ Los textos o discursos expositivos-explicativos cumplen con la función de explicar, dar cuenta del por qué o del cómo de determinado objeto o proceso, para lo cual requiere exponer datos o informar.
- ✓ La finalidad de esta tipología es influir en la enciclopedia del lector, en su sistema de conocimiento, procurando que éste aprenda algo que no conoce o comprenda algo que aún no entiende.
- ✓ Los TEE presentan una estructura prototípica hegemónica aunque no única, ya que puede combinarse o complementarse con otras formas o secuencias.
- ✓ Los manuales escolares constituyen una fuente de TEE con particularidades a analizar en cada caso. Los de Lengua en particular, suelen mezclar, seleccionar o complementar diferentes perspectivas teóricas a los fines de hacer más accesible el contenido a los estudiantes; aunque muchas veces logran lo contrario.
- ✓ La lectura no es una mera decodificación, sino más bien una producción de significados para la cual se requiere mucho más de lo que el texto dice; éste no expresa todo lo que el lector debe saber para interpretarlo. Por ejemplo, es de mucha importancia el conocimiento estructural del texto, además de otros conocimientos previos del lector (socioculturales, conceptuales del contenido, metacognitivos, sobre el lenguaje y su funcionamiento discursivo).
- ✓ El proceso de lectura requiere el empleo de determinadas operaciones o estrategias como son el **muestreo**, las **predicciones** y las **inferencias**.
- ✓ El proceso de escritura abarca actividades que se van desarrollando recursivamente mientras dure la tarea de escribir (antes, durante y después de la redacción): PLANIFICAR, REDACTAR y EXAMINAR. En nuestra propuesta didáctica, apuntamos a que estas tareas de la producción se hagan conscientes y de manera recursiva durante el proceso.
- ✓ La enseñanza de la escritura, principalmente de TEE, debe apuntar a escritores que consideren la situación retórica en la que componen, atendiendo a la intención del texto y a los rasgos de su destinatario. Que no se limiten a transferir sus conocimientos, sino que los vuelvan a concebir y los adecuen a la situación comunicativa en la que se gesta su escrito, los transformen.

### **Problema y propuesta de desarrollo**

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza del Discurso Expositivo/Explicativo y proponer una secuencia didáctica en torno al mismo, que integre dos niveles de la escolarización, en el que se desarrollen y ejerciten la comprensión y la producción de este tipo textual.

Consideramos importante construir una secuencia didáctica específica para enseñar a comprender y producir textos expositivos-explicativos ya que estos constituyen una de las categorías con las que más contacto tienen los alumnos en su paso por la escuela y en la posible continuación de los estudios superiores. Gran parte de la bibliografía escolar y académica está organizada en discursos que explican el mundo social y natural.

La mencionada propuesta didáctica involucra a tres agentes puntuales del sistema educativo: alumnos de 3º grado del nivel primario, alumnos de 3º año del C.B y docentes de Lengua de ambos niveles. Nuestra tarea será presentarles el proyecto “La Minienciclopedia”, con los aportes teóricos y didácticos necesarios para llevarlo a cabo, plantear las actividades generales y organizar los distintos encuentros entre todos los agentes involucrados. A su vez, haremos un seguimiento y acompañamiento riguroso del desarrollo del trabajo.

Con este proyecto nos proponemos generar instancias de trabajo que favorezcan la lectura comprensiva y la producción de textos expositivos-explicativos, además de fomentar el intercambio y trabajo conjunto entre los distintos niveles de una institución escolar. Este último interés se fundamenta en nuestra convicción absoluta de que la integración y el trabajo interniveles es beneficioso para los alumnos y docentes, no sólo académicamente sino también en su formación como sujetos sociales.

## **Descripción del proyecto**

La “Minienciclopedia” será el resultado final de todo un proceso de trabajo que involucrará, como ya mencionamos, a docentes y alumnos de nivel primario y secundario. El mismo consistirá en la elaboración de una enciclopedia académica infantil destinada a alumnos de 3º grado, a cargo de los alumnos de 3º año del C.B. Sin embargo, los más pequeños también tendrán su intervención en la edición del material, además de otras actividades que realizarán para permitirles a los mayores obtener los conocimientos necesarios para la elaboración de la enciclopedia.

Los alumnos de 3º año, luego de haber desarrollado los contenidos básicos del discurso expositivo-explicativo, comenzarán su trabajo analizando distintos libros académicos infantiles para determinar las características de los mismos. Éstas tendrán que ver no sólo con aspectos formales y estructurales, sino también con el tipo de léxico utilizado, los temas desarrollados, las estrategias discursivas aplicadas, entre otras. Por otro lado, este proceso se complementaría con instancias de observación del contacto que los mismos niños tengan con los materiales analizados.

Luego de determinar la temática de la enciclopedia, los alumnos deberán investigar sobre ella en otros textos y soportes dirigidos a un lector más especializado, o sea, a ellos mismos. Textos que les exijan desarrollar estrategias de lectura y comprensión para poder construir significado y propiciar luego la adaptación de los contenidos para lograr “transformar el conocimiento” en y con sus producciones.

En cuanto a la elaboración de la enciclopedia, una vez producidos los distintos textos que la conformarán, serán entregados a los destinatarios, en torno a ciertas actividades planificadas, para comprobar que sean comprensibles y cumplan con su objetivo. En este marco de trabajo integrador en el que alumnos de ambos niveles interactuarán, los niños realizarán dibujos que formarán parte del material editado.

## **Etapas de la propuesta**

Durante el primer mes y medio de clases, luego de las actividades propias de diagnóstico y presentación que cada docente deba realizar, se llevarán a cabo las siguientes tareas:

1. PRIMER ENCUENTRO-TALLER CON LOS DOCENTES DE AMBOS NIVELES: En una primera instancia se presentará el proyecto y sus objetivos. Luego se indagará sobre cómo se representan el tipo discursivo que se propone como eje del trabajo, cómo lo construyen como objeto de enseñanza, y qué actividades proponen a los alumnos sobre el tema tratado. También se pedirá que cuenten sus experiencias y dificultades al respecto.

En un segundo momento, se plantearán las cuestiones teóricas que refuercen lo ya expuesto y que consideremos necesarias para el desarrollo de la propuesta. Además, se indagará en manuales escolares, en propuestas didácticas que los mismos docentes quieran compartir y en las experiencias compartidas, para crear actividades colectivamente, destinadas al desarrollo de la propuesta. A su vez, el análisis de estos materiales tiene el objetivo de ayudar a los docentes a objetivarlos, no para que no usen manuales, sino para que los usen críticamente, sabiendo qué traen y cómo presentan sus actividades, para que puedan reforzarlos con intervenciones propias, etc.

Finalmente, invitaremos a las docentes a sugerir propuestas para colaborar con nuestro proyecto en el aula, con sus alumnos.

Este encuentro se llevará a cabo en la biblioteca de la institución y tendrá una duración de 4 horas reloj, con un intervalo de 30 ó 40 minutos que dividirá la jornada en dos etapas. Los docentes que participarán serán cuatro maestras de tercer grado (una de cada división), tres profesores de Lengua de 3º año y docentes invitados, de Ciencias Naturales y Sociales, de ambos niveles.

Como ya mencionamos, este primer taller se iniciará con la presentación del proyecto y sus objetivos. Luego se organizarán grupos de trabajo, de tres integrantes cada uno, conformados por una maestra, un profesor de Lengua y un docente de alguna de las Ciencias.

A cada grupo de les entregarán distintos textos expositivos-explicativos y se les pedirá que conversen sobre el nombre que cada uno de ellos le da a ese tipo de texto, de qué manera lo enseña, si es que lo hace, cuáles son las características de dicha tipología textual, etc.

Una vez que cada grupo haya analizado y reflexionado sobre los textos trabajados, se hará una puesta en común y en base a ella se realizará un acuerdo sobre las cuestiones teóricas del tema, expresadas en un mapa conceptual, que será la primera herramienta para desarrollar la siguiente actividad, así como el resto del proyecto.

Luego del intervalo, se desarrollará una segunda instancia de análisis y reflexión que consistirá en la observación de carpetas y manuales escolares pertenecientes a alumnos de otros colegios, pero de los mismos cursos involucrados en el proyecto. Estos materiales serán proporcionados por la coordinadora del proyecto. El objetivo de esta actividad es observar la metodología de trabajo de otros docentes y editoriales respecto al tema que nos compete, o sea texto expositivo-explicativo.

2. SEGUNDO ENCUENTRO ENTRE DOCENTES: En esta segunda instancia de trabajo, que tendrá una duración de tres horas reloj, se formarán nuevos grupos de trabajo, esta vez con integrantes del mismo nivel. Aquí se buscará que los docentes puedan pensar su tarea respecto al TEE y elaborar propuestas de trabajo concretas para desarrollar en el aula.
3. INICIO DE LAS ACTIVIDADES: En esta etapa, cada docente desarrollará los contenidos planificados sobre el tema, y las actividades generadas en el encuentro previo, teniendo siempre presente el objetivo final y las tareas puntuales del proyecto. Para ello, se les proporcionará como complemento, a los docentes de 3° año, un cuadernillo de trabajo para los alumnos que pueden adoptar como propio, para su desarrollo o como guía para la elaboración personal.
4. PRIMER ENCUENTRO ENTRE LOS DOS GRUPOS DE ALUMNOS INVOLUCRADOS.

Es importante recalcar que los alumnos de 3° año sabrán desde el comienzo cuál es el proyecto de trabajo, los objetivos y las actividades a realizar. Sin embargo, a los más chicos se les irá dando la información paulatinamente, a medida que sea necesario, incluso omitiendo ciertos datos, como ocurrirá es ente primer encuentro.

- A. Los alumnos de 3° grado irán a la biblioteca a leer enciclopedias infantiles. Lo harán eligiendo ellos mismos los libros y reuniéndose en pequeños grupos para intercambiar opiniones e información.
- B. En medio de esta actividad llegarán, casualmente para ellos, alumnos del secundario (nuestro 3° año) a los que la “seño” invite a ver lo que ellos están haciendo. Es aquí donde los mayores comenzarán sus tareas de observación e interrogación para ver no sólo qué leen los niños y por qué eligieron esos temas, sino también de qué manera lo hacen; qué miran primero, si prestan atención a los paratextos, si leen el texto completo, etc.

- C. Luego del trabajo de observación y registro, los alumnos de 3° año harán un relevamiento de dicha tarea que servirá más tarde para planificar la escritura de la minienciclopedia.
5. SEGUNDO ENCUENTRO CON DOCENTES Y ALUMNOS: Esta vez los alumnos relatarán la experiencia del primer encuentro con los niños y expondrán los datos que pudieron recabar con sus observaciones. Por su parte, los maestros enriquecerán esa información con sus propias experiencias en el aula con los niños y los textos: temas trabajados, dificultades más comunes, tipos de actividades más desarrolladas, etc. De este modo, tanto docentes de ambos niveles como alumnos de 3° año, podrán intercambiar conocimientos y dudas para mejorar sus roles en el proyecto.
6. ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA: Con el registro de todo lo recabado, los alumnos de 3° año empezarán a planificar su escritura. Comenzarán por determinar la disciplina o área de la enciclopedia, en base a los intereses de los niños (que habrán estado dirigidos, además, por sus docentes). Luego cada grupo de trabajo elegirá un tema diferente y se abocará a la búsqueda de información, para lo cual deberán desarrollar estrategias de lectura y análisis.

En esta instancia, la coordinadora del proyecto estará presente en el aula para orientar tanto a los alumnos como a los docentes en el proceso de planificar y comenzar la escritura de la mini-enciclopedia. Se les entregará a los alumnos una guía orientadora de trabajo.

7. PROCESO DE ESCRITURA: En esta etapa los alumnos comenzarán la escritura de los textos explicativos que formarán parte de la enciclopedia. Previamente volverán a tener contacto con las enciclopedias infantiles, esta vez observando las características de las mismas y todo lo que necesiten para la tarea de hacer una enciclopedia propia.

Luego de las respectivas revisiones y reajustes que harán tanto ellos como la docente a los textos, realizarán el diseño del libro, contemplando todos sus paratextos. De esta forma, completarán las etapas del proceso (*Escritura de los textos, Primera corrección, Primera edición, Presentación a los niños de primaria*) en un segundo encuentro.

8. SEGUNDO ENCUENTRO DE LOS ALUMNOS. Esta vez, los mayores irán a visitar a los niños de 3° grado al aula. Una vez allí les explicarán que luego del encuentro que tuvieron en la biblioteca, se les ocurrió hacer una minienciclopedia para ellos. Por lo tanto, necesitan que lean los textos que formarán parte dicho libro para comprobar que sean comprensibles. Esta actividad implicará que cada grupo observe y registre nuevamente el contacto de los pequeños con los textos, esta vez, los producidos por ellos mismos.

Luego de la lectura, los mayores le pedirán a cada grupo de niños que haga los dibujos para los textos que leyeron, ya que serán ellos los encargados de ilustrar la

enciclopedia. También pueden hacer collage o aplicar otras técnicas de ilustración para tal fin.

9. REESCRITURA Y EDICIÓN DEL MATERIAL: Los escritores realizarán las correcciones necesarias a sus producciones y una vez listos los textos se editarán la minienciclopedia.

**Observación:** una propuesta opcional que dependerá del tiempo y de disposiciones institucionales, es la realización de un taller de edición con los alumnos de 3° año. El mismo estaría a cargo de un editor de libros y se llevaría a cabo en la sala de computación del colegio.

10. PRESENTACIÓN DEL MATERIAL: Con la minienciclopedia ya editada, se hará la presentación a los pequeños y se les informará que la misma estará disponible en la biblioteca para que todos puedan usarla y llevarla a sus casas para compartirla en familia. Luego se llevará a cabo una presentación en conjunto entre los dos grupos de alumnos partícipes del proyecto para un auditorio mayor.
11. TERCER ENCUENTRO CON DOCENTES Y ALUMNOS. En esta etapa final, se llevará a cabo un encuentro-taller en el que los docentes de ambos niveles y los alumnos de 3° año (organizados en grupos mixtos) cuenten sus impresiones y conclusiones de la experiencia. Además, se registrarán las observaciones y críticas que se hagan de la propuesta con el fin de mejorarla para futuras aplicaciones.

El objetivo es que compartan sus experiencias y dudas. Al final del encuentro se realizará una puesta en común de lo analizado y reflexionado.

## Bibliografía general

- Bas Alcira y otros (2001). *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bollini, R. y Cortés, M. (1994). *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación, Año 8, N° 26*, 324.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- De Saussure, F., Riedlinger, A. & Alonso, A. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.
- Eco, Umberto. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la Universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA. *Cuadernos de Educación, 5*, 277-289.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Flowers, L. y Hayes, J. R. (1996). *Textos en Contexto. 1 Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

- Giménez, G. (2004). *Enseñanza de la lengua y lingüística: tensiones y relaciones*. Córdoba: Mimeo.
- Giménez, G. (2005). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Córdoba: Universitas-FFyH.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C.E.
- Sánchez Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Van Dijk, T. (1983). *La Ciencia del texto*. Barcelona-México: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Texto y contexto. (Semántica y Pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.