

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESPAÑOL**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

**LIMITACIONES LINGÜÍSTICAS Y NO LINGÜÍSTICAS
EN LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO**

POR: MGTR. MARQUEIDIS O. NAVARRO G.

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA
OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL**

SANTIAGO, VERAGUAS, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2017

DEDICATORIA

A mi amadísimo **Dios trino**, al **Padre eterno**, a su Hijo, mi **Señor Jesucristo** y al **Espíritu Santo, paráclito**, por concederme la salud, el conocimiento, las competencias y los recursos necesarios, para aprobar las asignaturas del plan de estudios del Programa de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español, logrando bajo su luz y gracia divinas, otra de mis anheladas metas académicas en el nivel de estudios de postgrado.

A mi esposo, **Carlos Enrique** y a mi hijo, **Íker Itzhak**, por comprender mis ausencias sabatinas en el espacio familiar durante el periodo de mi formación académica y, después, por animarme con su invaluable apoyo y muestras de amor, en tantos días cuando no pudimos compartir juntos, porque debía dedicar ese tiempo a la investigación y a la elaboración de esta tesis.

Marqueidis

AGRADECIMIENTO

Mi especial gratitud a la **Magíster Ada Cornejo de Osses**, quien siempre demostró una excelente calidad profesional y académica en el ejercicio de sus labores de coordinación, docencia y asesoría de este estudio científico, pero, sobre todo, una sinigual calidez humana.

Agradezco también **a todos los profesores y profesoras** que laboraron en el Programa de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español durante su periodo de ejecución 2013-2014, quienes con su alto nivel profesional y académico facilitaron mis aprendizajes en las diferentes asignaturas.

Un reconocimiento muy especial **a los estudiantes y colegas profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero**, quienes aportaron información muy valiosa para el desarrollo de esta investigación lingüística.

¡A todos ustedes, muchísimas gracias!

Marquedis

RESUMEN

RESUMEN

Esta es una investigación lingüística generada en el contexto de la educación superior de la República de Panamá. Está enmarcada en dos áreas principales de la Lingüística Aplicada: la Lingüística Textual y la Didáctica de la Lengua. La autora buscó responder a la interrogante principal ¿Cuáles son las limitaciones de conocimiento y uso de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero, ubicado en la ciudad de Chitré, provincia de Herrera. Se trazaron y lograron dos objetivos generales y siete objetivos específicos. El estudio científico se desarrolló bajo la perspectiva metodológica cuantitativa, de lógica hipotético-deductiva y con una tipología investigativa descriptiva. Se elaboraron, validaron y emplearon tres instrumentos para recoger el corpus lingüístico escrito: se aplicó un cuestionario a 132 estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación Preescolar, Educación Primaria, Profesorado en Educación y Profesorado en Docencia Media Diversificada y se realizó una entrevista semiestructurada a 20 profesores y a la coordinadora académica. Los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis planteada de que la redacción del texto expositivo de los estudiantes está determinada por el conocimiento y el uso de factores lingüísticos y no lingüísticos. Los estudiantes muestran diversas limitaciones lingüísticas: mecanismos de cohesión, pronominalización, marcadores condicionales, concesionales, reformuladores de distanciamiento, progresión temática, adjetivación especificativa, ausencia de acentos y signos de puntuación en los enunciados, empleo incorrecto de grafemas en palabras, segmentación errada de sílabas en palabras al final de la línea de escritura, coherencia regular. Las limitaciones no lingüísticas detectadas son discursivas y organizativas: identificación del tema, formas de ordenar la información: comparación-contraste, problema-solución, ejemplificación-ilustración; en marcadores metatextuales, no controlan márgenes, inadecuada distribución de espacios entre las partes, información en un solo bloque, sin párrafos de introducción y conclusión.

Palabras claves: uso, factores lingüísticos, factores no lingüísticos, redacción, texto expositivo.

ABSTRACT

This is a linguistic research generated in the context of higher education in the Republic of Panama. It is framed in two main areas of Applied Linguistics: Textual Linguistics and Language Didactics. The author sought to answer the main question: What are the limitations of knowledge and use of linguistic and non-linguistic factors in the writing of the expository text of the students of the Faculty of Educational Sciences of the Regional University Center of Azuero, located in the City of Chitré, province of Herrera. They were drawn and achieved two general objectives and seven specific objectives. The scientific study was developed under the quantitative methodological perspective, hypothetico-deductive logic and with a descriptive investigative typology. Three instruments were developed, validated and used to collect the written linguistic corpus: a questionnaire was applied to 132 undergraduate students in Preschool Education, Primary Education, Teaching in Education and Teaching in Diversified Teaching and a semi-structured interview was conducted. 20 teachers and the academic coordinator. The results obtained confirmed the hypothesis that the writing of the expository text of the students is determined by the knowledge and the use of linguistic and non-linguistic factors. Students show diverse linguistic limitations: mechanisms of cohesion, pronominalization, conditional markers, conditional, reformulation of distancing, thematic progression, specific adjectives, absence of accents and punctuation in sentences, incorrect use of graphemes in words, wrong segmentation of syllables in words at the end of the line of writing, regular coherence. The non-linguistic limitations detected are discursive and organizational: identification of the topic, ways of ordering the information: comparison-contrast, problem-solution, exemplification-illustration; in metatextual markers, they do not control margins, inadequate distribution of spaces between the parties, information in a single block, without paragraphs of introduction and conclusion.

Keywords: use, linguistic factors, non-linguistic factors, writing, expository text.

INTRODUCCIÓN

El reciclaje permanente de la vida académica induce el incremento y la diversificación de los usos lingüísticos y discursivos profesionales y laborales, los que son perceptibles, principalmente, en la expresión escrita, en la cual domina con frecuencia, la producción de los textos académicos en detrimento de los textos sociales y personales.

El texto expositivo, como uno de los integrantes del enfoque de los géneros discursivos, es el más empleado en la formación que se ofrece en las universidades. Este texto se erige como la unidad de análisis más idónea para la detección de fortalezas y debilidades lingüísticas y no lingüísticas de los estudiantes en la fase de redacción o textualización, cuando se busca contribuir al desarrollo de sus competencias comunicativa y discursiva en la lengua escrita española.

Esta tesis de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español es una investigación científica educativa que indaga sobre las limitaciones de conocimiento y uso de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero (CRUA), Unidad Académica Regional de la Universidad de Panamá.

Esta investigación se desarrolla en cuatro capítulos. El capítulo primero, que es el marco general de la investigación, contempla el planteamiento del problema, las preguntas principales y secundarias, los antecedentes, los objetivos generales y específicos, la justificación e importancia, el alcance y las limitaciones.

El capítulo segundo expone el marco teórico que sustenta el estudio científico-lingüístico y que se inicia con la definición de los términos básicos, seguido de un breve abordaje a la lingüística aplicada y a sus interdisciplinas, para luego entrar en los avances conceptuales del discurso, género y texto, haciendo énfasis en la tipología y en la redacción expositiva escrita.

El capítulo tercero presenta el marco metodológico, en el que se plantea el tipo de investigación realizada, la población y la muestra seleccionada, las hipótesis, las variables, las técnicas empleadas y los instrumentos elaborados y validados, para la recolección de la información.

El capítulo cuarto contiene el marco analítico de la investigación, en el que se muestran los datos que se obtuvieron después de la tabulación y el procesamiento estadístico, en tablas y en gráficas, seguidos de una breve descripción y del análisis correspondiente.

Posteriormente, se presentan las conclusiones y las recomendaciones derivadas de la investigación realizada, junto a la bibliografía y la webgrafía, consultadas y los anexos que complementan el estudio realizado en el nivel educativo superior.

Al final, se incluye la propuesta didáctica creada para cambiar la situación problemática deficiente encontrada en la investigación. El diseño de esta propuesta incluye justificación, descripción, objetivo general, objetivos específicos y una matriz que condensa: título, contenidos didácticos, estrategias de intervención metodológicas innovadoras, periodo, recursos, resultados esperados e indicadores de logro.

ÍNDICE GENERAL

| | Página |
|--|--------|
| DEDICATORIA | iii |
| AGRADECIMIENTO | v |
| RESUMEN | vii |
| ABSTRACT | viii |
| INTRODUCCIÓN | x |
| ÍNDICE GENERAL | xiii |
| ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS Y TABLAS | xviii |
| ÍNDICE DE ANEXOS | xxiv |
| | |
| 1. CAPÍTULO PRIMERO: MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN | 25 |
| 1.1. Planteamiento del problema | 26 |
| 1.2. Antecedentes del estudio | 32 |
| 1.3. Objetivos de la investigación | 40 |
| 1.3.1. Objetivos generales | 40 |
| 1.3.1.1. Objetivos específicos | 41 |
| 1.4. Justificación | 42 |
| 1.5. Alcance y limitaciones | 44 |
| | |
| 2. CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN | 46 |
| 2.1. Marco conceptual | 47 |
| 2.2. Generalidades lingüísticas y comunicativas | 52 |
| 2.2.1. Lenguaje | 52 |
| 2.2.2. Lengua | 53 |
| 2.2.2.1. Lengua escrita..... | 55 |
| 2.2.3. Comunicación | 59 |
| 2.3. Aproximaciones cronológicas a la Lingüística Aplicada y a sus interdisciplinas | 60 |
| 2.3.1. Lingüística Aplicada | 60 |
| 2.3.2. Pensamiento Filosófico | 62 |
| 2.3.3. Retórica Clásica | 62 |
| 2.3.4. Antropología Lingüística .. | 64 |
| 2.3.5. Etnografía de la Comunicación | 64 |
| 2.3.6. Sociolingüística | 66 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.7. Psicolingüística..... | 67 |
| 2.3.8. Pragmática | 69 |
| 2.3.9. Lingüística Textual | 73 |
| 2.3.10. Análisis del Discurso | 78 |
| 2.3.11. Didáctica de la Lengua..... | 82 |
| 2.4. Enseñanza del español en la educación superior | 85 |
| 2.4.1. Aspectos legales y normativos | 85 |
| 2.4.2. Aspectos contextuales | 87 |
| 2.4.3. Aspectos académicos de las asignaturas de español | 89 |
| 2.5. La redacción del texto expositivo | 97 |
| 2.5.1. Alfabetización académica | 98 |
| 2.5.2. Redacción o textualización | 102 |
| 2.5.2.1. Modelo de etapas de Rodman y Wecke (1964)..... | 102 |
| 2.5.2.2. Modelos cognitivos de Emig (1971, 1983) | 103 |
| 2.5.2.3. Modelo de procesamiento del discurso de Kintsch Van y Van Dijk (1978, 1983) | 103 |
| 2.5.2.4. Modelo de Flower y Hayes (1980, 1981, 1996) | 104 |
| 2.5.2.5. Modelo de Nistrand (1982) | 105 |
| 2.5.2.6. Modelo de estadios paralelos de De Beaugrande y Dressler (1982, 1984) | 106 |
| 2.5.2.7. Modelo de Scardamalia y Bereiter (1982, 1987) | 107 |
| 2.5.2.8. Modelo de Beringer y Swanson (1994) | 108 |
| 2.5.2.9. Modelo de Candlin y Hyland (1999) | 109 |
| 2.5.2.10. Modelo etnográfico de Grabe y Kaplan | 110 |
| 2.5.2.11. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y Didáctico del Grupo Didactex (2003, 2015) | 110 |
| 2.5.2.12. Modelo didáctico de fases interactivas para la enseñanza y la Evaluación de la producción escrita de Lacon y Ortega (2003) | 112 |
| 2.5.3. El texto expositivo escrito | 113 |
| 2.5.3.1. Nociones acerca del texto. Un preámbulo ineludible | 113 |
| 2.5.3.2. Aproximación al texto expositivo desde las tipologías | 116 |
| 2.5.3.3. Delimitación conceptual, función y características | 121 |
| 2.5.3.4. Tipos de textos expositivos..... | 125 |
| 2.5.3.5. Estructura del texto expositivo | 127 |
| 2.5.3.6. Características lingüísticas, textuales y pragmáticas | 136 |

| | |
|---|-----|
| 3. CAPÍTULO TERCERO: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN | 147 |
| 3.1. Esquema del método científico | 148 |
| 3.2. Tipo de investigación | 150 |
| 3.3. Línea de investigación | 151 |
| 3.4. Población objeto de estudio | 151 |
| 3.4.1. Muestra | 153 |
| 3.5. Hipótesis | 154 |
| 3.6. Variables | 155 |
| 3.7. Elaboración y validación de instrumentos | 158 |
| 3.8. Cronograma de actividades | 162 |
| 3.9. Recursos financieros | 163 |
| | |
| 3. CAPÍTULO CUARTO: MARCO ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN | 164 |
| 4.1. Presentación y análisis de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero..... | 165 |
| 4.2. Presentación y análisis de los resultados emanados de la entrevista efectuada a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero | 198 |
| 4.3. Presentación y análisis de los resultados obtenidos de la entrevista realizada a la coordinadora académica de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero..... | 210 |
| | |
| CONCLUSIONES | 214 |
| RECOMENDACIONES | 224 |
| BIBLIOGRAFÍA | 226 |
| WEBGRAFÍA | 231 |
| ANEXOS | 242 |

5. PROPUESTA DIDÁCTICA: SEMINARIO TALLER**ESCRITURA ACADÉMICA DE TEXTOS EXPOSITIVOS**

| | |
|---|------------|
| CON SECUENCIAS DESCRIPTIVAS Y EXPLICATIVAS | 251 |
| 5.1. Justificación..... | 252 |
| 5.2. Descripción..... | 253 |
| 5.3. Objetivos de la propuesta didáctica | 256 |
| 5.3.1. Objetivo general | 256 |
| 5.3.1.1. Objetivos específicos | 256 |
| 5.4. Matriz didáctica estratégica..... | 257 |

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS Y TABLAS

CUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| CUADRO 1: | CARRERAS QUE SE DICTAN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE AZUERO Y OBJETIVOS | 89 |
| CUADRO 2: | MARCAS LINGÜÍSTICAS Y TEXTUALES DEL TEXTO EXPOSITIVO..... | 138 |
| CUADRO 3: | OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES ... | 157 |
| CUADRO 4: | CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES GENERALES DE ELABORACIÓN DE LA TESIS..... | 162 |
| CUADRO 5: | COSTOS DE LA TESIS..... | 163 |

GRÁFICAS

| | | |
|------------|--|-----|
| GRÁFICA 1: | DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN SEXO | 166 |
| GRÁFICA 2: | DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SEGÚN GRUPO DE EDAD..... | 167 |
| GRÁFICA 3: | COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN OCUPACIÓN LABORAL..... | 168 |
| GRÁFICA 4: | ESTUDIANTES ENCUESTADOS SEGÚN SU RESIDENCIA..... | 169 |
| GRÁFICA 5: | CALIFICACIÓN PERSONAL SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO ESCRITO DEL ESPAÑOL..... | 170 |
| GRÁFICA 6: | VALORACIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE PRODUCIR TEXTOS ESCRITOS..... | 171 |
| GRÁFICA 7: | OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES ENCUESTADOS SOBRE EL AGRADO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SU CARRERA DE DOCENCIA, SI SUS | |

| | | |
|-------------|---|-----|
| | PROFESORES LE ORIENTAN EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y SI LES REVISAN LOS TEXTOS ANTES DE LA EVALUACIÓN..... | 174 |
| GRÁFICA 8: | PREFERENCIA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS AL REDACTAR LOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS..... | 175 |
| GRÁFICA 9: | RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA CANTIDAD DE ASIGNATURAS DE ESPAÑOL RECIBIDAS DURANTE SU FORMACIÓN DOCENTE..... | 176 |
| GRÁFICA 10: | RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA CANTIDAD DE ASIGNATURAS DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA Y/O DE COMPOSICIÓN APROBADAS Y SI SE TRATÓ EN ÉSTAS LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO..... | 177 |
| GRÁFICA 11: | CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO Y NO LINGÜÍSTICO EN LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO..... | 180 |
| GRÁFICA 12: | RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA FORMA BÁSICA DE ORDENAR LA INFORMACIÓN QUE EMPLEAN CON MÁS FRECUENCIA AL REDACTAR TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL AULA DE CLASES..... | 182 |
| GRÁFICA 13: | RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE EL TIPO DE TEXTO EXPOSITIVO QUE REDACTAN CON MAYOR FRECUENCIA EN LAS DIFERENTES ASIGNATURAS DE SU CARERA DOCENTE..... | 184 |
| GRÁFICA 14: | OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA TÉCNICA DIDÁCTICA QUE EMPLEAN SUS PROFESORES PARA ORIENTARLOS EN LA REDACCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS QUE LES ASIGNAN EN CLASES..... | 185 |
| GRÁFICA 15: | OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE SI LES GUSTARÍA PARTICIPAR EN UN SEMINARIO EXTRACURRICULAR | |

| | | |
|-------------|--|-----|
| | GRATUITO SOBRE REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 186 |
| GRÁFICA 16: | CANTIDAD DE AÑOS DE EXPERIENCIA QUE TIENEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR..... | 198 |
| GRÁFICA 17: | DEDICACIÓN DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS COMO PROFESOR(A) UNIVERSITARIO(A)..... | 199 |
| GRÁFICA 18: | TÍTULO ACADÉMICO MÁS ALTO OBTENIDO POR LOS DOCENTES ENCUESTADOS..... | 200 |
| GRÁFICA 19: | OPINIÓN DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS SOBRE LA FORMA DE TRABAJAR LA ESCRITURA EN SUS CLASES..... | 201 |
| GRÁFICA 20: | PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE EL TIPO DE TEXTOS QUE REDACTAN LOS ESTUDIANTES EN SUS CLASES..... | 202 |
| GRÁFICA 21: | OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE QUÉ TOMAN EN CUENTA PRINCIPALMENTE, AL MOMENTO DE EVALUAR LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO SOLICITADO AL ESTUDIANTE..... | 203 |
| GRÁFICA 22: | APRECIACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA QUE EMPLEAN PARA ORIENTAR LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 205 |
| GRÁFICA 23: | VALORACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LA CALIFICACIÓN DE LA REDACCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS DE SUS ESTUDIANTES..... | 206 |
| GRÁFICA 24: | OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS CAUSAS PRINCIPALES A LAS CUALES LES ATRIBUYEN LAS DEFICIENCIAS, QUE SUS ALUMNOS EXPERIMENTAN EN LA ESCRITURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 207 |
| GRÁFICA 25: | PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS DIFICULTADES MÁS FRECUENTES QUE | |

| | | |
|-------------|--|-----|
| | PRESENTAN SUS ALUMNOS EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 208 |
| GRÁFICA 26: | CRITERIOS QUE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS TOMAN EN CUENTA AL MOMENTO DE EVALUAR LOS TEXTOS EXPOSITIVOS DE SUS ESTUDIANTES..... | 209 |

TABLAS

| | | |
|----------|---|-----|
| TABLA 1: | DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN SEXO..... | 166 |
| TABLA 2: | DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN GRUPO DE EDAD..... | 167 |
| TABLA 3: | COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN OCUPACIÓN LABORAL..... | 168 |
| TABLA 4: | ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN LUGAR DE RESIDENCIA..... | 169 |
| TABLA 5: | CALIFICACIÓN PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO ESCRITO DEL ESPAÑOL..... | 170 |
| TABLA 6: | VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA NECESIDAD DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SU FORMACIÓN ACADÉMICA..... | 171 |
| TABLA 7: | OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE EL AGRADO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SU CARRERA DE DOCENCIA, SI SUS PROFESORES LES ORIENTAN EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y SI LES REVISAN SUS TEXTOS ANTES DE LA EVALUACIÓN..... | 173 |
| TABLA 8: | PREFERENCIA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS AL REDACTAR LOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS..... | 175 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| TABLA 9: | RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA CANTIDAD DE ASIGNATURAS DE ESPAÑOL RECIBIDAS DURANTE SU FORMACIÓN DOCENTE..... | 176 |
| TABLA 10: | RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA CANTIDAD DE ASIGNATURA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN ESCRITA Y COMPOSICIÓN Y REDACCIÓN, APROBADAS Y SI SE TRATÓ EN ÉSTAS LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO..... | 177 |
| TABLA 11: | CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE USOS LINGÜÍSTICOS Y NO LINGÜÍSTICOS EN LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO..... | 179 |
| TABLA 12: | RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA FORMA BÁSICA DE ORDENAR LA INFORMACIÓN QUE EMPLEAN, CON MÁS FRECUENCIA, AL REDACTAR TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL AULA DE CLASES..... | 181 |
| TABLA 13: | RESPUESTA DE LOS UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE EL TIPO DE TEXTO EXPOSITIVO QUE REDACTAN, CON MAYOR FRECUENCIA, EN LAS DIFERENTES ASIGNATURAS DE SU CARRERA DOCENTE..... | 183 |
| TABLA 14: | OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA TÉCNICA DIDÁCTICA QUE MÁS EMPLEAN SUS PROFESORES PARA ORIENTARLOS EN LA REDACCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS QUE LES ASIGNAN EN CLASES..... | 185 |
| TABLA 15: | OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SI LES GUSTARÍA PARTICIPAR EN UN SEMINARIO EXTRACURRICULAR GRATUITO SOBRE REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 186 |
| TABLA 16: | CANTIDAD DE AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE QUE TIENEN LOS DOCENTES EN EL NIVEL SUPERIOR..... | 198 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| TABLA 17: | DEDICACIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS COMO PROFESOR(A) UNIVERSITARIO(A)..... | 199 |
| TABLA 18: | TÍTULO ACADÉMICO MÁS ALTO OBTENIDO POR LOS DOCENTES ENCUESTADOS..... | 200 |
| TABLA 19: | OPINIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LA FORMA DE TRABAJAR LA ESCRITURA EN SUS CLASES..... | 201 |
| TABLA 20: | PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE EL TIPO DE TEXTOS QUE REDACTAN LOS ESTUDIANTES EN SUS CLASES..... | 202 |
| TABLA 21: | OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE QUÉ TOMAN EN CUENTA PRINCIPALMENTE, AL MOMENTO DE EVALUAR LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO SOLICITADO A LOS ESTUDIANTES..... | 203 |
| TABLA 22: | APRECIACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA QUE EMPLEAN PARA ORIENTAR LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 204 |
| TABLA 23: | VALORACIÓN DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS SOBRE LA CALIFICACIÓN DE LA REDACCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS DE SUS ESTUDIANTES..... | 206 |
| TABLA 24: | OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS CAUSAS PRINCIPALES A LAS CUALES LES ATRIBUYEN LAS DEFICIENCIAS, QUE SUS ALUMNOS EXPERIMENTAN EN LA ESCRITURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 207 |
| TABLA 25: | PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS DIFICULTADES MÁS FRECUENTES QUE PRESENTAN SUS ALUMNOS EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 208 |
| TABLA 26: | CRITERIOS QUE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS TOMAN EN CUENTA AL MOMENTO DE EVALUAR LOS TEXTOS EXPOSITIVOS DE SUS ESTUDIANTES..... | 209 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| TABLA 27: | PERCEPCIÓN DE LA COORDINADORA ACADÉMICA SOBRE LAS LIMITACIONES QUE PRESENTAN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE A EDUCACIÓN, CON RESPECTO A LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS..... | 210 |
| TABLA 28: | OPINIÓN DE LA COORDINADORA DE LA FACULTAD SOBRE LAS PRINCIPALES DIFICULTADES QUE CONFRONTAN LOS PROFESORES EN EL MOMENTO DE ORIENTAR Y EVALUAR LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS ESCRITOS..... | 211 |
| TABLA 29: | RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS REALIZADAS POR LA COORDINADORA ACADÉMICA DE LA FACULTAD PARA QUE LOS PROFESORES MEJOREN LA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO..... | 212 |

ANEXOS

| | | |
|----------|---|-----|
| ANEXO 1: | INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN N°1: CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL CRUA..... | 242 |
| ANEXO 2: | INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN N° 2: ENTREVISTA EFECTUADA A LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL CRUA..... | 246 |
| ANEXO 3: | INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN N° 3: ENTREVISTA REALIZADA A LA COORDINADORA ACADÉMICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL CRUA | 249 |

CAPÍTULO PRIMERO
MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo titulado marco general de la investigación se describen: el problema, las preguntas que se buscan responder, los objetivos que se pretenden alcanzar, los antecedentes que sirven de guía al estudio, la justificación, el alcance y las limitaciones.

1.1. Planteamiento del problema

La educación es el medio supremo para renovar las sociedades mediante la información y la formación de las personas para la vida en toda su complejidad.

La educación superior le ofrece a los sujetos adultos que acuden a las universidades una formación profesional especializada en la que se les facilita la adquisición o el perfeccionamiento de conocimientos, procedimientos, competencias y actitudes, por medio de diferentes prácticas docentes educativas del más alto nivel.

Los aprendizajes que construyen los estudiantes durante su formación en las carreras universitarias están muy relacionados con el dominio y el uso, tanto de la lengua oral como de la escrita, en los diferentes actos comunicativos de comprensión y de producción textual que ellos realizan dentro y fuera del aula, para reconstruir y socializar los conocimientos generados en las diversas asignaturas de su plan de estudios.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la

Infancia (UNICEF), el Banco Mundial (BM), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas destinada a fomentar el empoderamiento de la mujer y la igualdad de género (ONU Mujeres) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Incheon, República de Corea en el 2015, al referirse a la educación superior señalaron en su Declaración que:

“el bajo nivel de alfabetización es una preocupación a escala planetaria... Los adultos con aptitudes deficientes en la lectura, escritura y cálculo enfrentan desventajas de diversos tipos... Los niveles, y la manera en que las personas emplean sus destrezas de lectoescritura, dependen de los distintos contextos. Se deberá prestar una atención particular a la importancia del idioma materno de los educandos en la alfabetización y el aprendizaje” (47).

Son muchos los estudiantes universitarios y los profesionales que tienen dificultades al enfrentarse a las prácticas lingüísticas de lectura y escritura de diferentes textos. Andrade Calderón (2009) afirma que las investigaciones realizadas sobre estas temáticas en la educación superior, demuestran que la deficiencia de estas habilidades inciden en el fracaso escolar, así como en la formación de profesionales e investigadores competentes. Esta es una problemática frecuente del tercer nivel educativo en los países de América Latina y entre ellos, Panamá.

La experiencia docente de la autora por más de dos décadas en la Universidad de Panamá, específicamente en el Centro Regional Universitario de Azuero, ubicado

geográficamente en la provincia de Herrera, le ha permitido observar que los estudiantes presentan dificultades al leer y escribir textos expositivos en las asignaturas de español facilitadas en la Facultad de Humanidades, así como también en las asignaturas de didáctica dictadas en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Se sabe que la lectura y la escritura académica en la universidad son dos procesos interrelacionados que se enriquecen mutuamente y que requieren de integración en la práctica, según los nuevos enfoques lingüísticos, discursivos y didácticos. No obstante, en esta investigación solamente se estudia la fase de redacción o textualización del proceso de escritura del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA.

Esta elección temática responde también, a la preocupación del estamento docente manifestada en reuniones de Escuela, Departamento y Juntas de Facultad de Ciencias de la Educación, referente a las dificultades de redacción que tienen los estudiantes de las carreras de docencia, cuando se les solicita que escriban información objetiva sobre un tema, para complementar el proceso de aprendizaje en una determinada asignatura. En otras palabras, los profesores les piden que redacten textos expositivos como: informes, textos para exposición oral, resumen, reseñas, monografías y artículos en los que se evidencian: ausencia de introducción, varias ideas en un párrafo, unas tras otra sin ninguna conexión, enuncian las ideas y no las desarrollan, faltas ortográficas de acentos en las palabras, no usan mayúsculas al escribir nombres propios y no presentan el párrafo de conclusión del texto, coherencia débil, etc.

Los estudiantes universitarios matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación trataron el contenido del texto expositivo en la asignatura de español en sus estudios previos en los niveles básico general y medio, según lo establecen los programas oficiales del Ministerio de Educación (MEDUCA). Y, además, en las carreras de licenciatura deben aprobar dos asignaturas de español denominadas: Análisis de textos expositivos y literarios y Composición y Redacción, lo cual lleva a suponer que ellos poseen los conocimientos lingüísticos y textuales que se les exigen en el nivel superior para su redacción en las diferentes asignaturas.

Sin embargo, la realidad refleja que estos estudiantes de educación tienen problemas con la interiorización y el uso de la lengua escrita española en lo concerniente a la producción textual, lo cual se demuestra en los textos expositivos que escriben para sus profesores, quienes observan, a partir de su lectura: un léxico restringido al abordar el tema asignado, falta de coherencia global en el texto, oraciones demasiado largas, desconocimiento o poco uso de los mecanismos de cohesión textual, como la recurrencia, la progresión temática y la conexión en los enunciados y párrafos, regular conocimiento de la estructura textual expositiva, cambios injustificados en los tiempos verbales, caligrafía ilegible en la que se mezclan diferentes tipos de letras, uso inadecuado o ausencia de signos de acentuación y de puntuación, uso errado de letras b-v; g-j; m-n; c-s; s-z en las palabras.

Las anteriores limitaciones lingüísticas y no lingüísticas observadas en la redacción del texto expositivo por los estudiantes de la Facultad de Educación del Centro

Regional Universitario de Azuero pueden atribuirse a causas culturales, sociales, económicas, cognitivas y educativas, como el poco hábito personal de lectura extra clase, el reducido número de asignaturas de español dictadas en la Facultad, la falta de concienciación de la población estudiantil en torno a las estrategias de producción textual (finalidad del texto, tipo de texto, lector destinatario, conocimiento y tratamiento del tema, entre otros), la ineficacia en la gestión docente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el tratamiento didáctico del contenido del texto expositivo en las asignaturas de español y de educación, el insuficiente control de usos lingüísticos, discursivos y pragmáticos por parte de los profesores de español y de educación acerca del texto expositivo y el escaso tiempo destinado a la escritura de textos expositivos en el aula universitaria azuerense, a pesar de ser ésta una de las tipologías textuales escritas más empleadas en la educación superior.

En síntesis, la autora de esta tesis pudo confirmar mediante pesquisas bibliográficas y digitales, que hasta el momento en el Centro Regional Universitario de Azuero, Unidad Académica – Administrativa de la Universidad de Panamá, no se ha elaborado ninguna investigación referente al tema de las limitaciones lingüísticas y no lingüísticas en la redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En este sentido, el presente estudio científico está enmarcado en una de las interdisciplinas de la Lingüística Aplicada, como lo es la Didáctica de la Lengua

Materna, específicamente, en el español escrito y busca responder en primer lugar, la **interrogante principal:**

- ¿Cuáles son las limitaciones de conocimiento y de uso de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo que presentan los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en la provincia de Herrera?

En segundo lugar, se busca encontrar las respuestas para las siguientes **preguntas secundarias:**

- ¿Cuál es la percepción y valoración del uso lingüístico escrito de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero?
- ¿Cuáles son los tipos de textos escritos que prefieren redactar los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero?
- ¿Cuáles son los tipos de textos expositivos que más redactan los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero?
- ¿Cuáles son los factores lingüísticos que conocen y usan en la redacción del texto expositivo los estudiantes de la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Azuero?

- ¿Cuáles son los factores no lingüísticos que conocen y usan en la redacción del texto expositivo los estudiantes de la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Azuero?
- ¿Cuáles son las formas básicas de ordenar la información o subtipos discursivos que emplean en la redacción del texto expositivo los estudiantes de la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Azuero?
- ¿Cuáles son las técnicas didácticas utilizadas por los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero para orientar la redacción del texto expositivo?

1.2. Antecedentes del estudio

Las lecturas analíticas y reflexivas realizadas sobre tendencias, enfoques, teorías, modelos y conceptos relacionados con el tema de estudio y tratados en investigaciones y tesis producidas previamente, en el ámbito internacional y nacional, permiten contextualizar y comprender mejor los problemas lingüísticos y no lingüísticos que presentan los estudiantes universitarios y además, ayudan a precisar la pertinencia temática y su relevancia científico-académica.

Consciente, por un lado de que el aula constituye el marco fundamental de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua española y, por el otro, del gran valor de la competencia comunicativa escrita, cuyo desarrollo o progresión se mide en términos del

tipo de texto que los estudiantes son capaces de escribir adecuadamente, es que se procede a investigar la redacción del texto expositivo, una de las tipologías textuales más empleadas en la escritura académica del nivel superior.

Se inicia con las pesquisas digitales en el contexto internacional y se ubica el artículo titulado *El texto expositivo y su escritura* de la autoría de los profesores Teodoro Álvarez Angulo de la Universidad Complutense de Madrid, España y Roberto Ramírez Bravo de la Universidad de Nariño, Colombia (2010), quienes trabajan, conjuntamente, en un resumen sobre “*las regularidades lingüístico-textuales de los textos expositivos escritos en español, señalando el concepto de género expositivo y los subtipos textuales que lo integran, atendiendo criterios de carácter funcional y analizan las características de las estructuras más frecuentes*” (pág.73). Esta interesante producción científica fue la que inspiró el deseo de efectuar un abordaje investigativo sobre el texto en el que el conocimiento se genera, se comunica y se conserva.

También se descubrió en los rastreos iniciales en la Web, el artículo de investigación *La escritura académica universitaria: estado del arte* escrito por la investigadora colombiana Elsa María Ortiz Casallas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011), quien afirma que:

“la escritura académica universitaria, nunca ha sido objeto de preocupación constante y de investigación en la educación superior y sólo hasta hace dos décadas en el contexto anglosajón, una década en el ámbito latinoamericano y un lustro en Colombia, empezó a ser objeto de investigación sistemática y de enseñanza por diferentes instituciones y comunidades académicas” (pág.19).

Estas aseveraciones corroboran que el tema seleccionado para este estudio es conveniente, porque éste casi no ha sido investigado hasta el momento en el nivel educativo superior panameño, lo que conlleva a que la realización de un estudio como el que se propone puede generar contribuciones teóricas y metodológicas a la incipiente investigación del proceso de producción escrita académica de la región de Azuero y en el país.

En el artículo compilado por Alex Silgado y Javier Guerrero (2013) sobre los resultados de la investigación realizada por Patricia Alandia Mercado sobre *Las prácticas y representaciones de la lectura y la escritura en el nivel superior* (2009) con estudiantes de la carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas de la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia, se presentan resultados que evidencian que:

“no se ha reconocido aún el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo del conocimiento y en el acceso a los discursos particulares de las ciencias y las disciplinas, como tampoco la responsabilidad de los docentes en la formación de los estudiantes en estas áreas, para ayudarlos a superar los problemas de redacción y comprensión de textos, y poder prepararlos para enfrentar las prácticas escriturales propias de la educación superior“ (pág. 17).

De la anterior cita, se colige que a pesar de que en las últimas décadas se ha ganado un espacio significativo en las discusiones académicas y en las investigaciones sobre los nuevos enfoques lingüísticos, textuales y didácticos, todavía persisten creencias en los estudiantes y en los profesores universitarios, de que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura académica son dominios y responsabilidades exclusivas de los profesores de las áreas de lingüística y de literatura.

Londoño Vásquez (2013) en su trabajo de tesis doctoral acerca del *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado (IUE)* en Colombia afirma que:

“los jóvenes de la institución universitaria de Envigado demandan unos niveles de literacidad que potencien una serie de habilidades en relación con la comprensión lectora y producción escrita de diversos géneros discursivos realizada a través de un proceso que tenga en cuenta los contextos familiares, culturales, disciplinarios, académicos, sociales e individuales” (pág.79).

En otras palabras, se precisa que los principales actores educativos universitarios, profesores y estudiantes, asuman la nueva conceptualización integradora de alfabetización académica (Paula Carlino y Giovanni Parodi) y/o de literacidad (Daniel Cassany), para mejorar la problemática existente en torno a las debilidades lingüísticas y textuales del estamento estudiantil de las universidades, que viene afectando su formación lingüística, comunicativa, académica y su desempeño profesional posterior.

En la Universidad del Valle en Colombia resaltan los trabajos investigativos y publicaciones sobre el texto escrito y la situación de enunciación desde la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y del aprendizaje, de la reconocida investigadora, Doctora María Cristina Martínez Solís y Directora de la Cátedra de UNESCO para la Lectura y Escritura Académica en América Latina:

“quien diseña una serie de matrices que permiten revisar las relaciones microestructurales, macroestructurales y superestructurales presentes en el texto. Su trabajo pretende conocer acerca de las dificultades que tienen los estudiantes para comprender y producir textos con organización expositiva, explicativa y argumentativa en los diferentes niveles de la escolaridad Básica, Media y en la Universidad, y avanzar en el desarrollo teórico y metodológico de la lingüística del texto y del análisis del discurso para mejorar el trabajo sobre los niveles de construcción del texto escrito y las posibilidades de transferencia hacia la aplicación pedagógica (Londoño Vásquez, 2013, p.206).

Estos aportes teóricos, prácticos y metodológicos motivan a la autora de esta tesis a estudiar desde el punto de vista textual, un corpus lingüístico de 132 textos expositivos escritos por estudiantes de educación del CRUA y poder aplicar, en la medida de lo posible, las teorías de la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso, a fin de determinar sus fortalezas y minimizar o erradicar sus debilidades escriturales.

En la Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación* de la Universidad de Costa Rica se localizó un artículo de investigación referente a *Las prácticas lectoras de los estudiantes universitarios con fines de escritura académica* realizada Yolanda González de la Torre, José Jiménez Mora y Jorge Ignacio Rosas en una universidad pública mexicana, en la que se analizan los textos expositivos redactados por los estudiantes, después de una lectura asignada por los profesores y en los cuales se revelan dificultades ortográficas, gramaticales, palabras mal escritas, redundancias, copia de información literal, poca asociación temática, ausencia del hilo conductor en la temática que recuperan, etc. La conclusión principal de los investigadores mexicanos fue que *“estos procesos y dificultades se vinculan fuertemente con el tipo de demandas de lectura que tienen los estudiantes de acuerdo con su contexto escolar”* (pág.1).

En esta aproximación a los estudios previos sobre la escritura textual académica expositiva, se observó una gran preferencia por el enfoque centrado en los procesos cognitivos en las universidades de España, Bolivia, Colombia y México. No obstante, la tendencia investigativa hacia los estudios fundados en la comprensión de los géneros discursivos, en el uso de determinadas tipologías textuales y en la declaración de la

escritura como práctica social y cultural en el aula universitaria es evidentemente menor en estos países. Caben aquí, las alentadoras palabras de la Doctora Paula Carlino (2013) investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, quien sostiene que *“se requieren indagaciones de corte lingüístico y etnográfico, que describan y analicen los discursos especializados y las prácticas con textos en cada comunidad disciplinar”* (p. 373).

Para conocer el estado de la cuestión en el contexto nacional panameño, se procedió inicialmente, en la modalidad presencial a consultar, de forma manual, las referencias bibliográficas impresas concernientes al proceso de escritura en el nivel educativo superior y al texto expositivo, en las bibliotecas del Centro Regional Universitario de Veraguas (CRUV), el Centro Regional Universitario de Azuero (CRUA) y de la Universidad de Panamá, para conocer las principales aproximaciones teóricas y metodológicas utilizadas en los campos disciplinarios de la Psicolingüística, Lingüística Textual y Análisis del Discurso y así, poder identificar los avances y los aspectos pendientes en la investigación lingüística y didáctica acerca del tema de estudio.

Posteriormente, en la modalidad virtual se realizó una búsqueda exhaustiva de investigaciones, tesis de maestría y artículos científicos accediendo a los servicios en línea de la Biblioteca Interamericana Simón Bolívar de la Universidad de Panamá (SIBIUP), que agrupa las bibliotecas de todas sus facultades, institutos, centros regionales y extensiones universitarias del país.

La consulta en varias bases de datos electrónicos permitió constatar que, internacionalmente el tema de la producción textual escrita del texto expositivo se encuentra en la agenda de investigación de las instituciones de educación superior y entre ellas, en la de la Universidad de Panamá, lo que alentó a la autora a continuar con la temática elegida y además, porque en el Centro Regional Universitario de Azuero (CRUA), en su Facultad de Ciencias de la Educación no se localizaron investigaciones previas acerca del tema elegido en las carreras de pregrado, grado y postgrado.

No obstante, sí se encontró en el Centro Regional Universitario de Veraguas (CRUV) la tesis de maestría *El dominio de la expresión escrita en los estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Humanidades* elaborada por Jenicet Valdivieso (2011), la cual tuvo como objetivo conocer las dificultades de expresión escrita de estudiantes que inician sus estudios en el nivel superior y que aspiran a estudiar la licenciatura en español y en la que se concluyó, que los nuevos discentes universitarios tenían deficiencias evidentes en: coherencia, elaboración de párrafos, usos de signos de puntuación, de acentuación y caligrafía, por lo que su dominio escrito fue considerado de regular a deficiente.

En esa misma Unidad Académica Regional de la Universidad de Panamá, en el CRUV ubicada en la ciudad de Santiago de Veraguas, se descubrió la tesis de maestría denominada *Propuesta de programa para la didáctica de la comunicación escrita de la Licenciatura en Pedagogía del Instituto Pedagógico Superior Juan Demóstenes Arosemena*, del autor Benigno Herrera Valencia (2011), quien realizó una investigación

descriptivo-explicativa en la que se demostró que los estudiantes presentan graves deficiencias de aprendizaje en la redacción, escasos conocimientos sobre técnicas, estrategias y procedimientos para la construcción de los párrafos, regular comprensión de los textos que leen y desconocimiento de los tipos de texto.

En el Centro Regional Universitario de Los Santos (CRULS) situado en la ciudad de Las Tablas, provincia de Los Santos, se halló la tesis de la maestría en lengua española y literatura con el título de *Propuesta curricular para mejorar la expresión oral y escrita en la Facultad de Ciencias de la Educación* perteneciente a Mariela G. de Castro (2011), en la que aparece como una de las preguntas principales ¿cuáles son los motivos por los que algunos docentes no incorporan en sus planificaciones metodologías para la enseñanza de la expresión oral y escrita? Y, las respuestas encontradas fueron: “no aparece en los planes de estudio”, “desconocen las reglas ortográficas” y “le compete solamente a los profesores de español (pág. 75). El objetivo principal de esta tesis consistió en proponer asignaturas y contenidos curriculares para el área de comunicación oral y escrita en la Facultad de Ciencias de la Educación. En este estudio, los estudiantes consultados manifestaron que *“la mayoría de los docentes cometen errores ortográficos, pero como no son docentes del área de Español no le toman importancia a la correcta escritura; todo se lo dictan y no revisan”* (pág.61). Los estudiantes y los docentes reconocen la importancia del estudio de la expresión escrita y además, son conscientes de que ésta va cambiando diariamente.

Las consultas bibliográficas e infográficas realizadas a nivel local y regional en el país, corroboran que esta es la primera investigación que estudia los problemas lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Azuero (CRUA), ubicado en la ciudad de Chitré, provincia de Herrera. Vale decir, que la elección de este tema se sustenta también en la observación rigurosa del hecho lingüístico (la escritura académica del texto expositivo), en su análisis y en el hallazgo de variantes problemáticas mayormente repetidas por la población estudiantil de una de las carreras de la citada Facultad en un pequeño diagnóstico elaborado por la autora, cuyos resultados refrendan que esta tesis parte de una realidad concreta.

1.3. Objetivos de la investigación

La definición de los propósitos de este estudio científico lingüístico enmarcado en el nivel superior, determina la ruta metodológica de las acciones a seguir por la investigadora.

1.3.1. Objetivos generales

- Conocer las limitaciones de conocimiento y uso de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.

- Elaborar una propuesta didáctica orientada a optimizar el conocimiento y el uso de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.

1.3.1.1. Objetivos específicos

- Identificar la percepción y valoración del uso de la lengua española escrita en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.
- Reconocer los tipos de textos escritos preferidos para la redacción por los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.
- Distinguir los tipos de textos expositivos que más redactan los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.
- Determinar los factores lingüísticos que conocen y usan en la redacción del texto expositivo los estudiantes de la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.
- Determinar los factores no lingüísticos que conocen y usan en la redacción del texto expositivo los estudiantes de la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.

- Identificar las formas básicas de ordenar la información que utilizan en la redacción del texto expositivo los estudiantes de la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.
- Identificar las técnicas didácticas empleadas por los profesores para orientar la redacción del texto expositivo en sus asignaturas.

1.4. Justificación

Todo estudio científico constituye la base para la mejora del conocimiento en todos sus ámbitos. Esta investigación de lingüística aplicada a la enseñanza del español en la educación universitaria es importante por varias razones. La primera, es porque no hay estudios previos sobre el tema en la región de Azuero y en el país donde se diagnostiquen los usos lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo en los estudiantes de las carreras de docencia y que los problematicen para encontrar pistas que marquen el camino hacia la mejora de la escritura académica en el nivel superior.

Otra razón, que justifica el desarrollo de este estudio es que aborda el proceso de escritura textual en la universidad, un tema vigente y creciente en la agenda académica y cultural de varios países latinoamericanos y entre ellos Panamá, porque plantea una serie de preguntas y desafíos que afrontar, para quienes se disponen a atender las necesidades académicas de aprendizaje de sus estudiantes en las diferentes asignaturas.

La práctica de producción textual expositiva escrita no ha recibido la atención científica y didáctica que merece en las aulas universitarias panameñas, como recurso de organización del pensamiento y de reconstrucción y expresión del conocimiento, ni en la enseñanza de las asignaturas de español, ni en las demás asignaturas del currículo, a pesar de que ésta funge además, como *“eje didáctico transversal y transdisciplinario para cualquier universitario; permite evidenciar el proceso de aprendizaje; manifestar sus avances en el conocimiento; en el momento de organizar las ideas y plasmarlas en un papel o en una pantalla”* (Andrade Calderón: 299).

Igualmente, esta tesis se justifica en la medida en que pretende conocer cuáles son las creencias, concepciones teóricas, estrategias didácticas y criterios de evaluación que manejan los profesores formadores de formadores acerca de la redacción del texto expositivo en sus clases, para poder determinar si el proceso docente educativo universitario en materia lingüística y no lingüística sigue los enfoques comunicativos, funcionales y didácticos propuestos actualmente, para lograr la adquisición o el perfeccionamiento de la competencia comunicativa escrita de los futuros maestros y profesores que laborarán en las escuelas y colegios oficiales y particulares del país.

Esta investigación es relevante además, porque se orienta a plantear una propuesta didáctica innovadora dirigida a mejorar conocimientos y usos lingüísticos, discursivos, textuales, semánticos y pragmáticos, indispensables en la producción del texto expositivo escrito, a fin de que tanto docentes como discentes valoren la continua

presencia de esta tipología textual en los eventos comunicativos formales que se producen en la universidad.

1.5. Alcance y límites del estudio

Esta tesis de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español hace aportes de diversos tipos de conocimientos que contribuyen al avance investigativo teórico y metodológico de la enseñanza de la lengua española escrita en el nivel educativo superior, específicamente, en lo relativo a la redacción de la tipología textual expositiva, ya que esta temática no ha sido abordada desde las nuevas teorías lingüística, discursiva y didáctica, que actualmente proponen nuevos modelos para “enseñar prácticas situadas” buscando preservar el sentido trascendente del proceso de escritura académica de los textos en las diferentes asignaturas universitarias.

Atendiendo a esta situación, se realizan esfuerzos por generar información relevante destinada a los profesores de español y de otras especialidades y lógicamente, para los estudiantes universitarios de todas las carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, quienes tendrán la responsabilidad durante su desempeño profesional como docentes de asignar, enseñar y evaluar la producción del texto expositivo de los niños en la educación primaria y de los adolescentes y jóvenes en la educación premedia y media. Pues, el texto expositivo es el discurso propio del conocimiento y de la comunicación

educativa y didáctica escrita en todos los niveles educativos, y lo más importante, favorece aprendizajes pertinentes y significativos en cualquier área del conocimiento.

Esta investigación afronta varias limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, es posible que los resultados puedan estar mediatizados por las variables identificadas, las instrucciones ofrecidas, la situación personal de los estudiantes y profesores al momento de responder el cuestionario y la entrevista, respectivamente.

En segundo lugar, es necesario señalar las limitaciones de tiempo y de espacio en la agenda laboral diaria de la autora, quien cumple con funciones de docencia, investigación, extensión, producción, servicios y en comisiones de trabajo académico, con dedicación de tiempo completo, en la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA. También desarrolla tareas de investigación en el Centro de Investigación y Monitoreo Ambiental (CIMA). Todas estas ocupaciones demoran el desarrollo del proceso investigativo y la elaboración de la propuesta didáctica (noviembre, 2015-noviembre 2017).

CAPÍTULO SEGUNDO
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este segundo capítulo contiene el abordaje científico-teórico de las nuevas teorías lingüísticas y didácticas que sustentan el tema de la redacción del texto expositivo en el nivel educativo superior. Éstas, a su vez, permiten obtener una mejor comprensión de los problemas lingüísticos y no lingüísticos que presentan los estudiantes en formación docente del CRUA ante la práctica comunicativa de producción escrita académica expositiva en la lengua española.

2.1. Marco conceptual

Para una mejor comprensión e interpretación de los fenómenos estudiados, se estima conveniente consignar los conceptos que dentro del conocimiento científico y de las teorías denominan cómo se concibe, de manera particular, un determinado elemento, aspecto o relación en la investigación.

- **Lengua:** *“es una realización, producto de una actividad, de un uso concreto, en sus dimensiones textual y lingüística, adecuada a intenciones y situaciones comunicativas diversas”* Desinano y Avendaño: 2009.
- **Escritura:** *“es un sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica, que tiene por objeto representar sobre soporte estable los mensajes y los textos”* RAE: 2011.

- **Competencia comunicativa:** *“es el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante/oyente o escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requeridos”* Lomas, Osorio y Tusón, 1992:28.
- **Competencia lingüística o gramatical:** *“es la capacidad para la comprensión y el manejo de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas, fonéticas, que rigen en la producción de los enunciados lingüísticos. Se refiere tanto al conocimiento y a la habilidad para expresar y comprender el significado literal de las oraciones como para distinguir las que son sintáctica y lexicalmente correctas de las que no lo son”* Desinano y Avendaño, 2009:11.
- **Competencia discursiva:** *“es la capacidad que permite comprender y construir unidades de significado organizadas en función de los parámetros de la situación comunicativa. Permite identificar la diversidad discursiva y sus modalidades”* Desinano y Avendaño, 2009:11.
- **Competencia textual:** *“supone el conocimiento y la apropiación de los mecanismos que garantizan la interpretación y la construcción de textos bien formados (coherentes y cohesivos). Permite comprender y producir textos lógicamente estructurados, reponer los implícitos, entender cada texto como una*

unidad de sentido y descubrir los elementos que producen esa unidad” Desinano y Avendaño, 2009: 11.

- **Competencia semántica:** *“refiere la capacidad de reconocer asignar el significado adecuado a cualquier signo y establecer su relación con un referente determinado, de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación. Se trata del “diccionario” o repertorio lexical de cada hablante, en relación con la lengua estándar y la diversidad de variedades y registros” Desinano y Avendaño, 2009: 11.*
- **Competencia pragmática o sociocultural:** *“es la capacidad para asociar los enunciados con los contextos en los que resultan apropiados, en función de las intencionalidades y de los componentes ideológicos que están detrás de ellos. La propiedad o impropiedad de los enunciados depende de quiénes se comunican, qué rol cumplen en esa situación, qué grado de confianza tienen entre sí, qué grado de formalidad o cortesía les exige la norma social propia de sus culturas” Desinano y Avendaño, 2009:11.*
- **Competencia enciclopédico-cultural o conocimientos del mundo:** *“incluye tanto la capacidad que permite al hablante reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto, como los sistemas de valores con los que se ubica frente a ellos. Hace posible comprender y valorar,*

con menor o mayor dificultad, textos de carácter científico, técnico, literario, político, periodístico, comercial, etc.” Desinano y Avendaño, 2009:10.

- **Texto:** *“es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” Bernárdez, 1982: 85.*

“la elaboración y comprensión del texto, por regla general, tienen lugar en un proceso de comunicación en el que el hablante desea que el oyente se entere de algo o modifique su estado interior de otra manera (se forme o modifique determinadas opiniones o posturas) y en virtud de ello eventualmente lleve o no a cabo ciertas acciones deseadas” Van Dijk, 1983: 214.

- **Texto expositivo:** *“asociado al análisis y la síntesis de las ideas y representaciones conceptuales. Los tipos de textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos (ensayo, definiciones, etc.)” Werlich, 1979: 34.*

“por su naturaleza expositiva busca principalmente mostrar o presentar una serie de informaciones; mientras que, por su naturaleza explicativa además de mostrar estas informaciones, persigue facilitar la comprensión” Álvarez, 2004: 15.

“carecen de dimensión temporal y se caracterizan por presentar ideas de forma clara y ordenada. Se les llama también informativos, ya que su finalidad esencial es la de transmitir información” Mendoza, 2006: 487.

- **Alfabetización académica:** *“conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Designa también al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”* Carlino, 2005: 5.
- **Aprendizaje de la redacción:** *“supone la producción de un texto (poner las palabras sobre el papel) que sea consistente con el plan establecido. El texto producido debe ser legible, gramatical, formalmente correcto. Este proceso implica numerosas exigencias: gráficas (la escritura debe ser legible), sintácticas (el texto debe respetar las reglas gramaticales), semánticas (lo expresado en el texto debe tener significado para el lector), textuales (las diferentes frases/ideas deben encajar coherentemente entre sí y con el resto de los párrafos), contextuales (el estilo debe ser apropiado al contexto)”* Romero y Lavigne, 2003: 73.

2.2. Generalidades lingüísticas y comunicativas

Con el ánimo de presentar un discurso ordenado y orientado hacia los fines investigativos, en este segundo subpunto se presenta, seguidamente, un breve abordaje epistémico concerniente al lenguaje, la lengua, lengua escrita y la comunicación.

2.2.1. Lenguaje

La sociedad de hoy no puede vivir sin valorar el lenguaje porque *“no hay ningún tipo de actividad del ser humano en la que este no haga uso del lenguaje para expresar sus ideas, sus sentimientos y su voluntad y lograr así una comprensión mutua entre él y sus semejantes”* (Golovin,1991:intr.). Estas afirmaciones del lingüista ruso hacen referencia a la importante finalidad social que cumple el lenguaje al permitir las relaciones humanas y la identificación con una comunidad mediante las prácticas comunicativas orales y escritas de las personas en los distintos ámbitos sociales en los que ellas se desenvuelven, por ejemplo: en los espacios familiares y de distracción, en las empresas, en los medios de comunicación, en las instituciones políticas, culturales, religiosas, jurídicas, profesionales, científicas y educativas. En estos contextos, se exigen un léxico específico y formatos comunicativos diferentes, para comprender y producir los mensajes adecuados a cada situación que se presente.

De acuerdo con el interés investigativo de la autora, se concibe el lenguaje desde la óptica funcional, como objeto real que presenta la necesidad de revisar su uso en la comunicación escrita teniendo en cuenta la situación académica de redacción del texto expositivo en una institución educativa del nivel superior del país, en la Universidad de Panamá, en el Centro Regional Universitario de Azuero.

En este sentido, resulta muy adecuada la conceptualización que hace Beaugrande (2000) del lenguaje presentándolo como “*un sistema integrado con el conocimiento de los hablantes acerca del mundo y de la sociedad*” por lo que debe ser considerado en términos “*lingüísticos, cognitivos y sociales, junto con las condiciones en las cuales lo usan los hablantes*” (p. 74). Se deduce de la cita previa, que el lenguaje puede ser asumido como un fenómeno multidimensional, como el hombre mismo y que se realiza a partir de la facultad de comunicación y de expresión que él posee como ser humano y que lo habilita para utilizar diferentes sistemas de sonidos, escritura, señales, gestos, ordenadores, etc., eso sí, teniendo en cuenta las restricciones personales, contextuales, situacionales y técnicas que estos sistemas le imponen para su uso.

2.2.2. Lengua

Este concepto tiende a confundirse e incluso a fusionarse con el de lenguaje en el momento de ser estudiado y en el caso particular, en el de consignar la definición que se sigue en el abordaje del tema objeto de investigación. No obstante, el profesor e investigador español, Daniel Cassany (2010) aclara que:

“la lengua representa una herramienta fundamental para la interacción social. Utilizamos la lengua para comunicarnos, para establecer vínculos con los demás participantes de la sociedad a la que pertenecemos y por lo tanto la función y los objetivos que persigue son más amplios: solicitar, agradecer, persuadir, expresar. Es decir, la lengua es comunicación; esa es su esencia y su fin último en contraposición con el lenguaje que representa la facultad humana de emitir sonidos con sentido”

Estas afirmaciones presentan un deslinde conceptual y a la vez plantean una conceptualización de la lengua en la que se destaca su perspectiva funcional, que incluye la comunicación social interpersonal, la interpretación de la realidad social y cultural, la expresión de la individualidad y la construcción de aprendizajes.

Otra definición conceptual interesante e incluyente la proporcionan los catedráticos Desinano y Avendaño (2009) cuando dicen que *“la lengua es considerada como un sistema de signos y relaciones que rige dentro de una comunidad de hablantes; sistema que no todos conocen en su totalidad, pero al que responden todos los fenómenos lingüísticos que se generan dentro de esa comunidad”* (pág.86). La aludida definición marca el alcance social de la lengua y la importancia de que todos sus usuarios conozcan su uso adecuado para una mejor comprensión en los diferentes actos comunicativos.

Gumperz citado por Mendoza (2006) y además seguidor también del enfoque comunicativo funcional manifiesta que la lengua *“es ante todo un repertorio de usos comunicativos que forman parte de la acción humana”* (pág. xv). Esta aseveración conduce a reflexionar sobre la enseñanza actual de la lengua materna en las aulas

universitarias y surgen las interrogantes ¿Se están enseñando las funciones de la lengua en su rol real comunicativo considerando el singular desarrollo de los acontecimientos en términos orales y escritos? ¿Qué saberes lingüísticos y textuales se están facilitando para que los estudiantes logren enmarcar los usos adecuadamente? Las posibles respuestas dependerán de la percepción que tengan los docentes universitarios acerca del **uso**, el cual se admite aquí como *“la puesta en acción de la lengua de modo personal (performancia), demuestra una capacidad o habilidad para servirse de la lengua de modo apropiado: en un contexto de comunicación real”* (pág. 68). El uso demanda abstracción, análisis y concienciación de los elementos lingüísticos en las situaciones comunicativas de comprensión y producción textual, oral y escrita.

2.2.2.1. Lengua escrita

Nadie mejor que la Real Academia Española (RAE) para ilustrar la noción de lengua escrita como un *“sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica, que tiene por objeto representar sobre soporte estable los mensajes y los textos... posibilita la comunicación a distancia y permite que lo escrito se conserve y perdure, haciendo viable su transmisión literal”* (2011:2-3). De la anterior cita, se infiere que los conceptos de lengua escrita y escritura tienden hoy a emplearse indistintamente en los contextos académicos y profesionales. No obstante, se hace necesario que sus definiciones se consideren en su sentido general y específico y además, según su nivel de aplicación.

Cabe señalar, que en este estudio investigativo la lengua escrita se asume como un sistema de comunicación humana verbal, institucionalizado y que “*surge del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias*” (Tolchinsky:1989). Se considera la escritura aquí, como la producción de textos coherentes y cohesionados que responden a situaciones comunicativas académicas generadas en las diferentes asignaturas de las carreras universitarias, en las que los discentes con base en objetivos, temas y tipologías textuales sugeridas; organizan la información, no para reproducirla, sino para producir significados pertinentes mostrando así lo aprendido en un texto escrito expositivo.

La enseñanza de la lengua española escrita en las universidades panameñas vive un desfase, porque por un lado se enfrenta con las nuevas orientaciones teóricas científicas procedentes de la sociolingüística, psicolingüística, pragmática, lingüística textual, análisis del discurso y la didáctica. Y, por el otro lado, los docentes de español y de las otras especialidades continúan tratando la escritura como si fuera “*una mera actividad grafomotriz, centrada en desarrollar sus aspectos caligráficos y ortográficos ... con temas ajenos a la necesidad de comunicación del alumno y al desarrollo de las variadas funciones lingüísticas*” (Desinano y Avendaño, 2006: 67). Esta situación de rezago en la mediación docente científica y didáctica, impide el desarrollo de la competencia comunicativa escrita esperada en los estudiantes de este alto nivel educativo y cuyas limitaciones resultan evidentes en los textos expositivos que ellos redactan sobre temas derivados de las asignaturas que cursan en sus carreras.

En consecuencia, se comparte el enfoque de alfabetización académica, específicamente en cuanto al proceso de escritura, que vienen proponiendo varios expertos en lingüística y en didáctica para el nivel superior: Chalmers y Fuller (1996), Radloff (1998), Skillen et al (1998), Escofet, Rubio y Tolchinsky (1999), Tolchinsky (2000), Benvegnú et al (2001), Carlino (2001), Marucco (2001), Muñoz (2001), Vázquez (2001), Russell (2002), Carlino (2002a), (2002b), (2003), (2004a), (2005b), Bazerman et al (2005), Diment y Carlino (2006), Benedeto y Carlino (2007), Estienne (2008), Carlino (2009), Fernández y Carlino (2010), Parodi (2010), Diment (2011), Cartolari y Carlino (2011), Carlino (2012b), Di Benedetto (2012), Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), el que se destaca como una propuesta viable y que se define como un:

“proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio más adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (Carlino, 2013:370).

Los anteriores planteamientos invitan a repensar la práctica de la escritura de textos en la universidad, teniendo en cuenta el discurso científico escrito que se maneja en el interior de las cátedras en las distintas carreras que se ofertan en el nivel superior. Se ubica desde este enfoque, una nueva forma de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de

la escritura textual a través de la diversificación metodológica y la integración de conocimientos y procedimientos lingüísticos y discursivos con los contenidos específicos de cada asignatura, usando la escritura como un instrumento para aprender.

Los hallazgos de los estudios realizados bajo la línea de investigación sobre lectura y escritura académica en el nivel superior revelan que es necesario y posible además, utilizar otras formas didácticas diferentes a las tradicionales, para orientar las asignaturas de español y las del resto del currículo. Cabré y Gómez (2006) lo refrendan al afirmar que *“al profundizar en un dominio específico se observa, en el uso real, que los expertos aprenden los conocimientos propios de éste, pero adquieren de manera insuficiente los conocimientos lingüístico-discursivos requeridos para enfrentar su vida profesional”* (pág.28). Éstos contenidos constituyen aspectos relevantes en la enseñanza de las especialidades que se ofrecen en las universidades, por lo que es necesario que todos los profesores universitarios adquieran herramientas didácticas idóneas para afrontar con más eficacia su noble tarea formadora.

“en el reconocimiento de un texto especializado entran en juego factores tanto extrínsecos como intrínsecos. Los factores extrínsecos al texto tienen que ver con las condiciones discursivas, es decir las condiciones de producción, recepción y transmisión. Los factores intrínsecos al texto se aprecian desde diferentes planos: cognitivo, semiótico y lingüístico“ (Suárez y Naranjo, 2013:29).

Estas últimas declaraciones plantean el reto, tanto a docentes como a estudiantes, de profundizar en el estudio de elementos lingüísticos y discursivos propios de cada tipo de texto, especialmente el expositivo y el argumentativo, que son los más usados en el nivel educativo superior.

2.2.3. Comunicación

No se puede dejar de reflexionar también sobre el concepto de **comunicación**, palabra que procede del latín *comunicare*, que significa hacer común, compartir. Al respecto se reproduce una definición bastante completa:

“el acto comunicativo se desarrolla en un proceso en el que se produce una secuencia de sucesos, pero también un producto o resultado del acto, en el que pueden subrayarse tres tipos de procesos o de actuaciones de las que depende que el emisor y el receptor alcancen su objetivo: expresión, recepción y procesamiento de la información” (Mendoza, 2006:183).

Se colige que se está ante un concepto especializado, que implica un proceso interrelacional ordenado de traslado de información entre un hablante-emisor-escritor y un oyente-receptor-lector, quienes a partir de un código estándar común procesan información en un texto oral o escrito y negocian significados obteniendo respuestas, algunas satisfactorias y otras no, dependientes de la intención.

Los estudiantes universitarios que se forman para ser profesionales de la educación deben perfeccionar el dominio de sus habilidades comunicativas escritas durante sus estudios, porque éstas representan un segmento cardinal de sus capacidades profesionales transversales para lograr el éxito en el futuro, pues ellos tendrán que laborar, en una sociedad poblada de ilimitados canales de información y comunicación.

2.3. Aproximaciones cronológicas a la Lingüística Aplicada y a sus interdisciplinas

Este apartado pretende presentar algunas interpretaciones otorgadas, a través del tiempo, a la Lingüística Aplicada y a las interdisciplinas que más se relacionan con el tema de la presente investigación, a fin de refrendar científicamente las tendencias, enfoques, teorías y modelos didácticos seguidos.

2.3.1. Lingüística Aplicada

El lenguaje es un perenne compañero del hombre en el tiempo y en el espacio. La ciencia que lo estudia es la Lingüística. Una aproximación definitoria general de esta ciencia, la suministra Wikipedia (2017) al decir, que se trata del “*estudio científico tanto de la estructura de las lenguas naturales y de los aspectos relacionados con ellas como de su evolución histórica, de su estructura interna y del conocimiento que los hablantes poseen de su propia lengua*” (3 pág.). La Lingüística contempla información muy abundante y valiosa especialmente para los docentes e investigadores, pero por la complejidad que encierra su estructura interna se dificulta acercarse con precisión a sus componentes principales.

Las consultas especializadas muestran que la Lingüística Aplicada se reconoce como dominio interdisciplinar de la Lingüística allá por 1964 cuando se celebró el primer Congreso Internacional en Nancy, Francia. Sin embargo, el uso del término viene de

mucho antes, tal como lo sostiene Gloria Luque Argulló en su artículo titulado *El dominio de la lingüística aplicada*:

“a través de la historia de la enseñanza formal de lenguas ha habido siempre algún tipo de Lingüística Aplicada, tal como hoy se conoce (Vez:2000). De hecho, McCarthy (2001) data la utilización de la palabra aplicada con referencia a utilidades lingüísticas científicas en torno a la mitad del siglo XVII. Sin embargo, según Howatt (1984), el uso público del término LA tuvo lugar por primera vez en 1948 cuando se inauguró la revista *Languaje Learning: A Journal of Applied Linguistic*, y se comenzó a pensar que la enseñanza de lenguas era, más que arte, ciencia. En otras palabras, la noción de LA se acuñó respondiendo a la carencia- y necesidad de crear- una disciplina científica que fundamentara el aprendizaje y la enseñanza de lenguas” (2004-2005:157).

La Lingüística Aplicada, desde sus inicios, se ha ocupado de cuestiones relativas a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas maternas, segundas lenguas o extranjeras en su modalidad oral y escrita. Por ello, se caracteriza como una disciplina independiente, reciente y práctica, pues su *“meta es la propuesta de soluciones que resuelvan problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas, y el objetivo está más allá que alcanzar conocimiento y teoría: se trata de aprovecharlo y proyectarlo para solucionar circunstancias problemáticas diversas”* (Fernández, 1996:20).

En tal sentido, se pone de manifiesto que la Lingüística Aplicada se ocupa de aplicar conceptos, principios y resultados de la investigación lingüística a la identificación y solución de problemas educativos de naturaleza lingüística, en este caso de la lengua materna española escrita y dentro de ésta, de los problemas lingüísticos y

textuales de los estudiantes universitarios surgidos en la práctica de la redacción del texto expositivo.

2.3.2. Pensamiento filosófico occidental

Aquí se destaca Aristóteles con sus temas: “*el universo del sonido y el universo del significado*”, “*el análisis proposicional*”, “*las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad*” y la “*teoría de la acción lingüística*” los cuales, después de muchos siglos, mantienen actualidad en las teorías lingüísticas, estudiadas entre otros, por Tesnière (1959), Fillmore (1968), Wefnrich (1981:23-24) y van Dijk (1980), quien manifiesta que “*sin una adecuada teoría de la acción no puede abocarse ningún estudio pragmático*” de la lengua.

2.3.3. Retórica clásica

Se recuerda, en primer lugar, como el antiguo arte de persuadir y convencer a los hombres por medio de la palabra; donde la composición del discurso constituía dos fases: la *inventio* y la *dispositio*. Durante la fase inicial de invención “*el orador analizaba los contenidos de un repertorio prefijado – que podía estar en su memoria o pertenecer a la sociedad en general – y los establecía como contenidos de su discurso*” (Pérez y Gardey: 2013) y en la segunda fase llamada disposición, incluía “*la forma en que se organizaban esos contenidos*” (idem). Es importante, señalar que es a esta etapa, la que le concierne el orden expositivo y cómo se articulan los elementos en busca de la eficacia comunicativa.

Son muy oportunas las siguientes consideraciones en cuanto al sentido indicado:

“A su vez estructuraban el discurso en cuatro partes: el exordium (la parte inicial que intentaba llamar la atención del oyente y presentarle la estructuración de los contenidos), la narratio (la exposición del asunto y la tesis), la argumentatio (la presentación de las razones que sustentaban la tesis) y la peroratio (el resumen de lo dicho)” (idem).

En segundo lugar, resuena también la definición de la retórica, no ya tan clásica, referente a la clasificación de las figuras para adornar el estilo del discurso literario.

Chaim Perelman (1997) en su obra *“El imperio retórico. Retórica y argumentación”* comparte otra visión de la retórica, más reciente:

“conciérne a los discursos dirigidos a toda clase de auditorios, tratése de una masa reunida en la plaza pública o de una reunión de especialistas, tratése de un discurso dirigido a un solo individuo o a toda la humanidad, incluso ella examinará los argumentos que uno se dirige a sí mismo cuando delibera íntimamente. Su objeto de estudio es el discurso no demostrativo, el análisis de los razonamientos que no se limitan a inferencias formalmente correctas, a cálculos más o menos mecanizados, la teoría de la argumentación” (pág.24).

Es deducible de lo anterior, que la situación retórica de la comunicación oral es diferente a la de la comunicación escrita. Pues, cuando se piensa la escritura del texto como un acto social no se puede dejar de considerar el contexto retórico previo, en el cual se inserta.

2.3.4. Antropología Lingüística

La enciclopedia libre digital, Wikipedia (2017) la define como una disciplina de “*la Antropología que se ocupa del estudio de la diversidad de lenguas habladas por las sociedades humanas y cómo se relacionan el léxico y los usos lingüísticos con las características culturales básicas de dichas sociedades*” lo que supone visualizar su función partiendo de la genética y del desarrollo humano para luego describir la actuación lingüística de las comunidades.

Esto coincide con la postura de Alessandro Duranti (1997, 2003) quien ubica su campo en el discurso situado, es decir en los usos lingüísticos, en el cómo el lenguaje permite crear y, en efecto, crea distinciones entre el grupo, los individuos y las identidades. Su aporte estriba en que puede explicar el significado que las formas lingüísticas adquieren en los contextos en que son utilizadas enriqueciendo con su análisis gran parte de las disciplinas que se interesan en el conocimiento de la vida social, el lenguaje y sus usos.

2.3.5. Etnografía de la Comunicación

Los atinados planteamientos de Cristian Prado Ballester en su ponencia (2007) *La etnografía de la comunicación. Un modelo olvidado* sirven de introducción a este punto:

“surge como una respuesta de Dell Hymes a los formalistas del lenguaje y específicamente al modelo generativista chomskiano que veía al lenguaje completamente ajeno a lo social, descartando el uso como una instancia susceptible de ser analizada. La idea de este modelo era rescatar, justamente, al lenguaje en uso, a través de una serie de consideraciones respecto del contexto” (pág.1).

Esta disciplina se ha preocupado por los estudios referentes al uso lingüístico de los miembros de un determinado grupo, potenciando la investigación en las situaciones en que éste se produce, identificando las estructuras que lo sostienen, las funciones que cumple y las reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre los diversos grupos.

Es desde este campo científico que se destaca la contribución del concepto de competencia comunicativa a la comprensión y desarrollo de los estudios en el área de Análisis del Discurso, efectuados por Gumperz y Hymes (1964, 1972), quienes plantean que la competencia lingüística es parte de los conocimientos y habilidades de la competencia comunicativa y de la competencia cultural.

Cros (2002) advierte sobre otro aporte importante que se desprende del campo de la Etnografía de la Comunicación y es que el investigador puede determinar, según sus objetivos, las características extralingüísticas, las características lingüísticas y la estructura que definen al discurso expositivo que se usa en las aulas escolares.

2.3.6. Sociolingüística

¿Qué estudia esta disciplina? ¿Cómo ha ido evolucionando? ¿Cuáles son los principios que mueven su investigación con respecto al texto escrito?

De manera muy breve, se puede responder, inicialmente, que la Sociolingüística estudia el lenguaje en uso. Es decir, indaga sobre las relaciones generales que se dan entre el lenguaje y la sociedad, entre los usos lingüísticos y las estructuras sociales donde viven y se desenvuelven los usuarios de la lengua.

Esta interdisciplina ha ido evolucionando y se ha estado relacionando con otras áreas del saber social e institucional llegando a centrarse en las condiciones inmediatas de cualquier expresión y en la manera cómo se interrelacionan los componentes del discurso. (Goffman:1971).

Por su parte, Bermúdez Gómez observa que la escritura es susceptible de variación sociolingüística porque los rasgos gráficos tienen significados social (edad) y lingüístico, y pueden aislarse como variantes grafémicas el conjunto de equivalencia de realizaciones o expresiones escritas (composición, disposición, tamaño gráfico) de un mismo elemento o principio subyacente (palabra, oración o texto).

Se observa, que el interés de la investigación sociolingüística referente a los textos escritos está en función de la competencia escrita, la cual aparece sometida a un

aprendizaje escolarizado ya que todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente, escritos por lo que la escritura ha quedado instaurada como un modelo de producción y reconstrucción del conocimiento. (Calsamiglia y Tusón (2002).

Los anteriores juicios emanados de investigadores acuciosos y las autorizadas reflexiones que siguen, proporcionan criterios para validar no solamente la importancia del tema que se estudia, sino también, su pertenencia al ámbito investigativo sociolingüístico:

Estudiar cómo las personas escriben, cómo y para qué utilizan esta capacidad, es un indicador muy importante no sólo del nivel de socialización dentro de la comunidad de que se trate, sino de la competencia sociolingüística de un individuo o de un grupo social. Las destrezas sociolingüísticas incluyen la habilidad para llevar a cabo diversos actos de habla, la sensibilidad a la variación en el registro, y el entender como estos aspectos de la lengua varían de acuerdo con distintos roles y ambientes sociales. Todos estos elementos de la competencia comunicativa atañen al dominio de diversas variedades de textos escritos” (Ranney: 1992 en Blanco 2005).

2.3.7. Psicolingüística

Según Fernández Jaén, especialista en Lingüística Cognitiva y Semántica Histórica (2007:39), la Psicolingüística *“es la ciencia que se encarga de estudiar cómo los hablantes adquieren, comprenden, producen y pierden el lenguaje. Se trata de una disciplina relativamente nueva ya que se suele fechar su nacimiento en 1951 (Estados Unidos)”* y tiene como *“objeto investigativo, la adquisición, comprensión y producción*

de la lengua oral y escrita” (Garton y Pratt:1991). Desde esta perspectiva, la actividad lingüística se reporta como un trabajo de carácter psíquico que implica comprender y aplicar las estructuras verbales.

Esta disciplina llamada por muchos teóricos e investigadores Ciencia Cognitiva, se ha desarrollado compartiendo propósitos y recibiendo conocimientos de varias ciencias: Biología, Neurología, Medicina, Psicología, Antropología, Sociología, Ingeniería Informática, Inteligencia Artificial y de Lingüística General, por supuesto, y de las cuales, se diferencia por la función que cumple y por la metodología empleada. La cita que sigue ilustra lo antes dicho:

“la Psicolingüística prefiere operar con un modelo empírico de tipo deductivo; con este método se formula a priori una hipótesis sobre un determinado fenómeno lingüístico y se deducen las consecuencias empíricas que el modelo predice. Después se llevan a cabo experimentos que prueban o niegan la validez de la hipótesis de partida. Esta forma de trabajar, muy inusual, en el terreno de los estudios sobre el lenguaje se desarrolla en tres fases (Anula Rebollo, 1998, pp. 313-314): observación, experimentación y simulación del comportamiento verbal” (Fernández Jaén, 2007:41).

En relación con la producción de los enunciados se encontró que las investigaciones revelan que los procesos de producción lingüística (escritura textual) son más arduos que los de comprensión. Es decir, los primeros son más difíciles por cuanto le exigen al estudiante escritor emplear mucho esfuerzo y gasto de más energía, para saber activar mecanismos cognitivos muy complejos.

Anclados en este enfoque psicolingüístico, en la década del 90 del siglo XX López García (1991:76-78) y Anula Rebollo (1998:73-85) citados por Fernández Jaén (2007:64-65) describieron tres fases fundamentales de la producción escrita: contenido del mensaje (se crea un mensaje preverbal sin forma lingüística), codificación sintáctica y fonológica (el escritor selecciona y combina palabras según su intención expresiva y sus conocimientos gramaticales) y emisión del mensaje (su cerebro activa coordinadamente todos los músculos articulatorios y faciales para que el mensaje pueda ser verbalizado con éxito).

No caben dudas, de que la Psicolingüística ha prosperado en sus estudios tomando variadas orientaciones, entre las que destaca un marcado interés por la producción y comprensión discursiva, lo que le ha valido hacer importantes aportes en términos de marcos, guiones, esquemas y planes que permiten entender y analizar cómo articula la mente del hombre el conocimiento y lo pone en funcionamiento en los eventos comunicativos en los que participa.

2.3.8. Pragmática

¿Cuándo nace la pragmática? ¿Qué y cómo se estudia? ¿Qué teorías alberga dentro de su campo de conocimiento? ¿Cómo se relacionan sus aportes con este estudio investigativo? Seguidamente, se responden estas cuestiones.

La Pragmática surge entre las fronteras de la Filosofía, la Lingüística y la Semiótica, al constituir un estudio del filósofo norteamericano Charles Morris en 1938 y

que también fue manejado por el lógico Rudolf Carnap (1938-1959) perteneciente a la escuela del lenguaje formal. Esos primeros estudios pensaban los signos en relación con los usuarios, lo que incluía sus actitudes, conductas y creencias, al principio más en lengua oral que en la escrita. (Leech et al, 2000:10). No se pueden dejar de mencionar aquí, otros referentes transcendentales de la Pragmática como lo fueron: las conferencias de John Austin (1955) dictadas en Oxford y Harvard y que aparecieron publicadas después de su muerte con el título de *Cómo hacer cosas con las palabras* (1962), las aportaciones de Paul Grice (1955,1967) y las de John Roger Searle con su libro *Actos de habla: una introducción a la filosofía del lenguaje* (1969).

Con las diversas lecturas de bibliografía especializada se descubre que la Pragmática se ha estudiado como componente (Levinson,1988) y como perspectiva (Verschueren, 2002) (Reyes,2002).

La Pragmática como componente es una orientación restringida del estudio del significado en uso. Se relaciona con la Semiótica de Morris, la Lógica de Carnap y con las concepciones de la Gramática Generativa. Así, se dedica a describir hechos lingüísticos que exceden los límites de la Semántica y de la Sintaxis: el significado, la modalidad, el orden de las palabras, la deixis, los marcadores del discurso, etc.

La Pragmática como perspectiva presenta un enfoque más amplio porque explica hechos lingüísticos considerando su complejidad cognitiva, social y cultural: la metáfora,

la ironía, el sujeto discursivo, la representación del discurso, etc. La Doctora Graciela Reyes refrenda los avances logrados por esta interdisciplina al afirmar que:

“La pragmática, al ser una perspectiva funcional sobre el lenguaje, debe tener en cuenta la complejidad de su funcionamiento en estos tres ámbitos inseparables (cognitivo, social y cultural) mostrando los procesos de adaptabilidad, empíricamente comprobables, que nos permiten alcanzar algún grado de satisfacción en nuestros actos comunicativos, y responder así a la pregunta sobre qué hacemos cuando usamos el lenguaje. Al revelar la relación entre el lenguaje y la vida humana en general, la pragmática como perspectiva de estudio del lenguaje se convierte en punto de convergencia entre la lingüística tradicional (la lingüística de los recursos o estructuras lingüísticas) y los proyectos interdisciplinarios de las humanidades y las ciencias sociales” (2002b:22).

La Pragmática en las últimas décadas se ha convertido en una forma especial y práctica de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel teniendo siempre en cuenta los factores contextuales (Verschueren, 1995).

En consecuencia, vale decir que todo texto oral o escrito se encuadra en una situación de comunicación constituida por componentes extralingüísticos: aspectos situacionales o sociales del uso de la lengua: los participantes, el tiempo, el lugar, es decir su ámbito de uso que puede ser personal, público, académico o profesional.

La Pragmática remite directamente a las relaciones que se establecen entre el texto y el tema, entre el texto y el contexto comunicativo. Es decir, que en una lengua como la española, se llevan a cabo discursos en situaciones determinadas en las que se

producen variados textos, entre ellos el expositivo, con sentido y organización gramatical. Pero para que los textos se comprendan y se logre su propósito comunicativo de informar, los participantes deben cumplir con unos principios generales y específicos: cantidad, calidad y modalidad, los cuales pueden ser aceptados tácitamente o violados, éstos se incluyen en la teoría del principio de cooperación (Grice: 1975).

Sperber y Wilson (1986, 1985) amplían y modifican la teoría de las máximas de Grice con la comunicación inferencial explicando el funcionamiento de los mecanismos cognitivos en la emisión, pero sobre todo en la interpretación de los enunciados, a partir del reconocimiento de la información relevante de acuerdo con los factores contextuales en que se producen.

La teoría de la relevancia o pertinencia intenta además, explicar los efectos estilísticos del lenguaje figurado, especialmente la ironía y la metáfora, las cuales se consideran una búsqueda de la relevancia mediante la interpretación por semejanza en la medida en que las expresiones comparten lógicas. Este principio pragmático no certifica que la interpretación que se intente sea siempre lograda, solo justifica la selección de la interpretación más accesible.

Calsamiglia y Tusón (1999) aseveran que el uso metafórico del lenguaje *“posee - además de la función estética y cognitiva- poder persuasivo, expresivo y epistémico porque supone inteligencia, ingenio y sensibilidad para asociar situaciones diversas y por otro, a veces obedece a la necesidad de explicar atributos abstractos o difíciles de*

describir” (pág. 346-347). La metáfora en el texto no literario, el expositivo se acoge a la última idea planteada. Es un recurso casi pictórico para resumir varias cualidades en un solo nombre, en el que el contexto global y dentro de él el lector serán cómplices en la identificación del objeto que le propone el escritor, ya que las valoraciones culturales resultan fundamentales para una interpretación acertada Rojas Mayer (1994:197-198).

Otros emprendimientos distintivos de la Pragmática corresponden al funcionamiento de los conectores discursivos (Blakemore,1987), muy importantes para indicar diferentes tipos de relación entre las oraciones y enunciados que integran el párrafo y para pasar de un párrafo a otro en la producción del texto escrito expositivo. Los pseudoimperativos (Clark, 1993) y el análisis de las palabras funcionales determinantes, complementos y verbos (Leonetti, 2001, 2004) y Escandell Vidal y Leonetti, 1997) que permiten relacionar diferencias formales (sintácticas y morfológicas) con aspectos del significado y condicionan la información conceptual sin modificarla, sino que más bien estipulan en qué relación se deben interpretar y usar.

2.3.9. Lingüística Textual

La Textolingüística, la Gramática del Texto y que más recientemente se ha denominado, Lingüística Textual es una disciplina que:

“se inició a finales de los años sesenta, se centra el estudio de texto como una unidad integral, tal como lo expresan Halliday y Hasan (1976, citados por Mendoza, López y Martos, 1996):” el texto debe entenderse como una unidad semántica y no formal; el texto no está formado por oraciones, sino que se va realizando y codificando por oraciones, de ahí que su estructura no se corresponda en todos los casos con la propia de las oraciones y preposiciones gramaticales”(p.103). Lomas (1999) señala que el trabajo de la lingüística textual gira en torno a contribuir con hacer posible la producción de un escrito” (Albarrán-Santiago, 2015:392).

Los planteamientos previos permiten reflexionar primeramente, sobre las diferencias existentes entre el estudio de la oración por la Gramática, ajustada a un modelo formal de análisis (construida con sujeto-verbo conjugado-predicado y separada por punto seguido) y el estudio de la oración como unidad dentro del texto escrito, desde la Gramática Textual (no tiene una definición precisa) porque de lo que se trata es de describir y clasificar las relaciones que le dan sentido y significado del texto, a través de la coherencia y la cohesión.

Corresponde anunciar que el propósito general de la Lingüística del Texto consiste en “*describir, tan realista y empíricamente como sea posible, el proceso por el cual los participantes en la comunicación pueden producir y recibir textos*” (Beaugrande, 1995:540). Sus principales objetivos apuntan a: delimitar y definir el texto; estudiar y analizar su construcción y estructura; determinar e informar sobre los tipos o las clases de textos.

Un corto recorrido histórico resulta clarificador y enriquecedor para constatar los avances más significativos de la Lingüística Textual.

Su origen se ubica en las dos Alemania en 1970, cuando se integró el Grupo de Constanza al finalizar un congreso. Sus precursores Teun van Dijk, Hannes Rieser, Janos Petófi, Jens Ihwe y Werner Kummer, quienes habían estudiado previamente: el Análisis del Discurso, la Pragmática y la Teoría de la Acción.

También en América, Estados Unidos, sobresalen Harris (análisis del discurso en su totalidad) y Pike (la oración y el acto comunicativo con todos sus efectos).

Posteriormente, se conformó otro Grupo, esta vez en la Universidad de Bielefeld (Alemania) en el que destacan los teóricos: Harald Weinrich, Siegfried Schmidt, Wolfgang Dressler y Werner Kallmeyer, a partir del cual se consolidaron y proliferaron los trabajos sobre Textolingüística centrados en la oración. Hartman (1964) realizó investigaciones para la descripción de las estructuras del discurso. Bierwisch intentó la aplicación de algunas ideas generativas al estudio de los textos literarios y fue el primero en acuñar los términos macro y microestructura textuales.

En Inglaterra, Firth (gramática sobre el texto) y sus seguidores Leech, Halliday (el texto como unidad semántica aplicada en el medio social).

El estructuralismo checo, inspirado en las directrices de la Escuela de Praga realizó avances notables en el análisis semántico del texto. Aspectos de tanta incidencia como la dicotomía tema/rema o la coherencia y la cohesión textuales fueron gestionados mucho antes.

En Francia, el antropólogo Levi-Strauss dejó bases suficientes para el ulterior desarrollo de una teoría estructural del texto, cimentada luego por los trabajos de Todorov, Barthes y Greimas, quienes señalaron el texto como un elemento indispensable de análisis.

Werlich (1975) formula una tipología basada en las estructuras cognitivas llegando a registrar la existencia de cinco tipos textuales que denomina bases textuales: descriptiva (percepción del espacio), narrativa (percepción del tiempo), expositiva (representaciones conceptuales), argumentativa (toma de posición), instructiva (acciones para el comportamiento) Ciaspuscio (1994, 2005), Coirier et al. (1996) Calsamiglia y Tusón (1999).

El ruso Mijaíl Bajtín (1975) abordó la problemática del texto y del discurso, ambos se comprenden en su paradigma dialógico como prácticas sociales. Sus legados fueron el paradigma dialógico y los géneros discursivos. Para él la unidad de comunicación verbal era el enunciado: la palabra contextualizada.

El holandés Teun Van Dijk (1980) realizó innegables contribuciones en cuanto a la organización de los textos declarando la existencia de estructuras cardinales: la *macroestructura* que representa la organización global del contenido del texto y es la que garantiza la coherencia textual al vincular las oraciones entre sí. La *superestructura*, que es la estructura formal que representa la distribución de los contenidos según un orden y que varía para cada tipo textual. La *microestructura* del texto, se asocia con los constituyentes de la oración y los enunciados, corresponde a la coherencia global en cada párrafo.

Adam (1992) expone que es la superestructura de los textos la que admite la construcción de las tipologías textuales, puesto que al organizar la información según un esquema estructural básico, clasifica el texto dentro de un tipo concreto respondiendo a un esquema secuencial narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo o dialogal.

Francisco Chico Rico en su artículo *Lingüística del texto y teoría literaria* manifiesta que la Lingüística del Texto debe ser considerada como:

“un desarrollo no sólo de corrientes teórico-lingüísticas anteriores, como la estructural y la generativo-transformacional, sino también de la teoría y de la crítica literarias del Formalismo ruso, de la Estilística, del «New Criticism» norteamericano y de la semiología de la narración, así como de la Poética y de la Retórica clásicas, que, como ciencias clásicas del discurso, constituyen fuentes lingüístico-textuales ineludibles” (1992:43).

En suma, durante el transcurso de más de tres décadas, la Lingüística del Texto ha compartido intereses con varias disciplinas: Pragmática, Análisis del Discurso, Teoría de la Enunciación, la Etnografía de la Comunicación, la Lingüística Funcional, etc., fortaleciendo el verdadero uso de la lengua escrita, es decir como una herramienta de comunicación social centrada en la unidad del texto considerando el contexto.

2.3.10. Análisis del Discurso

Supone tratar el campo lingüístico con mayor alcance disciplinario, comprendiendo que *“la interdisciplinariedad no es más que la transferencia de métodos de una disciplina a otra, en la que se diferencian tres grados: el de aplicación, el epistemológico y de concepción”* (Nicolescu citado por Hernández et al.2015). Esto se dice porque el Análisis del Discurso nace y se ha desplegado en diferentes ámbitos por lo que comprende una gran variedad de intereses, aplicaciones, planteamientos teóricos y procedimientos metodológicos.

Los antecedentes del Análisis del Discurso, de corte lingüístico, se remontan a los griegos. Sus orígenes se ubican en los trabajos de van Dijk (1977, 1980, 1981^a, 1981^b, 1983), Stubbs (1987), Charaudeau (1992), Titscher, Meder, Wodak y Vetter (2000). Entre los estudios más recientes se señalan, los dos tomos en preparación de van Dijk (2001), el diccionario de Charaudeau y Maingueneau (2002), Antaki, Billig, Edwards y Potter (2003), Spooren (2004), Reisigl (2007a, 2007b).

Parafraseando la definición de Michael Stubbs (1987), el Análisis del Discurso supone una práctica investigadora, interesada en la lengua oral y escrita, en las relaciones entre lengua y sociedad y en las propiedades interactivas de la comunicación diaria.

Otra definición construida dos décadas después de la anteriormente presentada, la provee González (2007) cuando dice que el Análisis del Discurso es una actividad científica destinada, generalmente, a describir, explicar e incluso predecir el uso del lenguaje en la comunicación humana.

El Doctor en Lingüística Omar Sabaj Meruane (2008) en su artículo de investigación *Tipos lingüísticos de análisis del discurso (AD) o un intento preliminar para un orden en el caos*, ofrece la siguiente definición conceptual más actualizada y desde el ámbito latinoamericano:

“El análisis del discurso AD es un conjunto heterogéneo de enfoques teóricos y metodológicos, con un gran desarrollo en ciencias, que generalmente, son consideradas interdisciplinas (como la psicología social y la sociolingüística). Las áreas de aplicación de los estudios discursivos adquieren cada vez mayor importancia en ámbitos diversos, como la psicología del consumo, el marketing, la educación o la confección y análisis de encuestas relativas a tópicos como la tendencia política, la evaluación de un producto o el estudio del liderazgo en las organizaciones” (pág.119).

El investigador chileno propone una concepción general del Análisis del Discurso como un área de estudios transversal en las ciencias sociales, preocupada por el estudio del discurso como hecho de comunicación en diferentes contextos.

Es de interés para esta investigación conocer cuáles son las líneas de trabajo más importantes de esta disciplina, desde la perspectiva lingüística escrita.

Está demás expresar que el discurso es el objeto de estudio y de acción del Análisis del Discurso. Se debe decir con Charaudeau (2000) que el discurso es un vocablo polisémico y que en combinación con determinadas formas adquiere un valor diferente. Por lo que resultan oportunos e ilustradores los usos del discurso que plantea Vergara (2007):

“el discurso como acto (de decir algo oralmente ante un público), el discurso como producto comunicativo (texto, dentro de un contexto), el discurso como práctica social (donde los participantes y el contexto se incorporan en el objeto de estudio) y el discurso como el sistema de verdades sobre algo en particular (ideas de un grupo sobre un tema específico)” (pág.121).

De los cuatro usos registrados sobre el discurso se destacan: el segundo, el discurso como producto comunicativo (el texto expositivo escrito en la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA) y el tercero, el discurso como práctica social (la escritura académica en la Universidad de Panamá).

Otras líneas de acción del Análisis del Discurso ubicadas dentro de la **categoría de tipo de texto**, de acuerdo con Sabaj Meruane (2008:126) son: las nociones de **género** (Charaudeau, 2004); Ciapuscio, 2005), **contrato de comunicación** (Charaudeau, 2006), **clases o tipos textuales** (Ciapuscio, 1994; Parodi y Gramajo, 2003), **práctica discursiva** (Charaudeau y Maingeneau, 2002), **registro** (Parodi, 2005). En la **categoría de lingüística** el lingüista chileno (2008:126) incluye: **actos de habla** (Searle, 2001;

Vergara, 2006), **marcadores discursivos** (Montolío, 2001; Portolés, 1998), **elementos deícticos** (Carbonero, 1979; Paz, 2001), **participantes discursivos** (González, 2006), **atenuadores** (Hyland, 1998), etc. En la **categoría de teoría, ideología o tema** integra la teoría de la valoración (Martin (2005) y White, (1999), **el estudio de la cortesía** (Haverkate, 1994), **los enfoques de liderazgo** (Hasselbein, Goldsmith y Beckhard, 1996), **el concepto de ideología, poder y discriminación** (van Dijk, 1998, 2007).

Según van Dijk, el Análisis del Discurso se orienta por algunos **principios** que deben considerarse durante el desarrollo investigativo y académico: lo **escrito** y lo **oral** en su entorno natural (lo que ocurre realmente en la interacción), el **contexto** (situación local, global, socio-cultural), la **secuencialidad** (estudio e interpretación en todos sus niveles: oraciones, proposiciones, actos, y darse la oportunidad de re-interpretar o corregir información o contenido), la **constructividad** (las unidades constitutivas se pueden usar, comprender y analizar como partes de un todo creando estructuras jerárquicas en la forma, significado e interacción), **niveles y dimensiones** (relación), significado y función (qué significa? ¿cuál es el sentido en el contexto? ¿por qué se dice aquí?, las **reglas** (gramaticales, textuales, comunicativas o interaccionales compartidas socialmente descubriendo cómo se quebrantan, cómo se ignoran o se cambian y qué funciones discursivas presentan tales perturbaciones), **estrategias** (de tipo mentales e interactivas para lograr efectividad discursiva) y la **cognición social** (los procesos mentales y representaciones del mundo expresados, los recuerdos o experiencias personales, los conocimientos, actitudes, ideologías, valores, norma, etc. (Silva, 2002:1).

2.3.11. Didáctica de la Lengua

Es una disciplina científica que tardó en ser reconocida por algunos sectores de la comunidad científica aun cuando el término y el concepto existen desde hace siglos. La Didáctica de la Lengua tiene raíces antiguas (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano). En palabras de Baratin (1989) *“el origen de una enseñanza gramatical se remonta como mínimo a la construcción de un sistema gráfico alfabético o silábico”*.

Camps y Ruiz Bikandi (2011:14) indican que ya en el siglo XVII, de la Escuela de Port Royal en Francia, brotaron orientaciones sobre cómo proceder para usar mejor la lengua, así como métodos, técnicas y materiales de soporte para el aprendizaje de la lengua o de su uso.

En las décadas iniciales del siglo XX, la enseñanza de la lengua se incluyó en los modelos pedagógicos de la Escuela Nueva (Decroly, Montessori y Freinet) con aplicaciones en la escuela infantil. Es imperioso reconocer por esta misma época, los aportes de Claparède en torno a la Pedagogía Científica con influjos de la Psicología y bajo el paradigma positivista, pero hay que decir, que los contenidos de lengua nunca fueron discutidos a pesar de que seguían siendo los mismos, tradicionales. Y la Didáctica General asumió la metodología de la enseñanza de todas las asignaturas, incluidas las de lengua y literatura.

En la década de 1970, sale a relucir la problemática de los contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua bajo el dominio de los enfoques estructuralistas y generativistas y buscando soluciones, se asume una nueva Gramática Escolar asentada en razonamientos principalmente formales. Éstos, como era de esperarse, mediaron en la enseñanza de las lenguas extranjeras procediéndose a aplicar una variedad de métodos que, de una u otra forma, contribuyeron a la difusión del concepto de Lingüística Aplicada (Titone, 1976).

A mediados de la década de 1980, Páez define la enseñanza de la lengua:

“el amplio conjunto de actividades escolares diseñadas con el propósito de lograr que individuos en situaciones de aprendizaje —específicamente niños y adolescentes— adquieran a través de la lengua materna, información apropiada sobre el lenguaje, de manera que puedan hacer un adecuado y efectivo uso oral y escrito del mismo con fines comunicacionales” (Paez, 1985:13).

Las investigaciones de Solé (1987) y Camps (1994) manifiestan que los procesos cognitivos y sociocognitivos participantes en la lectura y la escritura se convierten en punta de lanza para impulsar la renovación de los usos lingüísticos y retóricos de la lengua española. Es así como, la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso toman auge llegando a convertirse en los mejores referentes acerca del uso real de la lengua considerando aspectos contextuales.

No se puede dejar de mencionar a Cassany, Luna y Sanz (1994), Mendoza, López y Martos (1996), Arnaes (1997), por nombrar solamente algunos de los teóricos que han

aportado teorías valiosas desde sus países, para que la enseñanza de la lengua se vuelva más vigorosa.

Es preciso señalar también, que los avances científicos de la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Etnolingüística y la Pragmática en ese siglo XXI, han mejorado, considerablemente, los conocimientos y procedimientos científicos de la Didáctica de la Lengua Española, porque se ha empezado a enseñar en las aulas de las instituciones educativas de los diferentes países una “*gramática de la comunicación*” que está ordenada por aspectos lingüísticos, textuales, discursivos y contextuales, que enriquecen los procesos de aprendizajes de los estudiantes, sean éstos niños, jóvenes o adultos.

En fin, la Didáctica de la Lengua actualmente “*constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla*” (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010:71). Es innegable, que para potenciar y generar procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos y pertinentes en el nivel educativo superior y en cada asignatura del currículo universitario, desde una concepción como la planteada arriba, los docentes deben abocarse a hacer investigación en campos problemáticos que requieren soluciones rápidas como la lectura y la escritura académica, a fin de que ellos puedan llegar a modificar sus creencias y actitudes; actualizar conocimientos científicos y procedimientos didácticos y adaptar nuevos enfoques metodológicos y recursos didácticos en la enseñanza de la lengua española escrita.

2.4. Enseñanza del español en la educación superior

En Panamá, la universidad, como una institución de educación superior, prepara profesionales en diversas especialidades, quienes requieren saber hablar, escuchar, leer y escribir usando el idioma oficial con adecuación durante su proceso formativo académico y después en su posterior desempeño profesional.

2.4.1. Aspectos legales y normativos

El idioma oficial o lengua materna de la República de Panamá es el español. Así lo sustenta la Carta Magna, que establece en su Capítulo IV, Cultura Nacional, Artículo 78 *“el Estado velará por la defensa, difusión y pureza del idioma español”* (Constitución de la República de Panamá de 1972, reformada por los actos reformativos de 1978, por el acto constitucional de 1983 y el acto legislativo N°2 de 23 de agosto de 1994, pág.22).

Por su parte, el Ministerio de Educación, en la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 de 6 de julio de 1995, en el Capítulo IV, Cultura Nacional, Artículo 80 sostiene, como máximo organismo oficial encargado de gestionar todo lo relacionado con la educación y la cultura que *“velará por el uso correcto, la conservación y el enriquecimiento de la lengua oficial, y estimulará la creación de las diferentes modalidades de la expresión oral y escrita, a fin de fortalecer y desarrollar este vínculo de cohesión social y de identidad nacional”* (MEDUCA, 1995:54).

El tercer nivel de enseñanza o educación superior al formar parte de la estructura académica del sistema educativo panameño, inserto en el subsistema regular y en el no regular tiene como *“objeto la formación profesional especializada, la investigación, difusión y profundización de la cultura nacional y universal, para que sus egresados puedan responder a las necesidades del desarrollo integral de la nación”* (MEDUCA, Ley 34, Artículo 59, 1995:36). Y por ende desarrolla todas sus carreras de grado y postgrado con el uso del idioma oficial, el español.

En este sentido, la Gaceta Oficial del Estado panameño, emitida el jueves 29 de junio del año 2000, referida a la Ley N°25, del 27 de junio de 2000 y que comenzó a regir desde el año 2001 consigna lo siguiente:

“Artículo 1: se establece como obligatoria la enseñanza del idioma español en todas las carreras a nivel superior en las universidades oficiales y particulares establecidas en la República de Panamá.

Artículo 3: se faculta al Consejo Académico de la Universidad de Panamá para que reglamente y garantice la inclusión de la enseñanza del idioma español, como requisito en todos los planes de estudio de las carreras dictadas por las universidades particulares en la República de Panamá” Gaceta Oficial N° 24085, pág.5-6).

En el Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá (2008-2009) en el punto 2: Filosofía Educativa, se plantea que esta institución de educación superior oficial de la República de Panamá, está reglamentada por la Ley 24 del 14 de junio de 2005, la cual establece en el Capítulo III del Régimen Académico, en la Sección I:

“Artículo 35: la Universidad de Panamá en ejercicio de su autonomía tiene la facultad de organizar sus estudios, investigaciones y docencia, ya sea presencial, semipresencial, a distancia o cualquier otra modalidad, utilizando las nuevas tecnologías emergentes, así como su extensión, producción y servicios. Está facultada, además, para crear, reformar y suprimir carreras a nivel de pregrado, grado, postgrado y programas de educación continua.

“Artículo 36: se reconoce el principio de libertad de cátedra, entendida como el derecho que tiene el personal académico que labora en la institución de ejercer la docencia, la investigación, la extensión, la producción y la prestación de servicios, imprimiéndoles sus particulares enfoques interpretativos y estrategias didácticas, con respecto al rigor científico” (2008-2009:34).

Generalizando, con base en lo anterior, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se generan a partir de las asignaturas de español en las universidades están legalizados y normados en diferentes leyes, planes, programas y documentos curriculares y didácticos como: planes de estudio, diseños sintéticos de asignatura, programaciones analíticas de asignatura, guías de estudios, etc., en función de la facultad, escuela y carrera, a fin de que los estudiantes en formación se apropien de conocimientos actualizados del idioma y proyecten las competencias comunicativas orales y escritas requeridas en los entornos sociales, académicos y profesionales donde se desenvuelvan.

2.4.2 Aspectos contextuales

La Universidad de Panamá posee 19 facultades entre las que figura, la Facultad de Ciencias de la Educación que está ubicada en el Campus Central en la ciudad de Panamá. Esta Facultad tiene como objetivos generales, consignados en su página web,

“transformar la oferta académica que responda a la demanda social, incorporando las innovaciones tecnológicas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje” y “fortalecer la investigación de impacto en todas las áreas” los que comparte a nivel nacional donde se encuentre.

La Universidad de Panamá, como la primera casa de estudios superiores del país, posee 10 centros regionales universitarios, entre los que se encuentra el Centro Regional Universitario de Azuero (CRUA), ubicado en la península de Azuero, en la ciudad de Chitré, provincia de Herrera. En la estructura académica de esta Unidad Académica Regional se halla la Facultad de Ciencias de la Educación, “formadora de formadores”, que oferta las siguientes carreras en el nivel de grado: licenciatura en educación preescolar, licenciatura en educación primaria, profesorado en educación y profesorado en educación media diversificada. En el nivel de postgrado, se ofrece la especialización en docencia superior, la maestría en docencia superior, la maestría en psicopedagogía y la maestría en administración educativa.

CUADRO 1. CARRERAS DE EDUCACIÓN QUE SE DICTAN EN EL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE AZUERO Y SUS OBJETIVOS.

| CARRERA | OBJETIVO |
|--------------------------------------|--|
| Licenciatura en educación preescolar | “Formar un profesional que responda a situaciones de orden sociocultural y psicopedagógico acorde con las necesidades y características del desarrollo humano de niños y niñas de 0 a 5 años”. |
| Licenciatura en educación primaria | “Formar un profesional con destrezas y habilidades, de acuerdo a las nuevas concepciones de las teorías cognitivas del proceso de enseñanza aprendizaje proporcionándoles los instrumentos teórico-metodológicos para planificar, programar, ejecutar y evaluar su práctica pedagógica y administrativa” |
| Profesorado en educación | “Adquirir el compromiso con el conocimiento en el área de la docencia y la transformación de la sociedad con su quehacer profesional y con el uso de herramientas para facilitar la ejecución de la práctica docente innovadora” |
| Profesorado en media diversificada | “Preparar a los docentes en las distintas ramas del conocimiento para desempeñar funciones educativas y de orientación relacionadas con la preparación de los egresados de la premedia y la media para insertarse en el mercado laboral en calidad de técnico intermedio y/o para continuar estudios universitarios” |

Fuente: página web de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá.

Estos objetivos de formación docente se logran con el concurso decisivo de la lengua española, como recurso básico para la enseñanza de los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas del plan de estudios de cada carrera de docencia, ya que el éxito de su aprendizaje depende del dominio lingüístico y comunicativo oral y escrito de los estudiantes, y más específicamente, con una adecuada lectura y escritura de diversos textos escritos, entre los que destaca el texto expositivo.

2.4.3. Aspectos académicos de las asignaturas de español

Las asignaturas de español que se registran en el plan de estudios de las carreras de docencia que oferta la Facultad de Ciencias de la Educación son muy pocas: en el

primer año del área básica, al segundo semestre 2012 estaban: Esp. 101, Lectura de Textos Expositivos y Literarios (3 horas semanales) y Esp. 107, Composición y Redacción (3 horas semanales). A partir del primer semestre 2013 se facilita la asignatura NCES 0001, Lenguaje y Comunicación en Español (3 horas semanales) perteneciente al Núcleo Común que se imparte en todas las carreras de grado, aprobado en Consejo Académico, en la reunión N°26-11, celebrado el 12 de julio de 2011. Desde esa nueva asignatura universitaria, se busca cultivar el sentido estético, la valoración de las manifestaciones culturales y artísticas, perfeccionar las capacidades de comunicación oral y escrita en la lengua madre.

Cuando los estudiantes ingresan a los énfasis en el cuarto año de sus estudios, se encuentran con asignaturas fundamentales de formación profesional, que aunque pertenecen curricularmente al área de didáctica, poseen un alto componente lingüístico y literario: Did. Tec. 559, Didáctica de la Literatura Infantil (3 horas semanales en preescolar), Did. Tec. 477, Didáctica de la Lectoescritura (4 horas semanales en primaria) y que de hecho *“suministran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y aplicar las funciones y tareas que caracterizan a una determinada carrera”* (2009: 72).

Al realizar la búsqueda de los diseños curriculares sintéticos y hacer la revisión de los programas analíticos de las asignaturas de español: ESP. 101, Lectura de Textos Expositivos y Literarios, NCES 0001, Lenguaje y Comunicación en Español, consideradas éstas de servicio en la Facultad de Ciencias de la Educación porque las

dictan profesores del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades, se pudo constatar la ausencia de los diseños y se observó, con excepción de la última asignatura, que los programas analíticos no responden al enfoque de formación por competencias, aun cuando en el Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá 2008-2009 estipula que:

“en el diseño de planes de estudio y los programas de asignaturas se adopta el Modelo Curricular de la Formación por Competencias y se define la competencia como un saber actuar en situación; es la posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos (saber, saber hacer y saber ser) para resolver una situación, problema en un contexto dado utilizando recursos propios y del entorno” (2008-2009: 74).

Una realidad diferente se observó con respecto a las asignaturas DID. TEC.559, Didáctica de la Literatura Infantil para Educación Preescolar, DID. TEC. 477, Didáctica de la Lectoescritura para Educación Primaria y DID. TEC. 487, Didáctica del Español en la Educación Primaria, en las que sí se ubicaron en la Facultad de Ciencias de la Educación sus diseños sintéticos y las programaciones analíticas estructuradas según el modelo por competencias, en las que se incluían algunas competencias básicas y genéricas del Proyecto Tunning para América Latina y, que se constituyen en referente regional: *“capacidad de abstracción, análisis y síntesis”*, *“capacidad de comunicación oral y escrita”*, *“habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas”*, *“habilidad para trabajar en forma autónoma”*, *habilidades interpersonales”*, etc.

En relación con los contenidos didácticos del primer grupo de asignaturas de español pertenecientes al área de lengua de la Facultad de Humanidades, se hace alusión a las que más se relacionan con el tema de esta investigación: la redacción del texto expositivo.

En el programa de Esp. 101, Lectura de Textos Expositivos y Literarios se registran seis contenidos: las generalidades de la lengua (normas ortográficas, composición y redacción y el párrafo), concepto de texto (expositivo, literario, forma y fondo), tipos o clases de lecturas, los niveles de la lengua, clases de escritos (narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos) y el ensayo. En cuanto a sus objetivos didácticos aparecen los siguientes: General, Reconocer y analizar textos expositivos y literarios utilizando como base los recursos esenciales de la teoría moderna. Específicos: 1. Aplicar las normas ortográficas fundamentales para una adecuada redacción. 2. Establecer las diferencias entre composición y redacción. 3. Reconocer diferentes clases de párrafos y escritos. 4. Analizar textos expositivos y literarios, según la expresión y visión. 5. Discriminar los niveles de lengua en un escrito. No aparecen los métodos, ni estrategias didácticas en el citado programa. Se podría concluir que, dada la naturaleza de la asignatura y los objetivos trazados, el énfasis del proceso de enseñanza estaría puesto en las destrezas de escuchar y comprender textos expositivos y literarios y no en las estrategias de producción escrita de los mismos.

En el programa de la asignatura ESP.107, Composición y Redacción, se registra un listado de contenidos como los siguientes: conceptos de composición y redacción,

importancia; fases de la composición; modelos de composición; los tipos de composición; el proceso de redacción; la redacción del texto expositivo; pasos para la redacción de un texto expositivo; redacción de otros tipos de textos. No aparecen objetivos, metodología, recursos ni modalidades de evaluación. Se supone que en esta asignatura los estudiantes universitarios de las carreras de docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación sí escriben textos. El hecho de que se consignen contenidos referentes a la composición escrita en una programación analítica no garantiza que éstos se lleven a cabo de manera práctica, porque muchos docentes se conforman con facilitar solamente la teoría, dejando de lado o para después, los aspectos procedimentales.

En cuanto a la asignatura NCEC 0001 Lenguaje y Comunicación en Español, en su diseño curricular se observan, únicamente, dos módulos muy breves: el primero, referente a la expresión oral y el segundo, acerca de la expresión escrita. Para los efectos de este estudio, se comparte que los contenidos de este último módulo de aprendizaje tratan sobre: la redacción de breves textos expositivos, argumentativos, descriptivos y narrativos; lectura y análisis de textos literarios de autores españoles, hispanoamericanos y nacionales. A los dos módulos que forman el programa se le plantean las siguientes competencias genéricas: *“capacidad de generar nuevas ideas”, “realiza transferencia cognitiva y manifiesta el razonamiento con lógica y coherencia”, “habilidad para comunicar sus pensamientos orales y escritos con claridad y corrección normativa”, “valora la corrección idiomática como un mecanismo para lograr excelencia en la comunicación oral y escrita”, “valora la calidad del texto tanto en la comunicación oral como en la escrita”*. A diferencia del enfoque lingüístico y didáctico, eminentemente

tradicional observado en las dos anteriores asignaturas de español, en ésta última son evidentes algunos intentos de alcanzar y dar nuevos horizontes al estudio de los textos no literarios y literarios en el aula de clases universitaria, y esto se dice, no solamente por las competencias genéricas y específicas planteadas, sino porque se deja ver la necesidad de seguir las nuevas directrices científicas generales.

Corresponde ahora consignar los resultados de la revisión de las programaciones analíticas del segundo grupo de asignaturas con componentes lingüísticos y literarios de español, pero pertenecientes al área de Didáctica y por ende, son facilitadas por profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En la asignatura DID. TEC. 487, Didáctica del Español en la Educación Primaria que se facilita en IV año de la carrera se desarrollan cuatro módulos de aprendizaje: Introducción a la didáctica de la lengua materna, Didáctica del vocabulario, de la gramática y de la ortografía, Didáctica de la composición y de la redacción y Didáctica de la literatura. La competencia básica que se le solicita al maestro en formación es la *“capacidad de comunicación oral y escrita”*. La competencia genérica que se consigna es la *“capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”*. La competencia específica que más se relaciona con la investigación es *“plantea y aplica, con motivación y responsabilidad, la didáctica de la expresión escrita, a partir de los postulados del enfoque comunicativo funcional, diversificando los tipos de actividades y recursos para el trabajo en las clases de español”*. Sus subcompetencias u objetivos formativos son los que siguen: *“ percibe y relaciona, con claridad, los planteamientos de la didáctica de la*

redacción, señalando sus objetivos generales y específicos, a fin de saber orientar los contenidos didácticos de la composición y la redacción prescritos en el programa oficial de español para el grado correspondiente"; *"Distingue y describe, adecuadamente, las etapas de aprendizaje de la redacción, para programar y ejecutar microclases en función de los parámetros lingüísticos y didácticos solicitados"*, *"Examina y practica, la redacción de diferentes textos demostrando dominio de sus estructuras formales"*. Las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje que se registran para el desarrollo de esta asignatura son: prácticas en el aula, exposición dialogada, análisis de documentos, cuchienco, rastreo de información, conversatorio académico, taller de escritura, tareas, estudio independiente, demostración, microclases. Se concluye del estudio de la referida guía docente, que se intenta enseñar a aprender español con moderación, con criterios descriptivos y con acento funcional, lo cual puede deberse a la preparación académica y didáctica del docente.

En el programa analítico de la asignatura DID. TEC. 477, Didáctica de la Lectoescritura para la Educación Primaria se encuentran tres módulos de aprendizaje titulados: *"La lengua escrita: un medio de comunicación, representación e integración social"*, *"La didáctica de la lectoescritura en la educación primaria"*, *"La didáctica de la clase de escritura en educación primaria"*. Algunas competencias específicas manifiestas en el documento son: *"Explora, con alto interés, las posibilidades de la lengua escrita y reflexiona sobre su uso, leyendo y escribiendo textos de diferentes tipologías, a fin de establecer relaciones entre los aspectos formales y las intenciones comunicativas a las que responden"*, *"Estudia y aplica, de manera responsable y*

dinámica, la didáctica de la lectoescritura, a fin de adquirir los conocimientos y dominar los procedimientos didácticos para enseñar lectura y escritura en la educación primaria” e “Identifica y desarrolla, con orden y claridad, el proceso de escritura, identificando las normas, objetivos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación para enseñar a escribir textos diversos en la educación primaria”. Se registran como estrategias didácticas exposición dialogada, rastreo de información, resúmenes, síntesis, microclases, lecturas y talleres, entre otras. Por la naturaleza de la asignatura, se llega a la deducción, de que es obvio de que exista un predominio del componente didáctico metodológico sobre el componente lingüístico, teórico-práctico. Este es un espacio propicio para fortalecer la competencia comunicativa escrita del futuro maestro, en términos de lectura y escritura seleccionando la tipología del texto expositivo.

La última asignatura de este segundo grupo de materias del área de didáctica relacionadas con el español, es DID. TEC. 559, Didáctica de la Literatura Infantil para Educación Preescolar, que aunque está más alejada del tema de esta investigación porque sus competencias a lograr y sus contenidos didácticos no aluden explícitamente a la redacción textual del texto expositivo, sí se puede considerar, como en efecto se hace, el proceso escritural a partir de la lectura de un cuento, un poema o un ensayo literario; aparte de la existencia del argumento conocido, de que la gran mayoría de los contenidos que se les facilitan a los estudiantes universitarios vienen en el formato de la tipología textual expositiva. Las competencias específicas consignadas en esta programación analítica son: *“Interpreta y contextualiza, con curiosidad, la educación literaria en el ciclo de preescolar, interiorizando aptitudes de aprendizaje para la puesta en práctica de*

experiencias estéticas concretas en el aula”, “Investiga y experimenta, con dedicación y responsabilidad, la didáctica de los cuentos infantiles en la educación preescolar, descubriendo en la lengua escrita literaria un medio de comunicación, información y disfrute personal”. La metodología que se observa en esta programación parte de la lectura oral expresiva por parte del docente, espacio áulico relajado, observación de imágenes en diapositivas, video fórum, preguntas de predicción y de inferencia, lectura silenciosa, lectura dramatizada de cuentos, grabación de lecturas y dramatizaciones, visitas a bibliotecas, entre otras. Ésta, como cualquier otra materia universitaria de literatura o de didáctica de la literatura, es un espacio para proponer y realizar tareas de escritura textual, dándoles la oportunidad a los estudiantes en formación de poder acrecentar sus aprendizajes sobre los contenidos didácticos y literarios, previamente establecidos y además, poder conocer cualquier otra temática que les interese y escribir sobre ella.

2.5. La redacción del texto expositivo

La escritura, producción, redacción o textualización de un texto expositivo implica lectura previa, planificación temática, dominio de conocimientos lingüísticos, empleo adecuado de procedimientos discursivos y textuales según el contexto real de uso, dedicación personal y una práctica textual de escritura reflexiva.

2.5.1. Alfabetización académica

Una educación de calidad para todos los panameños es más que una frase que se escucha en los diferentes escenarios sociales y académicos del país; es una meta que hay que concretar a corto plazo y la Universidad de Panamá, el Centro Regional Universitario de Azuero, es consciente de que para lograrla hay que asumir las nuevas tendencias, enfoques y modelos educativos internacionales, haciéndole frente al desafío “*de la actualización permanente de los educadores, los contenidos y el currículo*” tal como se consigna en el informe *La educación en Panamá: cinco metas por mejorar* (2013:47).

Siguiendo la línea de actualización curricular e investigativa, el Consejo Académico en reunión N°10-16, celebrada el 27 de abril de 2016 aprobó la incorporación de la Universidad de Panamá como Sub-sede de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura a Nivel Superior y la creación del Centro de Lectura y Escritura Académica (CELEAUP) en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. El miércoles 19 de julio de 2017 se inaugura, oficialmente, el Centro de Lectura y Escritura Académica (CELEAUP) y el viernes 21 de julio, la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en el marco del Seminario internacional *Nuevos enfoques de la lectura y la escritura académica. Investigaciones lingüísticas y literarias* celebrado del 17 al 21 de julio en el Campus Universitario Octavio Méndez Pereira, Panamá, con la participación de la Doctora María Cristina Martínez Solís, Coordinadora de la Cátedra UNESCO en América Latina, la Doctora Fulvia Morales de Castillo Coordinadora de la Cátedra UNESCO en Panamá, el Doctor Eduardo Flores, Rector de la Universidad de Panamá, el

Doctor Olmedo García, Decano de la Facultad de Humanidades, la Ingeniera Marcela Paredes, Ministra de Educación, la Doctora Margarita Vásquez, Directora de la Academia Panameña de la Lengua y los distinguidos invitados internacionales: Giovanni Parodi Sweis, Marta Cecilia Andrade Calderón, Ana María González Marfud, Carlos Lomas García, Elvira Narvaja de Arnoux, Fabio Jurado Valencia, María Antonia Martín Zorraquino, Susana Ortega de Hocevar y Rogelio Rodríguez Coronel, entre otros.

Con la asistencia al citado Seminario internacional, la autora de esta tesis tuvo la gran oportunidad en primer lugar, de poder, personalmente, refrendar, como docente e investigadora, la importancia actual de la temática que investigaba y que fue seleccionada en el 2014: la redacción del texto expositivo en la universidad, validada en los ocho ejes temáticos desarrollados: “*Comprensión y producción de textos*”, “*leer y escribir en las disciplinas*” “*Leer y escribir literatura*”, “*Géneros del discurso*”, “*Didáctica y evaluación en lectura y escritura*”, “*Enseñanza y aprendizaje en lectura y escritura*”, “*Lectura y escritura mediadas por tecnologías*”, “*Investigaciones lingüísticas y literarias*” (Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Español, Programa oficial, 20017:4).

En segundo lugar, hay que manifestar, con complacencia, que en este Seminario internacional de lectura y escritura académica, se promovió el interés que tiene Panamá y específicamente, la Universidad de Panamá, de generar procesos educativos de calidad y con equidad tanto en su Campus central como en todas sus sedes regionales repartidas en todo el territorio nacional, mediante la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la

escritura proporcionando herramientas para el mejoramiento de la formación docente, el desempeño académico de sus estudiantes y el incremento de la investigación científica.

En virtud de las exigencias académicas actuales en las universidades, los requerimientos competenciales comunicativos en los ámbitos profesionales y la naturaleza de esta investigación, resultaría impropio obviar el tema de alfabetización académica.

El escritor, profesor e investigador español de los géneros de diversos ámbitos con una perspectiva lingüística, Daniel Cassany sostiene que la literacidad académica:

“abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. Esta incluye el código escrito identificar los géneros discursivos, comprender los roles del autor y lector, ser conscientes de los valores y representaciones sociales en los textos y reconocer retóricas, identidades, prácticas de poder por medio del discurso y estrategias de intertextualidad” (2006: 38-39).

De ahí que, se asuma que la literacidad académica, conlleva tener competencias en el uso de la lengua escrita (estudiantes y profesores) sabiéndolas aplicar en la lectura y en la escritura de los diferentes textos académicos en la universidad y entre éstos, el expositivo, que tanto se lee y se escribe en las asignaturas de las carreras y en el ámbito profesional laboral.

Parafraseando a Carlino (2005), Cisneros y Jiménez (2010) se puede decir, que la escritura académica de textos, desde este enfoque, es una práctica acordada y regulada por culturas escritas particulares, como los centros de educación superior, los grupos de investigación y las revistas académicas, entre otros contextos. Y que, al mostrarse de acuerdo con estas prácticas científicas de lenguaje y pensamiento y apropiárselas mediante diversas estrategias se está haciendo alfabetización académica, superior o terciaria.

El Doctor en Lingüística, Alexander Arbey Sánchez Upegui (2016) en su artículo de reflexión titulado *Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación* se refiere a la alfabetización académica en el nivel superior, desde el contexto latinoamericano como:

“una serie de conocimientos guiados (proceso de enseñanza), prácticas discursivas contextualizadas y continuas, puesta en marcha de estrategias retóricas para hacer parte de la cultura discursiva de las disciplinas (tanto en lo formativo y en postgrado, como en la actividad científica y editorial), mediante la comprensión crítica, el análisis retórico funcional de géneros discursivos y la producción de estos, como un asunto necesario para hacer, aprender, saber y ser en la universidad (Carlino, 2005, 2013) o como accesos discursivos al conocimiento (Parodi, 2008a)” (pág.201).

Estas consideraciones permiten colegir, que los procesos de lectura y de escritura en las universidades ya no solamente deben tratarse en las disciplinas lingüísticas y literarias porque ambos procesos lingüísticos incluyen otros elementos de carácter cognitivos, metacognitivos, sociales y culturales, que hoy no se pueden soslayar porque cumplen funciones importantes en el texto.

2.5.2. Redacción o textualización

En el contexto académico del nivel superior, la escritura, redacción o textualización de un texto por parte de los escritores/estudiantes no consiste, únicamente, en que expresen la información en un formato X para que ésta sea comprensible por los lectores/docentes que les imparten las asignaturas en las carreras universitarias. Por el contrario, la redacción implica ejercer control sobre un tema cumpliendo criterios lingüísticos, construyendo un discurso coherente y con un propósito social académico concreto: producir un texto expositivo escrito que tenga un inicio, un desarrollo y un cierre, que no se aparten del planteamiento esencial exigido por el género y la tipología, correspondientes.

En este sentido, es necesario hacer una breve alusión a algunos modelos teóricos surgidos en el ámbito científico sobre la composición escrita, los cuales, desde la segunda mitad del siglo anterior, vienen describiendo sus momentos o fases. No obstante, en este subpunto, solamente se consignan los aportes de los modelos referidos al segundo momento o segunda fase de la composición escrita: la escritura del texto en el papel o en la pantalla, la redacción del texto escrito o la más reciente denominación, producción textual o textualización, en la cual se hace énfasis haciendo uso de la negrita.

2.5.2.1. El modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1964)

Es un modelo lineal, sencillo que “*distingue tres etapas sucesivas a lo largo de la composición escrita: pre-escritura (descubrimiento de ideas, **escritura (se escribe una***

primera aproximación del texto) y *re-escritura* (*se reelabora el primer diseño y se escribe el texto final*)” (Mendoza Fillola, 2006:254). Se pudo constatar en la bibliografía especializada consultada que este modelo fue seguido por muchos profesionales e investigadores, entre los que destacan: Pérez Rioja (1975), Hinojosa (1987), Camps (1990), Graves (1991), Cassany (1997), Rienda (2006) y García (2007).

2.5.2.2. Los modelos cognitivos de J. Emig (1971 y 1983)

Son modelos que aportan una representación de la escritura desde la psicología cognitiva, es decir que se concentran “*en la persona que escribe e intentan explicar los procesos internos que sigue el escritor mientras elabora un texto*” García, 2002:19). La planificación tiene lugar durante todo el proceso de redacción y no está claramente separada del **proceso de ejecución**. De allí, que Marinkovich postule que, desde estos modelos, la composición escrita es un proceso recursivo en el que “*legítima - a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta - el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito*” (2002:219).

2.5.2.3. Los modelos de procesamiento del discurso de Kintsch y van Dijk (1978, 1983)

Formularon un modelo que atendía tanto a la comprensión como a la producción del texto, mejorándolo, posteriormente. El modelo de 1978 es un modelo de

procesamiento estratégico que ocurre en ciclos y que está ubicado dentro del marco psicolingüístico; habla sobre macroreglas y esquemas de dominio. El modelo de 1983 se refiere a macroestrategias e introduce el modelo de situación dentro de un marco más amplio, es decir psicopsicolingüístico. Ambos modelos operan a nivel de estructuras semánticas y de relaciones de proposiciones (Sabaj Meruane, 2016).

Se centran en *“la descripción formal de la estructura semántica y en la observación de la estructura del texto, a partir de las nociones de **microestructura**, **macroestructura** y **superestructura** que determinan la coherencia local, lineal y global tipificadas desde la lingüística del texto”* (Rienda, 2016:886). La microestructura es la parte visible del texto donde el lector busca las relaciones inmediatas que se dan entre las proposiciones expresadas en las oraciones, en los enunciados y en los párrafos. El discurso textual tiene que poseer una cohesión interna y entre las proposiciones, que permita una descripción coherente del contenido semántico. La macroestructura del texto concierne al sentido más global del texto. Y la superestructura atañe a la clasificación del texto, desde donde el lector o el escritor llevan a cabo la comprensión y la producción textual.

2.5.2.4. Modelo de Flower y Hayes (1980, 1981, 1996)

Este es uno de los modelos interactivos más conocido por los docentes y además, uno de los más influyentes en la escritura expositiva, porque considera:

“la memoria a largo plazo del escritor (sus conocimientos temáticos, esquemas textuales...), la situación de comunicación o contexto de producción (el tema concreto, demanda de una redacción escolar, por ejemplo la intención del escrito y la hipotética audiencia) y el proceso de escritura propiamente dicho que implica: la planificación (establecer los objetivos del texto, generar ideas y organizarlas en un plan coherente. **La textualización o redacción** consiste en desarrollar el plan previsto por escrito. Conlleva multitud de demandas léxicas, sintácticas, retóricas, lo que obliga a frecuentes revisiones y retornos al proceso de planificación. La revisión conlleva la lectura, evaluación y la consiguiente corrección y mejora del propio texto” (Mendoza Fillola, 2006:254-255).

Los anteriores aportes de este modelo (planificación, recuperación de ideas, inferenciación, creación conceptual, resolución de problemas) se afinan en 1996, cuando se llega a ponderar *“la importancia que adquieren los elementos contextuales en la construcción del significado de la comunicación, así como las diferencias que se establecen entre el autor y el lector en la interpretación de un mismo contexto compartido”* (Sánchez, 2010:3) al darse una concienciación sobre las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto.

2.5.2.5. Modelo de Nstrand (1982)

Este modelo de composición escrita se elabora a partir de la sociolingüística y la etnografía, porque considera toda forma discursiva real para producir el texto. Nstrand plantea cinco etapas, que se describen así: *“invención, se produce la generación y el descubrimiento de ideas; planificación, se manipulan las ideas; en el estilo y en la*

memoria, se realiza la producción del texto y la entrega es finalmente la edición del texto” (Álvarez y Ramírez, 2006:35). El escritor construye el texto consciente de su propósito y del lector real a quién va dirigido.

También se debe registrar que en este modelo se atienden los cinco niveles del discurso: gráfico, sintáctico, léxico, textual y contextual. Distingue tres niveles de relaciones funcionales del lenguaje escrito “*i relaciones gráficas legibles; ii relaciones sintácticas y léxicas entendibles (relación interactiva entre las propiedades del texto y el lector que lo está procesando); iii relaciones textuales y contextuales lúcidas*” (Álvarez y Ramírez, 2006:36). La construcción del conocimiento se muestra de modo visual, sintáctico, léxico, personal y cultural.

2.5.2.6. Modelo de los estadios paralelos de De Beaugrande y Dressler (1982, 1984)

Robert De Beaugrande (1980) considera que la producción escrita es un proceso concurrente y complejo, tutelado y limitado por factores como: la atención, la memoria, la motivación, el control motor, etc. Sin embargo, así como los autores de los modelos anteriores, ellos resaltan la importancia que cumplen las etapas fundamentales en el momento de la construcción del texto: planificación, ideación, desarrollo, **expresión** y análisis gramatical.

En 1982, junto a Dressler crea el modelo de los estadios paralelos, en el que plantean que, además de la coherencia y la cohesión para construir un texto se requieren las normas de textualización o actualización del texto:

“a) la intencionalidad (actitud del escritor) cuya función se proyecta hacia la orientación de la actividad interpretativa para la consecución de una meta; b) la aceptabilidad (actitud del receptor) o reconocimiento que realiza el interlocutor de la cohesión, coherencia e intencionalidad del texto como relevante; c) la situacionalidad (relevancia) o pertinencia del texto en un contexto de interacción; d) la intertextualidad (relación entre textos) o interpretación y comprensión del texto a partir de la información recibida de otros textos anteriores; y e) la informatividad o novedad y relevancia del significado del texto”
(Álvarez y Ramírez, 2006:37-38).

No se pueden dejar de mencionar, los principios regulativos de la comunicación textual, que también se incluyen en este modelo teórico de composición escrita:

“a) la eficacia o rentabilidad de la información, facilita el procesamiento textual, puesto que concentra el funcionamiento de las operaciones cognitivas. b) la efectividad o nivel de impacto significativo, profundiza el procesamiento textual y facilita la evocación de las experiencias enciclopédicas y de los saberes previos. c) la adecuación o equilibrio de los criterios de textualidad y la satisfacción de las necesidades comunicativas, determina la consistencia entre el texto presentado y las normas de textualización”
(Álvarez y Ramírez, 2006:38).

2.5.2.7 Modelo de Scardamalia y Bereiter (1982, 1987)

Este modelo surge a raíz de las observaciones realizadas a escritores noveles y experimentados con el propósito de comprender y explicar qué y cómo se activa y

funciona el proceso o articulación mental necesario para y durante la producción escrita. Se analizan dos modelos: decir el conocimiento y transformar el conocimiento y obtienen como resultado que la diferencia entre expertos y novatos radica en la manera en que el conocimiento es introducido en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento. (Rienda, 2016:889).

En este modelo se ubican procesos cognitivos y metacognitivos unidos a los procesos de planificación, **textualización**, revisión y edición, los que se describen como sigue:

“Los procesos cognitivos tienen que ver con: __ el conocimiento del proceso o el concepto de escritura. Identificación de la complejidad y de la cobertura que implica la producción de un texto escrito. __ el conocimiento y la reflexión sobre la estructura textual. Reconocimiento de las condiciones textuales que permiten la cohesión y la coherencia del texto. __ Los procesos metacognitivos, en los que se tienen en cuenta: i el conocimiento de las propias capacidades y de la propia autoregulación; ii la actitud frente a la tarea o el proceso de producción del texto escrito” (Álvarez y Ramírez, 2006:40).

2.5.2.8. Modelo de Berninger y Swanson (1994)

Estos investigadores sostienen que en la producción escrita como en la comprensión lectora se dan dos procesos principales: uno de nivel inferior –transcripción- y otro de nivel superior- composición. También derivan dos subprocesos: la conversión o traslado de ideas en representaciones lingüísticas –generación del texto- y, la **materialización en forma escrita de esa representación – transcripción**. En síntesis,

ellos plantean cómo las habilidades de transcripción afectan a la composición (Rienda, 2016:889).

2.5.2.9. Modelo de Candlin y Hyland (1999)

Este es un modelo teórico de la composición escrita en el que sus autores estudian las relaciones que se producen entre la escritura como texto, la escritura como proceso y la escritura como una práctica social. En consecuencia, se muestran a favor del siguiente enfoque conceptual:

“la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos, culturales, interpersonales y políticos. Hacen hincapié en los siguientes aspectos: a) **expresión**, destaca el texto, señala cuándo el escritor aborda un género en particular. b) Interpretación, enfoca el proceso de decisión de estructuras, gráficas, materiales, representaciones, etc., apropiadas para el lector. c) explicación, insiste en la investigación y la metodología de la escritura académica, cotidiana y profesional. La intención, el propósito, la audiencia, la temática, entre otros, condicionan la estructura textual. d) relación, entre la teoría y la práctica, trata de identificar la conexión y la correspondencia que el escritor realiza entre un supuesto teórico y la aplicación y utilidad del mismo” (Álvarez y Ramírez, 2006:45).

En este modelo, la expresión, la interpretación, la explicación y la relación resultan aspectos relevantes, pero no deja de lado, la posible respuesta emocional del lector del texto, lo que permite entrever que existe cooperación y negociación en el proceso comunicativo textual escrito.

2.5.2.10. Modelo etnográfico de Grabe y Kaplan

Este modelo de proceso destaca los elementos extralingüísticos de la composición escrita, que determinan la tarea otorgándole claridad y facilitan la producción adecuada del significado y del sentido del texto. En tal sentido, se destacan las siguientes preguntas con las respectivas respuestas:

“¿Quién? R. Es la persona que escribe; posee características culturales y habilidades producto de sus experiencias, formación e integración social. ¿Escritura? R. Es la naturaleza lingüística del texto; partes, formas en que trabajan, recursos lingüísticos, enlaces entre oraciones, noción de cohesión y coherencia. ¿Qué? R. Abarca el contenido, el género y el registro. ¿A quién? R. Se refiere al lector del texto (individual, colectivo, conocido, etc.). ¿Con qué propósitos? R. Son tan diversos; se relaciona con el género textual. ¿Por qué? R. Destaca las intenciones y motivos no explícitos en el propósito. ¿Dónde y cuándo? R. Hace referencia al “aquí (lugar) y al “ahora (tiempo). ¿Cómo? R. Destaca la incidencia del instrumento con el que se realiza la producción del texto: pluma, lápiz, marcador, papel, máquina de escribir, computadora” (Álvarez y Ramírez, 2006:48-49).

2.5.2.11. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del Grupo Didactex (2003, 2015)

Este modelo propone inicialmente (2003) cuatro fases para la producción textual escrita en los contextos académicos, las cuales se enuncian a continuación:

“Primera fase: el acceso al conocimiento. Segunda fase: la planificación. Tercera fase: la producción textual –que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como la organización externa, de orden estructural. Cuarta fase: la revisión.

La escritura del texto desde este modelo se “*concibe como un macroproceso en el que se interrelacionan “factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, físicos (visomotores), discursivos, semánticos, pragmáticos, verbales y didácticos”* (Didactex, 2003:78 citado por Álvarez y Ramírez, 2006:51). Se puede deducir, el papel de los contextos social (educación), situacional (universidad) y físico (aula de clases de la carrera) y su relación con otros factores: personales, lingüísticos, discursivos y de uso.

En el año 2015, se ubica la reformulación de este modelo del Grupo Didactex perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid, en la revista *Didáctica, lengua y literatura* en el artículo titulado *Nuevo marco para la producción de textos académicos* donde, se anuncian dos nuevas fases recursivas del proceso de composición textual:

“fase 5: la edición del texto, que es el espacio en el cual se examina el texto, se dan los cuidados finales en relación con las ilustraciones, la dimensión notacional y su correspondencia con las normas editoriales. Fase 6: la presentación oral del texto, en la que se establece una relación directa con el auditorio y se hace explícito el logro durante el proceso de escritura” (2015:240).

Este modelo presenta una orientación didáctica muy buena en el sentido de que se centra en el cómo se aprende y cómo se enseña a escribir textos académicos en los contextos educativos, pues aporta estrategias claras en cada una de sus fases recursivas, para potenciar la reflexión, la creatividad, la interiorización y la automatización de la capacidad de escritura textual en los estudiantes.

2.5.2.12 Modelo didáctico de fases interactivas para la enseñanza y evaluación de la producción escrita, de Lacón y Ortega (2003)

Las profesoras universitarias Nelsi Lacón y Susana Ortega de Hocevar de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) en Mendoza, Argentina crearon un modelo didáctico de ocho fases graduales interactivas para ser aplicado en la elaboración de textos expositivos, de forma colectiva, con estudiantes de educación media y universitaria, aunque ellas aseveran que también puede considerarse para la enseñanza de otros tipos de textos considerando sus características propias en la planificación de las tareas específicas. A continuación un resumen de las ocho fases de este modelo:

“primera fase: diagnóstico de las capacidades escriturarias de los estudiantes (pretest). Segunda fase: procesamiento estratégico de textos expositivos. Tercera fase: conocimiento de estrategias de escritura. Cuarta fase: evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno y corrección estratégica. Quinta fase: aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura. Sexta fase: producción de textos escritos. Autoevaluación y heteroevaluación. Séptima fase: producción final o postest e informe metacognitivo de los estudiantes. Octava fase: reflexión y análisis evaluativo de resultados” (2003: 5-6).

Este modelo considera teorías de modelos cognitivos, sociocognitivos y psicolingüísticos anteriores y el trabajo docente por competencias, enfoque este último planteado por la Universidad para su implementación en todas las carreras universitarias. Está centrado en la reflexión metacognitiva del proceso de escritura textual permitiendo que el escritor

llegue a ser consciente de la práctica lingüística que está realizando y que se sienta comprometido con su hacer escriturario.

En suma, los doce modelos teóricos de producción escrita que se han resumido anteriormente, evidencian similitudes en la concepción de la escritura como un proceso complejo que requiere concienciación y formación, en la definición de etapas y fases para construir el texto, en la consideración de factores lingüísticos, cognitivos, discursivos, sociales y contextuales. Las diferencias se notan en los enfoques, en los análisis y en las aplicaciones metodológicas e incluso, en las finalidades que los originaron.

2.5.3. El texto expositivo escrito

En este último subpunto del marco teórico se aborda el tema del texto expositivo escrito, presentando su definición, características, tipos, subtipos, estructura, usos, elementos lingüísticos y no lingüísticos y algunas de sus implicaciones didácticas en el contexto universitario.

2.5.3.1. Nociones del texto. Un preámbulo ineludible.

Se parte del conocido hecho de que el concepto de texto, como núcleo de la investigación lingüística, es fuente de muchas propuestas definitorias dependiendo del punto de vista y del ángulo de aproximación.

Desde los postulados iniciales de la Lingüística del Texto, P. Hartmann guiado por su teoría de que la comunicación y la interacción se producen, principalmente, en forma de textos, define el texto como “*una unidad comunicativa*” (1971:17), que sobrepasa lo lingüístico.

En la misma vertiente comunicativa, Schmidt expresa que “*cuando de alguna manera se establece una comunicación se realiza con carácter de texto*” (1977:148). Es decir, que lo concibe como una acción verbal intencionada.

El lingüista Enrique Bernárdez en su obra ya clásica, *Introducción a la lingüística del texto* propone una definición pluridimensional del texto:

“es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de lengua” (1982:85).

Esta propuesta conceptual resulta interesante para esta investigación, no solo porque concibe el texto como un componente cardinal del lenguaje entendido comunicativamente, sino porque además, integra y opone las dimensiones lingüísticas, textuales, discursivas y contextuales, promoviendo sus indagaciones en los textos expositivos de los estudiantes de educación y observando cómo se complementan en la comunicación textual.

Teun van Dijk, uno de los más acreditados estudiosos de la Lingüística Textual, en su obra *La ciencia del texto* afirma que “*la elaboración y comprensión del texto, por regla general, tienen lugar en un proceso de comunicación en el que el hablante desea que el oyente se entere de algo o modifique su estado interior de otra manera y en virtud de ello eventualmente lleva o no a cabo ciertas acciones deseadas* (1983:214) con lo que aporta, de manera significativa, nuevos elementos gramaticales, sintácticos y pragmáticos para el análisis de los niveles textuales (microestructura, macroestructura y superestructura).

De Beaugrande y Dressler también siguen la perspectiva comunicativa cuando manifiestan que el texto es “*un acontecimiento comunicativo humano que debe cumplir obligatoriamente, con unas normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad*” (1997:35). Ellos se muestran muy influenciados por la Psicología Cognitiva al sostener que “*un texto no tiene sentido por sí mismo, sino gracias a la interacción que se establece entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores*” (1997:40).

El texto escrito es una unidad comunicativa compleja de lenguaje en uso real integrada por dimensiones lingüísticas, discursivas, textuales y pragmáticas y que se representan en los niveles superestructural, macroestructural y microestructural siguiendo normas y principios reguladores, para la creación de significados comprensibles e interpretables.

2.5.3.2. Aproximación al texto expositivo desde las tipologías textuales

Antes de presentar algunas definiciones sobre el texto expositivo es necesario plantear previamente, que algunos autores reconocidos comparten el criterio de que aún no se ha unificado una teoría definitiva acerca de la tipología textual. Horst Isenberg refrenda lo dicho al exponer que *“una tipología lingüística del texto, satisfactoria desde una perspectiva teórica, sigue siendo todavía un desiderátum”* (1987:95). Teun A. van Dijk dice *“en este momento no existe una tipología del discurso sistemática y explícita”* (1987:115). Jean Michel Adam llega a afirmar *“que le parece presuntuoso hablar de tipología de textos, ya que cada texto es una realidad demasiado heterogénea como para que sea posible encasillarla en los límites de una definición estricta”* (1981:8). Heinemann y Viehweger (1991) alegan que *“aunque es necesario integrar distintos parámetros de clasificación de los tipos textuales para su descripción, en cada forma textual uno/s de los parámetros tiene/n mayor relevancia”*. Uno de los problemas que puede identificarse con respecto a la falta de resultados concluyentes son las denominaciones usadas por los estudiosos, quienes a veces utilizan un mismo término para referirse a categorías diferentes lo que provoca confusión en el lector y en el escritor.

No obstante, desde la antigüedad hasta los tiempos actuales se ha venido clasificando la infinita cantidad y variedad de textos existentes en tipologías. Éstas se comprenden y asumen como conjuntos de unidades textuales con rasgos lingüísticos y discursivos comunes, que responden a diferentes intereses, de filósofos, retóricos,

lingüistas, investigadores y profesores. Los criterios más empleados para el deslinde de las tipologías textuales han sido formales, intencionales, funcionales, por su relación con la realidad, por su diagramación y por el número de intervinientes.

El tipo de texto expositivo escrito se ubica dentro de varias tipologías. Se inicia situándolo en una de las “*mejores y más fundamentales de las que existen*” de acuerdo a la aseveración hecha por Isenberg (1987), como es la tipología de Werlich (1975) en la que se incluye “*la exposición, que tiene como focus textual el análisis o síntesis de ideas conceptuales (conceptos) de los hablantes y como idioma textual, frases (y sus variantes) que identifican y relacionan fenómenos en las secuencias, a la descripción, narración, argumentación e instrucción*” (Mendoza, 2006:485). Werlich describe los tipos de textos según la base de que parten, lo que constituye una aportación didáctica muy importante en la medida en que identifica el inicio del discurso creando la referencia para escribir y orientando el despliegue del contenido textual.

Como el interés de esta investigación se centra en los textos con base expositiva, se indagó un poco más y se encontró en el texto titulado *El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas* de Constanza Padilla de Zerdán que:

“es una base que inicia y preside la estructuración textual, con dos opciones posibles: un desarrollo analítico o anclaje (del todo a las partes) o un desarrollo sintético o afectación (de las partes al todo). Esta base se encuentra en el primer enunciado del texto, y desde el punto de vista semántico, presenta el tema que se desarrollará en el mismo. Podemos decir entonces que, de modo general, es una expresión la macroestructura, la cual se desplegará en el cuerpo del texto por medio de las siguientes categorías alternativas: descripción, seriación, causalidad, problema/solución y comparación, tal como lo postula Meyer” (1999:76-77).

De acuerdo con los planteamientos esclarecedores de la autora, la redacción de los textos con base expositiva puede hacerse a partir de una síntesis donde hay predominio de oraciones construidas con el verbo *ser* más *predicado nominal*, las cuales identifican fenómenos, hechos o conceptos, desde las partes al todo. Sin embargo, este tipo de textos también pueden elaborarse a partir del análisis, en el que sus oraciones se muestran con el verbo *tener* y *complementos nominales* persiguiendo el enlace de fenómenos, hechos y conceptos, desde el todo a las partes.

Otra de las tipologías textuales muy difundidas es la de Jean-Michel Adam (1985) quien retoma los tipos de textos planteados por Werlich: “*descriptivo*” “*narrativo*” “*expositivo*” “*argumentativo*” “*instructivo*” y añade los tipos: “*predictivo*” “*conversacional*” y “*retórico*” (Mendoza Fillola, 2006:485).

Algunos años después, Adam (1992) propone un esquema cognoscitivo que guía la estructuración del contenido discursivo para la **secuencia expositiva explicativa**, consistente en partir de una pregunta ¿por qué? o ¿cómo? que es necesario contestar. Ésta genera un movimiento explicativo del conocimiento que posee el escritor, quien se vale de diferentes estrategias discursivas tales como: la definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y cita, para trasladar su saber al lector y que éste pueda comprenderlo.

Cabe aquí, incluir otra tipología relacionada con los fines de este estudio lingüístico y es la que presenta Martin (1989) desde la Lingüística Sistémico-Funcional,

quien se interesa por la función de las características lingüísticas presentes en la estructura visible del texto, llamada desde ese espacio científico, estructura superficial.

¿Dónde y cómo se ubica el texto expositivo en la tipología de Martin? Se coloca dentro de la escritura efectiva, que estudia la realidad que envuelve a los hablantes de una comunidad lingüística. Dentro de la escritura efectiva se ubican los géneros de: recuento, procedimiento, descripción, informe, explicación y **exposición** cuyo elemento central es la tesis, que implica cuestiones en torno al por qué de las cosas. Se proponen dos tipos de exposición: exhortativa y analítica. Conciernen en este caso investigativo, la **exposición analítica** escrita que se concreta en textos como: informes escolares, ensayos, exámenes, etc., en la que los estudiantes como escritores buscan persuadir a los profesores lectores de que la tesis presentada en sus textos es la correcta. Además, el autor de esta tipología afirma “*que existen recursos gramaticales que permiten señalar los razonamientos: conjunciones, preposiciones y verbos*” (Martin, 1989:21).

Una tipología citada en muchos estudios es la que propone la investigadora venezolana Iraida Sánchez (1992, 1993) y que la nombra *órdenes del discurso*. En esta tipología se destacan las formas de ordenar la materia lingüística en la narración y en **la exposición**, tanto para uso de la comprensión como para la producción.

El texto expositivo según esta tipología, tiene credibilidad porque se asocia a contenidos que se les confieren valor de verdad al pertenecer al mundo real. Tiene como

función explicar un hecho o concepto a través del razonamiento analítico y sintético pudiendo transformar el conocimiento del lector.

Sánchez instituye dos modalidades de textos expositivos en las que se distinguen peculiaridades lingüísticas y discursivas muy interesantes. En cuanto a la primera modalidad textual expositiva, la lingüista venezolana dice que *“no es solamente presentar un objeto de conocimiento sino de hacerlo más accesible con ejemplos, explicaciones y relaciones indicadas por medio de conectores”* (1992:82). Según esto, en estos tipos de textos expositivos se nota la presencia del emisor por medio del uso de deícticos, los cuales refieren al contexto discursivo y al enunciador. La segunda modalidad del texto expositivo que se referencia es aquella en la que el discurso se muestra como impersonal, el enunciador se percibe distante debido a la escasa presencia de deícticos, conectores y al empleo de oraciones compuestas yuxtapuestas pertenecientes a un mismo tema. Para confirmar los planteamientos anteriores, se presentan los criterios generales que establece Sánchez con respecto al orden expositivo:

“- Naturaleza no mimética. - Ausencia de deícticos, con excepción del deíctico de primera persona. - Empleo de los tiempos del mundo comentado. – Función informativa. -Credibilidad. –Focus contextual (análisis y síntesis de ideas o conceptos). – Necesidad de conectores” (1992:79).

De acuerdo a las consultas y lecturas realizadas acerca de la tipología textual emitida por Sánchez, se colige que existe un esquema cognoscitivo del texto expositivo portador de unas características particulares lingüísticas y no lingüísticas que le ayudan, tanto al docente en el proceso de orientación didáctica, como a los estudiantes universitarios en el momento de la práctica de la redacción.

Luego de haber resumido sucintamente las tipologías de Werlich (1975), Adam (1985, 1992), Martin (1989) y Sánchez (1992,1993) en las que figura la exposición o el texto expositivo, se concluye que estas propuestas presentan varios puntos en común sobre todo en cuanto a las características comunicativas y funcionales. Sin embargo, se observan divergencias en torno al uso de los conceptos de género o clase de texto y tipo de texto. En esta investigación se siguen los autorizados planteamientos de Heinemann y Viehweger (1991), quienes definen el concepto de *género o clase de texto* como “*los textos que se incluyen en las clasificaciones cotidianas de una comunidad determinada y que contienen a los textos propios de la comunidad especializada*” y, aclaran que el concepto de *tipo de texto* alude a “*una clasificación teórico- científica apoyada en criterios de naturaleza externa*” (citados por Corbacho, 2006:86).

2.5.3.3. Delimitación conceptual, función y características del texto expositivo

El discurso es “*el acto sucesivo y dinámico de enunciación de un mensaje, de un texto en el contexto*” (Mendoza Fillola, 2006:183). El discurso expositivo tiene como intención comunicativa informar, lo que implica decir, que a través de su uso se transmiten e intercambian conocimientos acerca de una diversidad de fenómenos, hechos, situaciones, temas, etc. Este tipo de discurso al concretarse en textos primordialmente informativos cumple la función referencial o representativa del lenguaje (Jakobson, 1948).

En la vida académica se cruzan toda clase de discursos y textos, en todas las formas de comunicación posibles. Dentro de ese universo discursivo, textual y comunicativo prevalecen los textos expositivos en la modalidad escrita, los cuales exponen contenidos de las diferentes disciplinas científicas en el ámbito educativo universitario, que requieren ser comprendidos y producidos por los profesores y los estudiantes en las diversas carreras que se ofertan en este nivel superior.

Entonces, cabe preguntarse ¿Cómo se define el texto expositivo? Una primera respuesta se ubica en la obra *Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes*, de la autoría de Wayne H. Slater y Michael F. Graves (1990), la cual es citada en muchos estudios científicos, en este caso por las investigadoras venezolanas Josefina Peña González y María Eugenia Domínguez (2012) en su artículo *Un estudio del texto expositivo. Aportes desde la revisión documental*:

“el texto expositivo es texto en prosa en el cual el autor presenta información. También es explicativo en la medida en que el autor incluye las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada. Además es directivo, en tanto el autor compromete activamente a los lectores en un diálogo esclarecedor e indica lo que es y lo que no es importante. Por último un excelente texto expositivo incorpora narraciones que den vida a esa prosa y atraigan lo más posible a los lectores” (Slater y Graves, 1990:12).

Esa definición alude a la práctica social de la escritura de textos directivos que comunican información bajo la estructura lingüística en prosa y que hacen uso de las formas discursivas de la explicación y la narración para ganarse el interés de los lectores sobre el contenido presentado.

Otra respuesta, muy apropiada, para la pregunta ¿cómo se define el texto expositivo? se halla en los estudios de la Lingüística Textual de la última década del siglo pasado producidos en España, lugar desde donde se produjo el artículo investigativo “*El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*”, por el filólogo y didacta, Doctor Teodoro Álvarez Angulo, quien sostiene que este tipo de texto:

“pretende sobre todo informar, aportar conocimientos, transmitir saberes; al igual que otros textos, se producen estos textos en una situación de comunicación determinada, en función de esta situación de comunicación, el contenido del texto se organiza según un plan determinado, y en consecuencia, la forma del texto presenta también características específicas: utilización de determinados organizadores, elección de tiempos verbales concretos, etc. A partir de las cinco maneras básicas de organización del discurso planteadas por Kintsch (1982) y Meyer (1985), propone una subclasificación: definición-descripción, clasificación-colección, comparación-contraste, problema-solución, pregunta-respuesta y causa-consecuencia” (1996: 35).

La cita anterior propone un concepto más completo del texto expositivo, porque propone además de los elementos lingüísticos inherentes a todo texto, la consideración del contexto social y la situación comunicativa específica que genera su producción; sin dejar de destacar, la aportación eminente del autor en cuanto a la integración de los aspectos discursivos en la estructura textual, para hacer comprender la información presentada y así reforzar el valor de verdad que posee.

En el año 2010, el profesor Álvarez Angulo en compañía de Roberto Ramírez Bravo publican el artículo “*El texto expositivo y su escritura*” en el que, estos docentes e investigadores de la Universidad Complutense de Madrid (España) y de la Universidad de Nariño (Colombia) respectivamente, exponen los frutos de una investigación

colectiva, ampliada y sistematizada acerca del objetivo, características, estructura, marcas lingüísticas y textuales de este texto. Sin embargo, en este punto solamente se transcribe que su objetivo es *“mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis”* y que además se caracteriza por *“la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse los conceptos o los objetos de estudio”* (2010:74).

Todo esto conduce a la reflexión de que, independientemente de que el texto expositivo recibe diversas denominaciones “informativo”, “explicativo”, “ilustrativo”, “instructivo”, “posicional”, “divulgativo”, “científico” y “didáctico” se ha ganado un lugar especial en la agenda científica de la Lingüística Aplicada y de la Didáctica de la Lengua Española, en virtud de que representa un discurso denotativo con características estilísticas de claridad, orden y exactitud; y cumple la finalidad de la exposición, mostrar, la cual se amplía con la función de hacer comprender y explicar fenómenos, teorías y conceptos complejos. Se puede agregar, que las características y la complejidad del texto expositivo dependen del tema tratado, del objetivo trazado, del lector al que se destina y del contexto comunicacional, ya que los eventos comunicativos expositivos escritos son muy frecuentes en la vida social y académica de las personas, pero no se puede olvidar que, éstos tienen diferentes categorías según el campo de conocimiento o la práctica en la que se incluyen.

2.5.3.4 Tipos de texto expositivo escrito

En los textos expositivos se observan ciertas formalidades que permiten identificar diferentes tipos. El rastreo de la información concerniente a este primer párrafo en fuentes digitales permitió identificar algunos criterios para situar los tipos de textos expositivos. Según la situación comunicativa, son textos expositivos *formales* (instancia). Según el canal, son textos expositivos *escritos* (carta). Según la intención comunicativa, son textos expositivos *informativos* (noticia). Según el modo del discurso, son textos *expositivos* (informe) y según el ámbito con el que se relacionan, son textos expositivos *científicos* (artículo), textos expositivos *humanísticos* (ensayo) y textos expositivos *didácticos* (reseñas).

Por otro lado, la profesora e investigadora colombiana Martha Andrade Calderón en su artículo de investigación *La escritura y los universitarios* ubica al texto expositivo en su Cuadro 3. *Clasificación de tipo de textos* considerando cuatro indicadores: “función del lenguaje, *comunicativo*; tipo de discurso, *interaccional*; tipo de texto intencional, *expositivo, informativos, descriptivos, argumentativos y explicativos*; producción de textos académicos en la universidad, *apuntes de clase, fichas, comentarios, resúmenes, síntesis, reseñas, artículos de opinión, editoriales, informes, pruebas y noticias*” (2009:316).

Asimismo, Álvarez, Perelló y Pintos en la publicación titulada *De cómo convertir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas* indican que “los

libros de texto, manuales escolares, trabajos, exámenes, memorias, proyectos de investigación, proyectos de fin de carrera y, tesis ... pertenecen al amplio abanico de textos expositivos que se pueden encontrar en los contextos académicos” (2007:32).

Es oportuno manifestar, que en los *blogs* y en otras herramientas informáticas se encuentran muchas referencias al texto expositivo, en algunos se mencionan sus clases y en otras no, y generalmente, en unos y otros sitios digitales, no se consigna el nombre del hablante autor y no se presenta el abordaje del tema con profundidad.

El texto expositivo *divulgativo* trata un tema de interés general para la comunidad y se dirige a un público amplio. En este tipo se incluyen: libros de textos, enciclopedias, reportajes periodísticos, etc.

El texto expositivo *científico* aporta conocimientos de un discurso especializado y técnico, con un registro lingüístico formal, que le exige conocimientos previos y amplios sobre el tema al escritor, experto en el área y al lector, también especialista en una rama del saber (artículos científicos, tesis, etc.).

El texto expositivo *didáctico* “*cumple diferentes funciones según cuál sea el objetivo del profesor, el momento y el contenido que se está trabajando*” (Prat e Izquierdo (2000) citados por Peña y Domínguez (2012). Se insertan en esta última clase textual expositiva: el ensayo académico, informe, monografía, resumen, síntesis,

exámenes y otros trabajos escritos que se utilizan en las aulas universitarias para enseñar y aprender contenidos de las diferentes asignaturas de la carrera cursada.

2.5.3.5 Estructura del texto expositivo escrito

Cuando se piensa en la palabra estructura, se evoca, de inmediato, el significado literal referente a la “*distribución y orden de las partes que componen un todo*”. Con esta orientación semántica, la estructura de cualquier texto escrito se percibe como “*una faz no aparente, que se cumple en la mente del redactor y lo induce a escribir de determinada manera, y otra visible, materializada en lo escrito... el esqueleto o la base*” (Basulto, 2013:29). Aquí la autora identifica dos tipos de estructura en la elaboración de un texto escrito: una interna y otra externa. La estructura interna implica el seguimiento imaginario de pasos que requieren considerar: el objetivo, destinatario, asunto, selección y jerarquización de las ideas en el texto. Y la estructura externa, perceptible, que también tiene en cuenta unas fases procedimentales: ordenamiento, lenguaje, tono y estilo.

Los teóricos de la Lingüística, de la Lingüística Textual y de otras disciplinas afines se muestran de acuerdo con que la palabra estructura se emplea para aludir a diferentes realidades, pero son también conscientes de que existen diferentes formas de organización en el texto. De ahí, que en esta investigación se hace una breve referencia a algunas formas organizacionales o estructurales del texto escrito, principalmente en aquellas que corresponden al texto expositivo.

Para comenzar, se encontró una forma de organización del texto en apartados o secciones, caracterizada como externa y jerárquica, en la que se circunscribe a reconocidos estudiosos como: Aristóteles (384 a.C- 322 a.C), Hassan (1978; 1979; 1989) y Swales (1990).

Un segundo tipo de organización textual es la de las oraciones o cláusulas, caracterizada como interna y secuencial. En ésta se ubica a: Hinds (1979), Hoey (1983), Sinclair (1993, 1994), Mann y Thompson (1986, 1988 y 1992).

Se determinó durante el proceso de rastreo temático que varios autores reconocen la existencia de una *estructura* en los textos; que esta es variable y que además, se le nombra diferente. Entre otros autores, se distingue a: Fox (1987), Salager-Meyer (1990, 1992), Swales (1990) y Crookes (1986).

Para Halliday y Hassan (1978, 1979, 1989) la estructura cumple la función de representar las características formales del texto. Hassan la nombra como “*configuración contextual*” (1989:55-56) al considerar que está muy unida al contexto cultural e incluso, dice que depende del contexto situacional. La *configuración contextual* es la que posibilita la identificación de los elementos obligatorios y opcionales del texto y poder descubrir en qué orden se presentan éstos.

Van Dijk distingue tres tipos de estructuras en el discurso: las superestructuras, las macroestructuras y las microestructuras.

En el nivel global o macronivel comprendido como un todo se ubican las superestructuras, que son *“las estructuras formales que caracterizan un tipo de texto en particular y explican su apariencia”* (1983:141-142). Éstas se comprenden como los esquemas que siguen los textos y que establecen sus tipos de construcción y el orden de sus diferentes secciones.

Esa primera definición y caracterización estructural permite relacionar el esquema básico de: introducción, desarrollo y conclusión con la superestructura del texto expositivo. Así lo sugieren investigadores como: Coltier (1986), Adam (1990), Aznar, Cros y Quintana (1991), Merenne-Schoumaker (2005), Álvarez (2006), Álvarez y Ramírez (2010) y Agosto Picó (2011).

En cuanto al segundo tipo de estructuras, las denominadas *macroestructuras*, van Dijk, las ubica en el segundo plano del discurso, que corresponde al contenido. Son, pues, unas estructuras *“de carácter semántico que explican el significado global del texto, y están en íntima relación con la organización de los conocimientos. La macroestructura establece la coherencia global del texto a partir de la coherencia lineal de la secuencia de oraciones”* (1977:95).

La macroestructura de un texto ocupa el nivel global más alto en la jerarquización de la información de un texto y puede responder en el caso de la redacción del texto expositivo a la pregunta *¿de qué trata este texto?* El tema que reconstruye el escritor constituye la *macroproposición* a la que se subordinan las del resto del texto.

En este sentido, sustenta van Dijk que para obtener la macroestructura textual hay que generar un proceso de resumen empleando tres macrorreglas para transformar la información semántica y encontrar la proposición final, que él llama *tópico del discurso* con las que están relacionadas todas las demás proposiciones del texto (1977:133-134).

Con la macrorregla de *supresión* se eliminan todas las proposiciones que no son de interés para la interpretación de las siguientes. Mediante la macrorregla de *generalización* se construye una proposición más general, a partir de la secuencia de otras más específicas a las que esta pueda reemplazar. Y con la macrorregla de *construcción* se elabora una proposición que reemplaza toda una secuencia de proposiciones y a la que es posible añadir información conocida.

Siguiendo los planteamientos de Kintsch y van Dijk en torno a los niveles estructurales del texto, corresponde considerar finalmente, la *microestructura* del texto que alude “a los componentes de significado locales y a las relaciones lineales implicadas entre ellos ... al redactar un texto debemos contar con las ideas necesarias y debidamente relacionadas para poder constiuirlo” (Kintsch y van Dijk (1978) citados por Mendoza Fillola (2006:208-209). Se deduce de la anterior cita, que este micronivel del discurso es visible en el texto; alberga la coherencia lineal o local, que surge de las relaciones entre las proposiciones, oraciones y enunciados que integran el texto.

La microestructura textual deja ver las formas o procedimientos de cohesión: recurrencia o correferencia (repetición, sustitución léxica, pronominalización, etc.), la

progresión temática (con tema continuo, en cadena, derivada de un hipertema) y la conexión (conjunciones, adverbios, locuciones, sintagmas, oraciones, etc.), que se usan para mantener la continuidad a lo largo del texto.

Los ejes de organización y estructuración del texto expositivo escrito empleado en el ámbito de las humanidades y la educación, se recogen en varias propuestas de reconocidos lingüistas, investigadores y académicos de diferentes latitudes.

Bonnie Meyer (1985) en su estudio titulado *Análisis de la prosa: fines, procedimientos y problemas. Comprensión del texto expositivo* diferencia tres niveles de estructuración:

“el nivel de la frase o microproposición, que afecta al modo en que las ideas son organizadas en el interior de la frase y entre las frases. El segundo nivel es el macroproposicional, relativo a las formas de organización lógica de argumentación en el nivel de párrafo. Y el tercer nivel es la organización global del texto. Estos tres niveles de organización de la información mantienen relaciones de interdependencia y permiten el trasvase desde lo local a lo global y general” (1985:15).

Considerando las autorizadas palabras de la Doctora Meyer, se colige que el texto expositivo posee tres niveles estructurales interdependientes: microproposicional, macroproposicional y organizacional, que requieren dominio cognitivo, conceptual y lingüístico para llevar a cabo la realización de diferentes procedimientos por parte del escritor cuando lo produce y del lector cuando lo lee y así apoderarse de los conocimientos acerca del tema que desarrolla.

Coltier (1996) en su obra *Aproximaciones al texto explicativo*, desde la modalidad de la enunciación manifiesta que el texto expositivo está constituido por tres tipos de enunciados: descriptivo, explicativo y *balises*. En el enunciado descriptivo, el enunciador opera como un observador que registra de forma objetiva los hechos. En los enunciados *balises*, señala las diversas etapas del texto. Y en el enunciado explicativo, el enunciador desconstruye la hipótesis que podría formularse el enunciatario sobre el fenómeno que aborda. Este tipo de texto debe mantener un desarrollo lineal de los elementos; requiere asegurar el aporte semántico de la información garantizando la progresión temática. (Coltier, 1986 citado por Oliveros 2013:25).

Otro modelo acerca de la estructuración de la información en el texto expositivo es el de progresión temática, de la autoría de F. Danes, lingüista de la Escuela de Praga, quien a partir de sus estudios desde la perspectiva funcional de la oración, dividiendo ésta en dos partes: *tema* y *rema*, haciéndolos coincidir con la *información conocida* y la *información nueva respectivamente*; llega a plantear que la progresión temática representa el armazón o esquema del texto, es decir, que supone “*la concatenación y la conexión jerárquica de los temas*” en el texto.

B. Combettes (1983) realiza una adaptación de este modelo de Danes aplicándolo de manera didáctica en la comprensión y producción de textos con estudiantes universitarios. El autor diferencia tres esquemas a saber: progresión de tema constante, progresión de tema evolutivo o lineal y progresión de temas derivados.

La progresión de tema constante consiste en que *“a un mismo tema se le van asignando distintos remas ... es el esquema más simple con el que el escritor no pone en peligro la interpretación, al haber un tema común entre todas las frases”* (Combettes (1983 citado en Centro Virtual Cervantes 2017)).

La progresión de tema evolutivo o lineal responde a *“una concatenación de temas, esto es, el rema de una proposición o parte de éste se convierte en tema de la siguiente ... es frecuente en la exposición de acontecimientos en cadena, en el que uno es la causa del otro”* (Combettes (1983 citado en Centro Virtual Cervantes 2017)).

Y la progresión de temas derivados *“al ser el tema constante un colectivo o un objeto, llamado hipertema, éste se puede descomponer en partes, de forma que resulta lícito tematizar los diferentes miembros llamados subtemas, sucesivamente. Si el hipertema aparece explícito, éste puede ocupar tanto la posición de tema como de rema”* (Combettes (1983 citado en Centro Virtual Cervantes 2017)).

Resulta oportuno señalar, que el texto expositivo se identifica por presentar una estructura global de temas derivados, definida gráficamente con forma piramidal, en la que la primera parte del texto proporciona los componentes integrales del tópico que luego se desarrollan en los párrafos sucesivos y en los que se expande la información organizándola (Collins y Getner, 1980; Graesser y Goodman, 1985; Combettes y Tomassone, 1988; Reichlerbéguelin y otros, 1988 y Combettes, 1983 citados por Sánchez, 2013).

Adam (1992) sostiene que el texto expositivo al incluirse en un género de discurso enciclopédico combina dos tipos de secuencias textuales: descriptiva y explicativa.

La secuencia descriptiva es muy habitual en el discurso académico aun cuando presenta algunos grados de complejidad estructural. La linealidad conocida como el grado cero de jerarquización en la descripción, consiste en enumerar las partes o propiedades de un todo demostrado al inicio y que actúa como elemento superordinado. Esta secuencia asume la forma de una simple lista en la que la información sigue un orden casi aleatorio, todos los datos proceden de la misma categoría jerárquica, como elementos dependientes del elemento inicial. Puede estar construida con marcadores textuales espacio temporales o enumerativos. Otra estructuración de la secuencia descriptiva es la arborescente, con forma de árbol, más conocida como la estructura piramidal, en la que el todo se describe desarmándose en cada una de sus partes, las que se someten a una nueva descripción. (Coltier (1986) y Adam (1990).

En relación con la secuencia explicativa dedicada a informar y explicar el por qué de unos hechos, fenómenos, etc., se asocia al análisis y a la síntesis de las representaciones conceptuales. Adam (1985) plantea que su estructura posee tres partes. La primera, introducción conlleva el planteamiento y presentación del problema. La segunda, incluye el desarrollo y la explicación de las posibles soluciones. Y la tercera, síntesis, se evalúa lo ya expuesto.

Álvarez y Ramírez (2010) al caracterizar la estructura del texto expositivo escrito señalan que su contenido semántico se desarrolla en torno a tres grandes ejes temáticos: introducción, desarrollo y conclusión. En la introducción, se muestra el tema sobre el cual versa el texto, sus antecedentes y su contexto, contestando las preguntas ¿qué? ¿por qué? y ¿cómo? En el desarrollo, que es la fase de resolución se explica el tema y los subtemas hasta su compleción. Y en la conclusión, se cierra la exposición resaltando los principales aspectos desarrollados.

A fin de ampliar, un poco más, esta propuesta en la que los autores citados indican que el orden de un texto expositivo responde a una organización mental esquemática del escritor, quien produce su texto en la forma que mejor encajan sus intenciones comunicativas, se estima oportuno consignar que:

“la exposición de la información obedece a un esquema prototípico que está formado por tres elementos: problema -resolución- conclusión. Estos textos, a diferencia de otros géneros textuales, no responden a una superestructura común, sino que se ajustan a maneras básicas o **subtipos** de organizar la información: a) Definición - descripción. b) Clasificación – tipología. c) Comparación - contraste. d) Pregunta - respuesta. e). Problema - solución f) Causa – consecuencia. g). Ilustración” (2010:74-77).

De esta perspectiva resultan de mucho interés las maneras básicas o subtipos de organización de la información en el texto expositivo, porque resultan sumamente orientadoras para hacer el análisis textual del corpus recabado en esta investigación.

Antes de cerrar este subpunto temático dedicado a la estructura del texto expositivo se concluye, que si el estudiante escritor conoce y comprende los tipos de estructuras puede construir una adecuada representación mental de la información que va a exponer seleccionando mejor la información más significativa y elaborar conexiones internas más completas entre los datos contenidos en el texto.

2.5.3.6. Características lingüísticas, textuales y pragmáticas del texto expositivo

Las cualidades que denotan distinción, pertenencia o calidad en la producción del texto han recibido varias denominaciones: *indicadores de tema* (van Dijk), *claves discursivas* (Kintsch), *puntos discursivos* (Carpenter y Just), *dispositivos de señalización* (Graesser y Goodman), *señalizaciones* (León), *organizadores textuales* (Lorenzini y Ferman), *marcadores de función textual* (Cazado Velarde), *marcas o indicadores textuales* (Álvarez), *marcadores del discurso* (Martín Zorraquino y Portolés). Se observan tendencias clasificatorias en virtud del especial relieve funcional que éstas muestran en la microestructura y la macroestructura textual.

El texto expositivo escrito presenta características que lo distinguen de los demás textos. Sanahuja (1992) manifiesta que el conocimiento y el uso de estas formas lingüísticas “*garantizan la precisión y la comprensión del texto, procurando establecer un equilibrio entre la información conocida y la nueva, y reducir las marcas de la presencia del emisor en el texto, hecho que constituye lo que podemos llamar “estilo objetivo”*”

(Sanahuja, 1992:139). En este sentido, plantea las siguientes características al texto expositivo, pero sin clasificarlas:

- Abundancia de conectores lógicos (aditivos, temporales, causa-consecuencia, adversativos, de explicación y de construcción de hipótesis).
- Abundancia de organizadores textuales (intratextuales, metatextuales e intertextuales).
- Utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos).
- Uso endofórico de los deícticos.
- Nominalizaciones anafóricas y aposiciones explicativas.
- Predominio del presente y del futuro del indicativo
- Suelen abundar los verbos estativos, así como la cópula ser.
- Marcas de modalización y perífrasis aspectuales.
- Dominio de las formas verbales no personales o impersonales, construcciones de infinitivo, gerundio y participio.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.
- Orden de palabras estable, con preferencia por las construcciones lógicas, establecidas sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.
- Tendencia a la precisión léxica (significación unívoca) con profusión de tecnicismos y cultismos.
- Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones.
- Repetición de conceptos.

- Mayor abundancia de elipsis, por cuanto el productor supone en el lector un mayor conocimiento.
 - Escaso empleo de valores estilísticos; ausencia en la variedad de matices.
- (Sanahuja 1992 citado por Álvarez (1996:36-38) y Sánchez (2013:129-131).

Álvarez y Ramírez (2010) en su producción de coautoría titulada *El texto expositivo y su escritura* consignan las principales marcas lingüísticas y textuales que aparecen regularmente en esta clase de texto; dan ejemplos e indican funciones.

CUADRO 2: MARCAS LINGÜÍSTICAS Y TEXTUALES DEL TEXTO EXPOSITIVO.

| MARCAS LINGÜÍSTICAS Y TEXTUALES | EJEMPLOS | FUNCIÓN |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Organizadores del texto | <ul style="list-style-type: none"> - guiones - números - letras - control de márgenes o alinear - comillas - subrayados - cambios en el tipo de letras - paréntesis - frases como: véase más adelante, como dijimos anteriormente - citas | <ul style="list-style-type: none"> -Enumerar los hechos, argumentos, fenómenos, etc. - se refieren a otro texto. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reformulaciones | <ul style="list-style-type: none"> - paráfrasis - o sea - es decir - esto es - en otras palabras - dicho de otra manera - ejemplificaciones | <ul style="list-style-type: none"> - Consisten en decir lo mismo con palabras más fáciles de entender |

| | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Presencia notoria de aposiciones explicativas | <ul style="list-style-type: none"> - “el agua es dipolar. Esto hace que las moléculas se aglomeren, el hidrógeno de una molécula atrae el oxígeno de la molécula vecina” | <ul style="list-style-type: none"> - Introduce en el texto información nueva |
| <ul style="list-style-type: none"> - Orden de palabras estable | <ul style="list-style-type: none"> - “el agua se clasifica según: a) [...]; “Las aguas duras son aquellas que tienen [...]”, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - La exposición de información muestra preferencia por las construcciones lógicas sobre las psicológicas, establecidas sobre el sistema sintáctico de sujeto-verbo-complementos. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Tendencia a la precisión léxica | <ul style="list-style-type: none"> - Tecnicismos - Cultismos - Préstamos y xenismos (extranjerismos) - “Una de las consecuencias de los puentes de hidrógeno es que las moléculas de H₂O no pueden abandonar la superficie de un cuerpo tan fácilmente como lo harían de no existir esta atracción intermolecular” | <ul style="list-style-type: none"> - Esta predilección supone el recurso para la significación unívoca de lenguas que dominan científicamente en la correspondiente área de conocimiento. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Marcas de modalización o modalizadores | <ul style="list-style-type: none"> - Modalizadores asertivos - Ejemplo: “[...] La fórmula de agua – H₂O- en sí misma, únicamente indica su composición y peso molecular [...]” | <ul style="list-style-type: none"> - Introducen el punto de vista del emisor en el discurso. - Plantean la veracidad o falsedad de un enunciado. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Uso endofórico de los deícticos | <ul style="list-style-type: none"> -anafóricos: lo dicho | <ul style="list-style-type: none"> -Se refieren a otros elementos del texto: - pueden ir adelante |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>anteriormente, como ya se dijo, tal es el caso</p> <ul style="list-style-type: none"> - catafóricos: más adelante diremos, a continuación señalamos, véase en el siguiente | <ul style="list-style-type: none"> - pueden ir detrás - Son elementos importantes en la cohesión textual. -Su tarea es situar al lector en el texto para que comprenda mejor. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Abundancia de conectores lógicos | <ul style="list-style-type: none"> - Adición - continuación - enumeración - causa y consecuencia - comparación - ejemplificación - explicación - aclaración - reformulación - fuente - origen - marcador de conclusión, cierre - resumidor | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Predominio del presente y del futuro del indicativo | <p>“Las aguas duras son aquellas que tienen muchos minerales como el calcio y el magnesio, producen muy poca espuma cuando se mezclan con el jabón, dejan residuos cuando se evaporan, proceden de fuentes subterráneas en las que atraviesan muchas capas de minerales”</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Abundancia de verbos estativos | | |

| | | |
|--|--|---|
| - Abundancia de la cópula ser | | |
| - Predominio de las formas verbales no personales o impersonales | | - Por tratarse de un textos que persiguen la universalización y la cientificidad |
| - Adjetivación específica, pospuesta y valorativa | - “atracción intermolecular” - “compuestos químicos comunes” | - Es un sustantivo en función de adjetivo - Precisan la significación del fenómeno en cuestión |
| - Frecuente recurso a: definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, inducciones y deducciones | - la definición: “la unión de las moléculas como resultado de esta fuerza recibe el nombre de puentes de hidrógeno” | |
| - Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices | - “el vapor de agua tiene un alto contenido energético y es un medio efectivo para transferir energía durante las operaciones de una industria, en la construcción y en los hogares” | - Es consecuencia de la pretensión de universalidad y de objetividad del texto. |
| - Fórmula de cierre | - “Después de la breve exposición de la naturaleza del agua, el presente ejemplo representa sintéticamente las aplicaciones que ésta puede tener en el mundo cotidiano”. | - Aparece expresada generalmente mediante un resumen o una conclusión. |

Fuente: Álvarez Angulo y Ramírez (2010: 78-79).

En el manual *Lectura y escritura de textos académicos y científicos*, Carolina Clerici (2013:35) demuestra una postura más concisa planteando que es posible enumerar algunos rasgos en común entre los textos expositivo-explicativos:

- Presentan información.
- Incluyen explicaciones que permiten comprender la información.
- Son directivos, en tanto que el autor señala mediante claves lo que es más importante.
- Predominan las oraciones enunciativas.
- Se prefiere la tercera persona.
- Los verbos de las ideas principales se conjugan en indicativo.
- El registro es formal.
- Abundan los términos técnico científicos.

Agrega la autora, que en los textos expositivo-explicativos suelen utilizarse diferentes procedimientos para guiar el reconocimiento de las partes y facilitar la comprensión:

- Conectores que organizan información: por su parte, por otra parte, en primer lugar, asimismo.
- Conectores que indican un cambio de orientación o punto de vista: en cambio, por el contrario.
- Frases que explicitan la organización textual: como ya hemos dicho, hasta aquí, a continuación.
- Elementos paratextuales: la disposición del texto, títulos, subtítulos, gráficos, imágenes, cuadros.

- Marcas gráficas o tipográficas que permiten visualizar la jerarquización de la información: números, negrita.

Se observa, que los rasgos comunes y los procedimientos listados por la autora para la redacción de los textos expositivo-explicativos mezclan algunos aspectos de los planos pragmático, textual, morfo-sintáctico y léxico –semántico de la lengua, que se supeditan a la intención informativa del escritor para que el lector pueda comprenderla con facilidad.

Al indagar sobre **las características pragmáticas** que presentan los textos expositivos, se localizaron cuatro referenciadas por la autora Meyer (1985) y que fueron citadas por José Martín Sánchez en su tesis doctoral *La comprensión de textos expositivos en el aula de ciencias sociales en la educación secundaria*:

- El emisor de los textos expositivos tiene un amplio conocimiento del tema sobre el que se propone informar y planea su actuación verbal tomando como base al destinatario a quien dirige su discurso. Esto determina la aparición de dos tipos de textos: los especializados y los divulgativos.
- En los textos expositivos se parte siempre de una información conocida por el destinatario y, desde ella, se presentan nuevas informaciones. El análisis de las aclaraciones y explicaciones de conceptos que hay en un texto expositivo permite conocer la cantidad de información que se da por sabida y, debido a ello, identifica el tipo de destinatario al que se enfoca el texto.

- El género textual condiciona el modo adoptado por el texto. Así, una noticia periodística suele tener una ordenación piramidal de la información: en primer lugar los datos más importantes y, conforme continua el texto, surgen los datos de menor relevancia; pero en un tratado científico, la información se muestra siguiendo criterios lógicos y no jerárquicos.
- En los textos expositivos suele haber códigos comunicativos de carácter no verbal (mapas, gráficas, ilustraciones, tablas, etc.) que quieren facilitar al destinatario la comprensión (2013:111-112).

Estas características pragmáticas del texto expositivo que comparten los doctores Meyer y Sánchez conducen la reflexión hacia las competencias pragmáticas que deben proyectar los estudiantes universitarios (como escritores) al hacer un uso funcional de los recursos lingüísticos y discursivos en lo que concierne a: situación comunicativa, tema, el interlocutor, identificación del tipo de texto, sus formas internas, la coherencia, la cohesión, etc.

En síntesis, las características lingüísticas, textuales y pragmáticas de los textos expositivos aparecen situadas según los autores consultados en varios ámbitos, según sea su subtipo: expositivo - descriptivo, expositivo - explicativo, expositivo – argumentativo.

En el **ámbito lingüístico fónico** hay preponderancia de la entonación enunciativa, propia de la prosa didáctica, que capta más fácilmente la atención del lector por la claridad expositiva y, en consecuencia, consigue la adhesión de las ideas transmitidas.

En el **ámbito lingüístico morfo-sintáctico** existe un predominio verbal del presente atemporal en el modo indicativo porque éste le confiere al texto expositivo cualidades de actualidad y vigencia y le ayuda al escritor a presentar sus ideas y que sean aceptadas con validez. También se emplean formas no personales del verbo y estructuras impersonales o pasivas reflejas, que le otorgan un carácter generalizador y transmiten la sensación de objetividad. Aparecen además, interrogaciones retóricas. Dominan las oraciones enunciativas. Presentan una sintaxis elaborada que sirve para abordar todos los aspectos del tema tratado, la cual se evidencia en el uso de oraciones compuestas subordinadas (concesivas, condicionales, causales, consecutivas) y de los marcadores discursivos que expresan las relaciones lógicas que se establecen entre los distintos enunciados y párrafos del texto, dotándolo así de cohesión. Se encuentra una abundancia de sustantivos abstractos formados mediante derivación, sobre todo con sufijos de adjetivos, verbos y sustantivos, ya que mediante su uso se designan cualidades de los objetos y de los fenómenos de forma objetiva y precisa.

En el **ámbito léxico-semántico** se emplea un léxico denotativo propio de la exposición con una gran variedad de tecnicismos, cultismos, neologismos y préstamos que responden a contenidos específicos de las disciplinas. Son abundantes también las citas de autoridad para reforzar la validez de la tesis que se sostiene en un momento dado.

En el **ámbito pragmático textual** sobresale la función referencial o representativa del lenguaje que conlleva la información sobre el tema, seguida de la función metalingüística, pues el escritor del texto expositivo hace uso de ella cuando

necesita aclarar el sentido de lo que ha dicho, el significado de una palabra o al explicar la manera en que debe decirse algo. El registro lingüístico que se consigna en los textos expositivos escritos es el formal, que responde a un uso lingüístico elevado con dominio de las normas.

La cohesión textual es imprescindible en todo tipo de texto porque proporciona su unidad externa. En el texto expositivo se evidencia mediante los marcadores discursivos que organizan las ideas; los déicticos que recogen ideas anteriores (pronombres personales y posesivos, adverbios de lugar y de tiempo, demostrativos), la conjunción, la elipsis y la progresión temática que hace avanzar el texto. El texto expositivo tiene que ser coherente semánticamente, entre sus partes y pragmáticamente, entre éste y su contexto. La coherencia es la propiedad que le da su unidad interna, es decir su estabilidad conceptual.

En el **ámbito gráfico**, el texto expositivo escrito exige el cumplimiento estricto del conjunto de normas del sistema ortográfico del español en el uso de las grafías que componen cada palabra, las mayúsculas, la acentuación y la puntuación para asegurar una correcta comunicación de la información y su interpretación. No deja de lado, la correcta presentación del texto en el papel o en la pantalla, que la distribución sea adecuada al contenido, y a la vez, estética (márgenes, espacios, sangrías, blancos, etc.) según el tipo y extensión del texto expositivo.

CAPÍTULO TERCERO
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este tercer capítulo de la investigación denominado marco metodológico se describen los pasos progresivos que permitieron llevar a cabo un estudio científico lingüístico lo suficientemente riguroso y válido en cuanto a la experticia metodológica con: esquema del método científico de investigación, tipo de investigación, línea de investigación, población, muestra, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos de recolección de los datos y las formas de registro de la información recabada.

3.1. Esquema del método científico de investigación

Esta investigación sigue como guía el método general de investigación científico de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández y Pilar Baptista, que presenta el siguiente esquema:

“Paso 1. Concebir la idea de investigación. Paso 2. Plantear el problema de investigación: a) Establecer los objetivos de la investigación. b) Desarrollar las preguntas de investigación. c) Justificar la investigación y su viabilidad. Paso 3. Elaborar el marco teórico: a) Revisar la literatura. b) Detectar la literatura. c) Obtener la literatura. d). Consultar la literatura. e) Extraer y recopilar la información de interés. F) Construir el marco teórico. Paso 4. Definir si la investigación es exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, y hasta que nivel llegará. Paso 5. Establecer hipótesis: a) Detectar las variables. b) Definir conceptualmente las variables. c) Definir operacionalmente las variables. Paso 6. Seleccionar el diseño apropiado de investigación (diseño experimental, preexperimental, cuasi experimental o no experimental). Paso 7. Determinar la población y la muestra: a) Seleccionar la muestra. b) Determinar el universo. c) Estimar la muestra. Paso 8. Recolección de datos: elaborar el instrumento de medición y aplicarlo. b) Determinar la validez y confiabilidad del instrumento. c) Codificar los datos. d) Crear un archivo o base de datos. Paso 9. Analizar los datos: a) Seleccionar las pruebas estadísticas. b) Elaborar el problema de análisis. c) Realizar los análisis. Paso 10. Presentar los resultados: a) Elaborar el informe de investigación. b) Presentar el informe de investigación” (2015:67-68).

El riguroso seguimiento de estos patrones específicos requieren por un lado, orden, disciplina y por el otro, flexibilidad en algunos aspectos por parte de la investigadora, puesto que, no se pueden obviar los desafíos que se presentan cuando se estudia el lenguaje en uso, es decir las emisiones reales, expresadas por los hablantes estudiantes en 132 textos expositivos, producidos en el contexto educativo universitario.

El método es un camino imprescindible para la obtención de las respuestas más adecuadas a la problemática lingüística planteada ¿Cuáles son las limitaciones lingüísticas y no lingüísticas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en la redacción del texto expositivo? Y, así poder “*generar un nuevo conocimiento*” en torno a la realidad educativa que se investiga (Hurtado, 2004).

Para tales efectos, se elige una de las perspectivas metodológicas más consolidadas en las Ciencias Sociales y dentro de ellas, en la Lingüística y en la Didáctica como lo es, la cuantitativa que se fundamenta en:

“la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados” (Bernal, 2010:57).

Bajo esa orientación, la investigación sigue una lógica hipotético-deductiva, ya que se parte de la teoría, como lente para observar la realidad, para luego verificar el postulado empíricamente. Se miden los fenómenos más representativos identificándose los aspectos que varían y se representan mediante números (cantidades) y porcentajes; se

analizan estadísticamente; se describen los resultados y se propone con base en el conocimiento levantado, una propuesta didáctica para mejorar la enseñanza del texto expositivo escrito, sin dejar abierta la necesidad de realización de futuras investigaciones que profundicen en el tema.

3.2. Tipo de investigación

La presente investigación se adhiere a la tipología descriptiva en la que *“se deben describir aquellos aspectos más característicos, distintivos, y particulares de estas personas, situaciones o cosas, o sea, aquellas propiedades que las hacen reconocibles a los ojos de los demás [...] y se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etc.”* (Cerdeña, 1971:71 citado por Bernal 2010:112). Esto implica observar las peculiaridades del hecho lingüístico escrito (la redacción del texto expositivo) sin influir sobre éste, de ninguna manera. Se debe decir, además que su meta no se limita a la recolección y ordenación de datos dispersos, sino que, también, busca predecir e identificar las relaciones existentes entre las variables.

Por consiguiente, la investigadora cumplió, en su momento, con las etapas de: examinar las características del problema; definir y formular la hipótesis; enunciar los supuestos; elegir las fuentes bibliográficas y digitales para la elaboración del marco teórico; seleccionar las técnicas e instrumentos para recabar la información; establecer categorías precisas, que se adecuaran al propósito del estudio y que permitieran expresar las semejanzas, diferencias y relaciones significativas; verificar la validez de los

instrumentos elaborados; realizar observaciones objetivas y exactas y describir, analizar e interpretar los datos obtenidos.

3.3. Línea de investigación

En atención a la política de investigación de la Universidad de Panamá, específicamente la N°5 consistente en “*privilegiar el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, económica, social y cultural, considerándola como una de las actividades fundamentales para la creación y el desarrollo de sus programas de postgrado*” la presente investigación se ubica, según el documento titulado *Líneas de investigación de los Centros Regionales y Extensiones Universitarias* (2014), en el **Área de investigación Sociedad, Educación y Cultura** y en la **Línea de investigación: Cultura, Educación e Identidad Nacional**. Dos años después, en 2016, las líneas de investigación fueron homologadas, correspondiéndole entonces la posición N°41 bajo la denominación de **Cultura, Educación, Comunicación, Historia e Identidad Nacional**, las cuales se encuentran en formato digital descargable en la página web de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, a la disposición de cualquier miembro de la comunidad universitaria, que tenga a bien consultarlas.

3.4. Población objeto de estudio

El universo poblacional de esta investigación está conformado por los 253 estudiantes matriculados en el año académico 2015 en la Facultad de Ciencias de la

Educación y que estudian carreras de docencia: Licenciatura en Educación con énfasis en Preescolar, Licenciatura en Educación con énfasis en Primaria, Profesorado en Educación y el Profesorado en Docencia Media Diversificada en la Universidad de Panamá, específicamente en el Centro Regional Universitario de Azuero, ubicado en la ciudad de Chitré, provincia de Herrera, República de Panamá.

La referida población estudiantil universitaria azuerense está constituida por 99 mujeres y 33 hombres, con edades que oscilan entre los 20 a los 59 años de edad.

En cuanto a la ocupación laboral, 67 discentes no trabajan, pero 65 de ellos sí ejercen diferentes cargos: técnicos administrativos con funciones de oficinistas, cajeros, recepcionistas, promotores, supervisores, vendedores, electricistas, contadores, capturadores de datos en empresas privadas y públicas. Otros estudiantes trabajan como ayudantes generales en almacenes, restaurantes, hoteles y en agencias de seguridad. Algunas estudiantes laboran como colaboradoras del hogar cuidando niños y adultos mayores y limpiando casas semanalmente. Y, solamente, diez (10) estudiantes ejercen labores de docencia en centros educativos preescolares, primarios y secundarios.

Con respecto al lugar de residencia, la mayoría de los estudiantes (107) viven en la provincia de Herrera, en Chitré, Monagrillo, La Arena, San Juan Bautista, Pesé, Ocú, Las Minas y Parita. Y 25 discentes habitan en la provincia de Los Santos, quienes viajan, diariamente, de Macaracas, Guararé, Las Tablas y de la Villa de Los Santos.

3.5. Muestra

El Doctor César Augusto Bernal Torres en su obra *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (2010) define el concepto de muestra como “*la parte de la población que se selecciona, y de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio*” (2010:165).

Esas ilustradoras palabras del autor colombiano permiten expresar, que primero se definió la población informante (los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA). En segundo lugar, se procedió a identificar el marco muestral ubicando la lista de los estudiantes matriculados en 2015 en las carreras de docencia, la cual registró un total de 253 estudiantes y que fue suministrada por la Coordinación Académica de la Facultad. En tercer lugar, se estimó el tamaño de la muestra eligiéndose un procedimiento de muestreo probabilístico, aleatorio simple; por carrera. Y, finalmente, se calculó la muestra poblacional estudiantil, tal como se transcribe a continuación:

| | | |
|--------------------------|------------------|-------------------------------------|
| (n1) licenciaturas = 116 | proporción 0.458 | ponderación $132 \times 0.458 = 60$ |
| (n2) profesorados = 137 | proporción 0.542 | ponderación $132 \times 0.542 = 72$ |
| 253 | 1.00% | Total: 132 |

$$\frac{N}{K} = \frac{Z^2 p q}{E^2 + \frac{Z^2 p q}{N}}$$

$$\frac{N}{C} = \frac{Z^2 p q}{(N-1) + Z^2 p q}$$

Z^2 = nivel de confianza al 95% = 1.96

N = población total (253 estudiantes)

P = 0.5.

Q = 0.5

E = margen de error 5%

$$\frac{N}{K} = \frac{253 (1.96)^2 (.5) (.5)}{(.05)^2 (252) + (1.96)^2 (.5) (.5)}$$

$$= \frac{239.2621}{1.5904}$$

$$= 150$$

Observación: en el momento de aplicar el instrumento algunos estudiantes no asistieron a clases ese día y la muestra quedó en **132**.

3.6. Hipótesis

La hipótesis en investigación refiere la “*suposición o solución anticipada al problema*” planteado (Bernal, 2010:137). Otros autores, como Rojas, Sprinthall, Schmutte y Sirois, citados por Castillo (2009) aseveran que las hipótesis descriptivas son afirmaciones que deben ser comprobadas, pero no explicadas. Es decir, que este tipo de hipótesis prueba la existencia o no de una característica o una cualidad poblacional, situacional y descubre nuevas hipótesis que pueden revelar la presencia o no de un fenómeno. Esas aseveraciones apoyan la conclusión de, que las hipótesis constituyen el núcleo esencial de la investigación.

En consecuencia, para esta esta investigación se formulan las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis de trabajo:**

HA: La redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero está determinada por el conocimiento y el uso de factores lingüísticos y no lingüísticos.

- **Hipótesis nula:**

Ho: La redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero no está determinada por el conocimiento y el uso de factores lingüísticos y no lingüísticos.

3.7. Variables

Todo proceso de investigación científica necesita de la identificación de las variables, a fin de obtener las mejores respuestas a las cuestiones planteadas y lograr los objetivos trazados.

Una variable es definida generalmente, como *“una característica, atributo, propiedad o cualidad que puede estar o no presente en los individuos, grupos o sociedades; puede presentarse en matices o modalidades diferentes o en grados, magnitudes o medidas distintas a lo largo de un continuum”* (Rojas citado por Bernal,

2010:143). Esta cita permite colegir, que la variable en una investigación es un elemento que puede variar y que esa variación es idónea para medirse y se le llama valor o categoría.

En este sentido, se procedió a construir las variables independientes y dependientes de este estudio en función de los intereses teóricos y la información de la realidad investigada, las cuales se presentan seguidamente:

Variable independiente: Conocimiento y uso de factores lingüísticos y no lingüísticos.

Variable dependiente: Redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero.

Estas variables requieren de una definición operacional, que no es más que *“el conjunto de procedimientos que describen las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales (sonidos, impresiones visuales, táctiles, etc.) que indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado”* (Reynolds citado por Hernández et al 2015:101). La comprensión del contenido referencial de esa cita se aplica en el cuadro siguiente:

CUADRO 3. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

| VARIABLE INDEPENDIENTE | INDICADORES |
|--|---|
| <p>Conocimiento y uso de factores lingüísticos y no lingüísticos</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> - Registro formal - Oraciones enunciativas - Adjetivos especificativos - Tercera persona singular - Verbos en tiempo presente - Modo indicativo -Construcciones sintácticas coordinadas y subordinadas - Léxico claro, preciso y denotativo - Tecnicismo, cultismos y préstamos - Conectores - Normas ortográficas - No lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del texto - Control de márgenes - Títulos y subtítulos - Subrayado -Distribución y organización gráfica - Espacios entre párrafos -Organización lógico-discursiva <ul style="list-style-type: none"> - Definición- descripción - Clasificación-tipología - Comparación-contraste - Pregunta-respuesta - Problema-solución - Causa-consecuencia - Ejemplificación-ilustración |
| VARIABLE DEPENDIENTE | INDICADORES |
| <p>Redacción del texto expositivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tener claridad en la finalidad del texto - Identificación del tema - Selección pertinente de la información - Enfoque objetivo - Superestructura <ul style="list-style-type: none"> -Párrafo de introducción -Párrafo de desarrollo -Párrafo de conclusión |

Fuente: elaboración propia.

Aunque parezcan obvias las siguientes afirmaciones, se deja constancia, que se tiene conocimiento que existen otras variables, como por ejemplo las intervinientes, que no son objeto de estudio, pero que al presentarse y no ser controladas pueden interponerse entre la variable independiente y la variable dependiente y de algún modo distorsionar los resultados de la investigación, como lo son: la situación o circunstancia personal que afectaba a los estudiantes en el momento en que se aplicó el cuestionario y en el que se les solicitó la redacción del texto expositivo; el conocimiento sobre el tema elegido para redactar el texto expositivo, la experiencia de los estudiantes en cuanto a la producción de este tipo de texto escrito, la influencia de sus procesos cognitivos en la redacción, su actitud hacia la escritura académica.

3.8. Elaboración y validación de instrumentos

El **instrumento 1** de esta investigación es un cuestionario estructurado en cuatro partes, que contiene 43 preguntas abiertas y cerradas.

La primera parte del cuestionario comprendió los datos generales, sobre los que se formularon 5 preguntas para conocer el sexo, edad, carrera, ocupación laboral y residencia actual.

La segunda parte se destinó a recabar información sobre la percepción y valoración del uso lingüístico escrito, la misma contempló cuatro preguntas en torno a: uso lingüístico escrito, necesidad de la redacción en su formación académica, si les gusta

redactar textos escritos en su carrera de docencia y la clase de textos que prefieren redactar.

La tercera parte abordó el conocimiento y uso de factores lingüísticos y no lingüísticos, la cual se presentó mediante un cuadro en el que se les solicitaba diferenciar los factores lingüísticos y no lingüísticos que ellos conocían y usaban en la redacción del texto expositivo, identificados en 31 indicadores propuestos.

La cuarta y última parte del cuestionario denominada Acerca de la redacción del texto expositivo incluyó 10 preguntas en torno a: asignaturas de español recibidas durante la formación docente, asignaturas de comunicación y expresión escrita o de composición y de redacción aprobadas, formas básicas de ordenar la información que más emplean al redactar el texto expositivo en las clases, orientación docente que reciben al elaborar el texto expositivo solicitado en clases, clases de textos que redactan con mayor frecuencia en las diferentes asignaturas, técnicas didácticas empleadas por los profesores para orientarlos en la redacción del texto expositivo, revisión del texto expositivo que producen antes de evaluárselos, disposición para participar en un seminario taller sobre la redacción de textos expositivos. Y en la última pregunta, la número 10, se les solicitó que redactaran un texto expositivo sobre un tema de su preferencia.

A los veinte docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación se les efectuó una entrevista personal semiestructurada (**instrumento 2**), que estuvo compuesta por once preguntas sobre los siguientes contenidos: años de experiencia docente en el nivel

superior, dedicación docente, título académico más alto, concepción sobre la escritura del texto expositivo en sus clases, tipo de textos expositivos que redactan sus estudiantes en clases, criterios que consideran al solicitar la redacción de textos expositivos, estrategias didácticas de enseñanza que emplean para orientar la redacción del texto expositivo, cómo evalúan la redacción de los textos expositivos de los estudiantes, causas de las deficiencias en la escritura del texto expositivo de sus estudiantes, limitaciones más frecuentes en la redacción del texto expositivo, criterios de evaluación considerados al evaluar los textos expositivos escritos.

También, se obtuvo información relevante de parte de la Coordinadora Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA a través de una entrevista semiestructurada (**instrumento 3**), formada por siete preguntas que buscaban respuestas acerca de: si los estudiantes redactan textos expositivos en las asignaturas de las carreras de docencia, cómo evaluaba ella la redacción de los textos expositivos por parte de los estudiantes, las dificultades más frecuentes de los estudiantes en la redacción del texto expositivo, limitaciones de uso lingüístico más abundantes en los textos expositivos de los estudiantes, limitaciones de uso no lingüísticos presentes en los textos expositivos de los estudiantes, las dificultades que confrontan los profesores al orientar y evaluar los textos expositivos escritos de sus estudiantes y sus recomendaciones metodológicas para mejorar la redacción del texto expositivo en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Es de hacer notar, que en toda investigación científica se establece la obligatoriedad de validar el instrumento principal que se utiliza para recabar la

información. Y, esto se refrenda citando que *“la validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”* (Hernández, 2016:243). Es por esta razón, que para no caer en el error de utilizar un instrumento inadecuado se procedió a probar su validez con un grupo piloto de veinte estudiantes que no formaron parte de la muestra poblacional. A estos estudiantes se les reunió en el aula D18, el día viernes 28 de agosto de 2015, de 7:10 p.m. a 7:55 p.m. en el aula D-18 y se les aplicó el cuestionario. Durante la aplicación del citado instrumento se detectaron algunas dificultades que proyectaba éste, sobre todo relacionadas con las instrucciones consignadas. Después, se les convocó, nuevamente, el 18 de septiembre, en el mismo lugar; se les aplicó el cuestionario y cuando terminaron, se les pidió que opinaran sobre los ajustes que se le habían hecho, se tomó nota y se hicieron otras correcciones más. Finalmente, después de comparar los resultados de la primera y segunda aplicación, se concluyó que había consistencia en las puntuaciones con lo que se demostró su grado de confiabilidad y validez.

No obstante, adicionalmente, se les solicitó a tres profesores investigadores especialistas en investigación, estadística y didáctica que revisaran el citado instrumento, quienes lo validaron como bueno, haciendo la sugerencia de que fuera revisado también por un experto en Lingüística del Texto, especialista con el que no se cuenta en la región ni en el país. Posteriormente, se le hicieron los ajustes sugeridos al cuestionario, se editó y se aplicó en las dos últimas semanas del mes de noviembre de 2015, en la jornada nocturna, a los 132 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA.

3.10. RECURSOS FINANCIEROS

Los costos de este trabajo de graduación de maestría fueron cubiertos, en su totalidad, con recursos financieros propios de la autora.

CUADRO 5. COSTOS DE LA TESIS

| DESCRIPCIÓN DE GASTOS | MONTO TOTAL |
|---|-------------------|
| • Transporte | B/. 80.00 |
| • Alimentación | 50.00 |
| • Papel y fotocopias de bibliografía | 100.00 |
| • Tinta | 120.00 |
| • Fotocopias de encuestas y entrevistas | 50.00 |
| • Lápices, bolígrafos y resaltadores | 10.00 |
| • Empaste de tesis (3) | 120.00 |
| • Matrícula para sustentar la tesis. | 300.00 |
| TOTAL | B/. 830.00 |

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO CUARTO
MARCO ANALITICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este cuarto capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos del corpus lingüístico textual recabado a nivel estudiantil y los de las entrevistas realizadas al personal docente y a la coordinadora académica de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA, respondiendo así a las preguntas y objetivos planteados en la investigación.

4.1. Presentación y análisis de los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario a los estudiantes

Para diagnosticar las limitaciones de conocimiento y de uso de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, tal y como ya se ha mencionado en capítulos precedentes, se les aplicó un cuestionario, con la anuencia previa de los profesores facilitadores de las diferentes asignaturas de las carreras de docencia, quienes muy, amablemente, suministraron el tiempo requerido. Una vez tabulados y procesados estadísticamente los datos, se procede a describir los resultados obtenidos.

La primera parte del cuestionario titulada **datos generales** recabó la información referente a: sexo, carrera, ocupación y residencia actual de los estudiantes seleccionados.

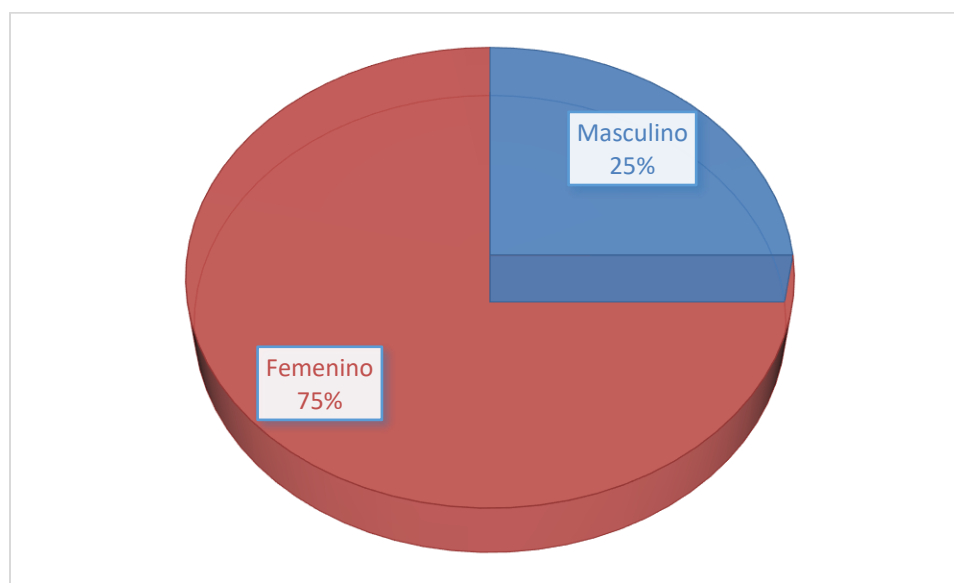
Este cuestionario fue contestado por 132 estudiantes de Educación: 33 (25%) hombres y **99 (75%) mujeres**, como se puede apreciar en la tabla 1 y en la gráfica 1.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN SEXO

| SEXO | TOTAL | PORCENTAJE |
|-----------|-------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Masculino | 33 | 25% |
| Femenino | 99 | 75% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN SEXO



Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

Con respecto a la **edad** de la muestra estudiantil universitaria, el grupo de edad mayoritario fue de **93 (70%) en el intervalo de 20 a 29 años**. Ver la tabla 2 y la gráfica

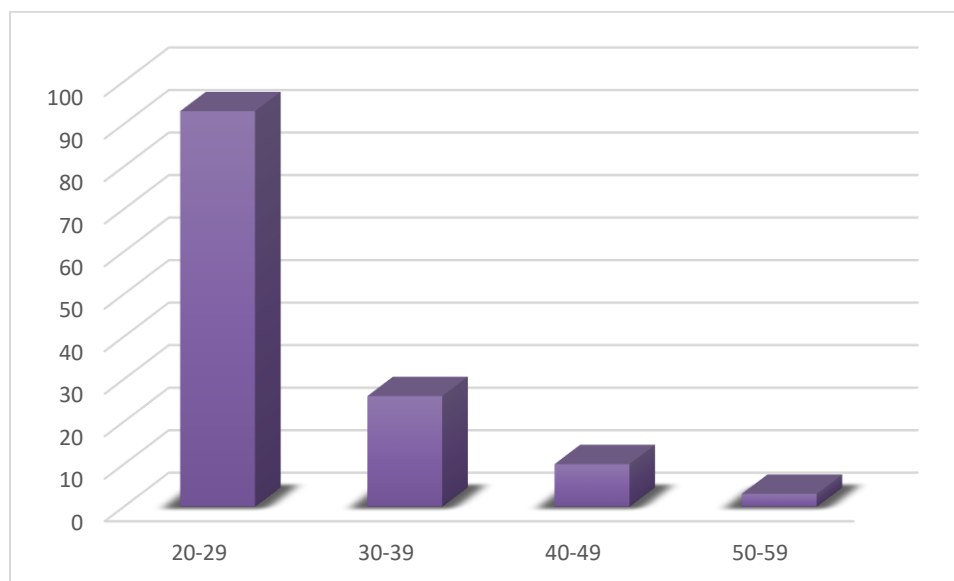
2.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN GRUPO DE EDAD.

| GRUPO DE EDAD | TOTAL | PORCENTAJE |
|---------------|-------|------------|
| 20-29 | 93 | 70.45% |
| 30-39 | 26 | 19.69% |
| 40-49 | 10 | 7.57% |
| 50-59 | 3 | 2.27% |
| Total | 132 | 100% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN GRUPO DE EDAD



Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015

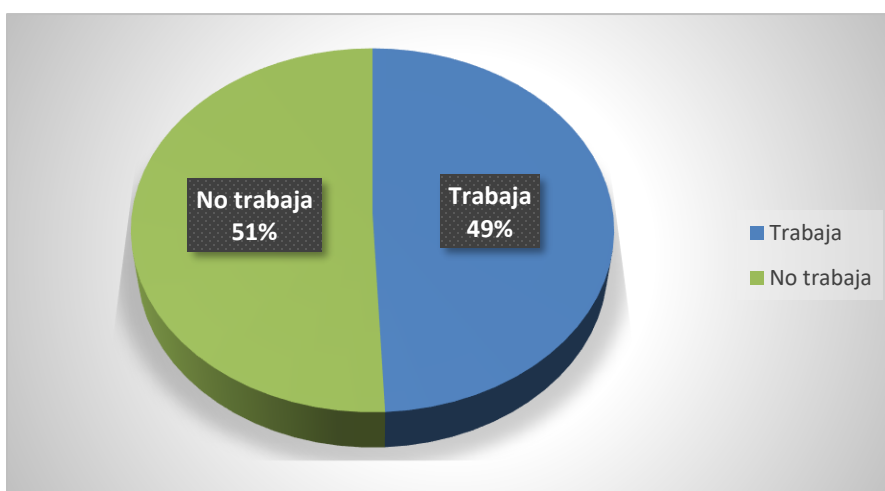
En la tabla 3 y en la gráfica 3, se puede observar que 67 (51%), un poco más de la mitad de la muestra poblacional no realiza ninguna ocupación laboral, pero 65 (49%) sí trabajan y estudian.

TABLA 3. COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN OCUPACIÓN LABORAL

| OCUPACIÓN | TOTAL | PORCENTAJE |
|------------|-------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Trabaja | 65 | 49% |
| No trabaja | 67 | 51% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 3. COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN OCUPACIÓN LABORAL



Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

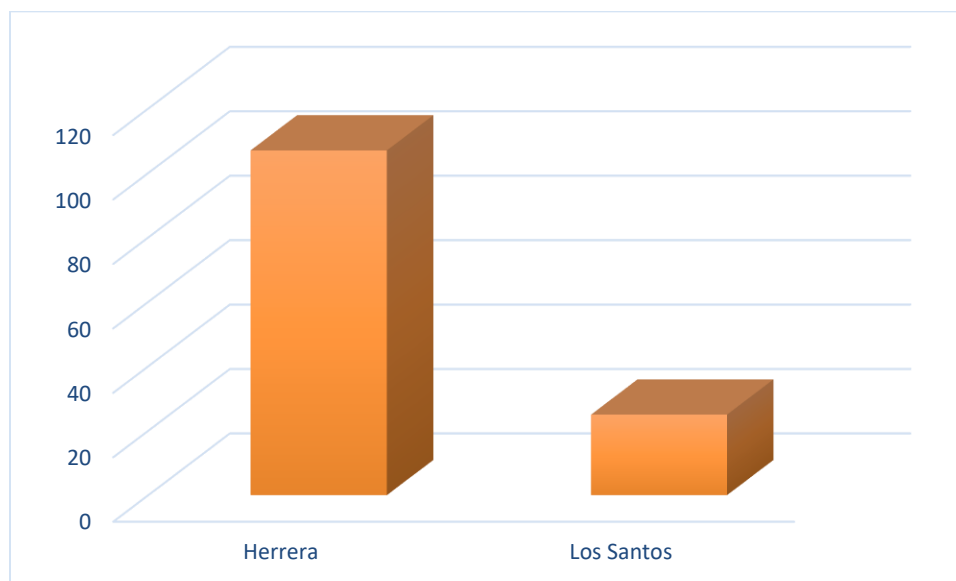
Como se contempla en la tabla 4 y en la gráfica 4, la mayoría (81%) de los discentes consultados para esta investigación reside en la provincia de Herrera.

TABLA 4. ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN LUGAR DE RESIDENCIA

| PROCEDENCIA | TOTAL | PORCENTAJE |
|-------------|-------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Herrera | 107 | 81.06% |
| Los Santos | 25 | 18.94% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 4. ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SEGÚN LUGAR DE RESIDENCIA



Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos en la segunda parte del cuestionario: **percepción y valoración del uso lingüístico escrito del español.**

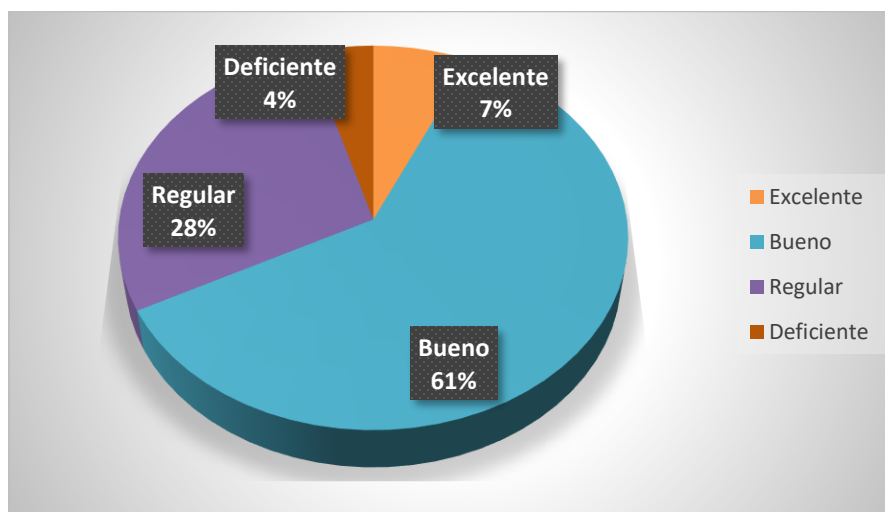
Como se nota en la tabla 5 y en la gráfica 5, el **61%** de los estudiantes percibe como *bueno* su uso lingüístico escrito en español.

TABLA 5. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO ESCRITO DEL ESPAÑOL

| CALIFICACIÓN | CANTIDAD | PORCENTAJE |
|--------------|----------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Excelente | 9 | 6.82% |
| Bueno | 80 | 60.60% |
| Regular | 37 | 28.03% |
| Deficiente | 6 | 4.54% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 5. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE EL USO LINGÜÍSTICO ESCRITO DEL ESPAÑOL



Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

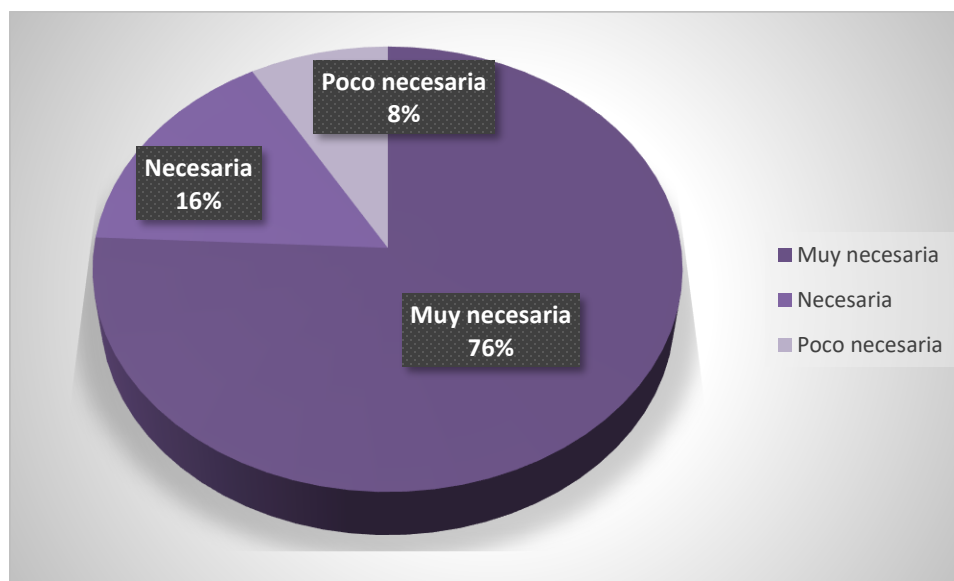
Se observa en la tabla 6 y la gráfica 6, que 100 discentes que representan el 76% de la muestra estudiantil, valoran como *muy necesaria* la necesidad de aprender a redactar textos escritos en su formación académica docente.

TABLA 6. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE LA NECESIDAD DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SU FORMACIÓN ACADÉMICA

| OPINIÓN | CANTIDAD | PORCENTAJE |
|----------------|----------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Muy necesaria | 100 | 75.75% |
| Necesaria | 21 | 15.90% |
| Poco necesaria | 11 | 8.33% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 6. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE LA NECESIDAD DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SU FORMACIÓN ACADÉMICA



Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

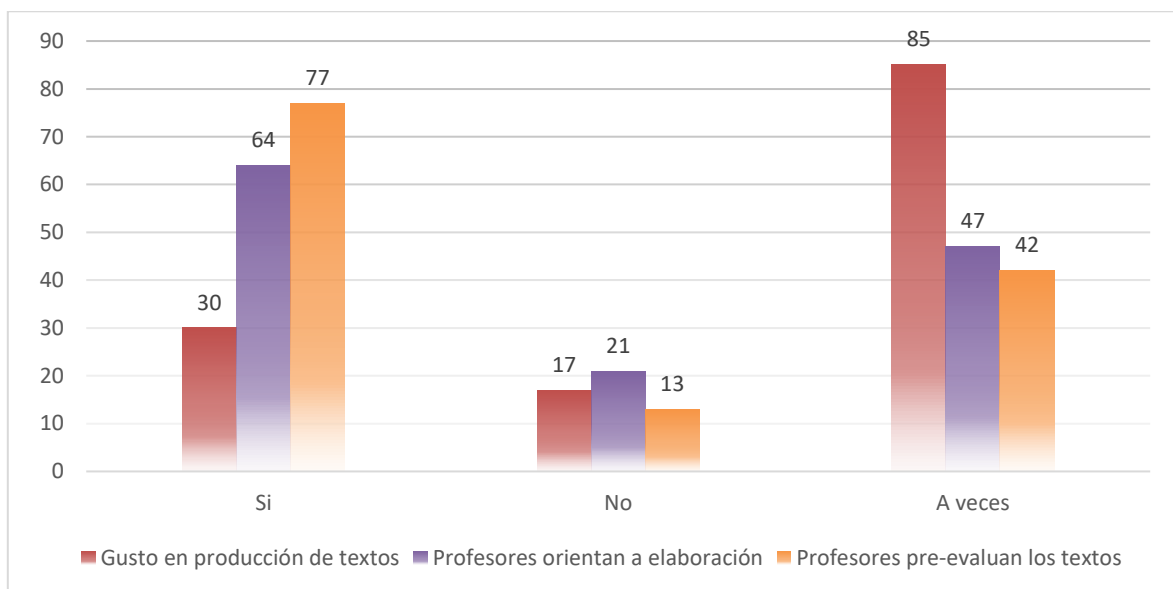
Consultados los estudiantes sobre **si les gusta redactar o producir textos escritos** en su carrera de docencia, el **64%** (85) indicó que *a veces*. Con respecto a si sus **profesores los orientan en la redacción de textos expositivos**, el **48%** (64) señaló que *sí*, pero un **36%** (47) manifestó que *a veces*. Un **50%** (77) expresó que **sus profesores le revisan los textos antes de evaluarlos**, tal como se aprecia en la tabla 7 y la gráfica 7.

TABLA 7. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE EL AGRADO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SU CARRERA DE DOCENCIA, SI SUS PROFESORES LOS ORIENTAN EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y SI LES REVISAN SUS TEXTOS ANTES DE LA EVALUACIÓN

| OPINIÓN | AGRADO AL PRODUCIR TEXTOS ESCRITOS EN SU CARRERA DE DOCENCIA | | SUS PROFESORES LE ORIENTAN EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS | | SUS PROFESORES LE REVISAN LOS TEXTOS EXPOSITIVOS ANTES DE EVALUÁRSELOS | |
|---------|--|------------|--|------------|--|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Total | 132 | 100% | 132 | 100% | 132 | 100% |
| Sí | 30 | 22.72% | 64 | 48.48% | 77 | 58.33% |
| No | 17 | 12.87% | 21 | 15.90% | 13 | 9.84% |
| A veces | 85 | 64.39% | 47 | 35.60% | 42 | 31.81% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 7. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES ENCUESTADOS, SOBRE SU AGRADO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SU CARRERA DE DOCENCIA, SI SUS PROFESORES LE ORIENTAN EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y SI LES REVISAN LOS TEXTOS ANTES DE LA EVALUACIÓN



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero durante las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

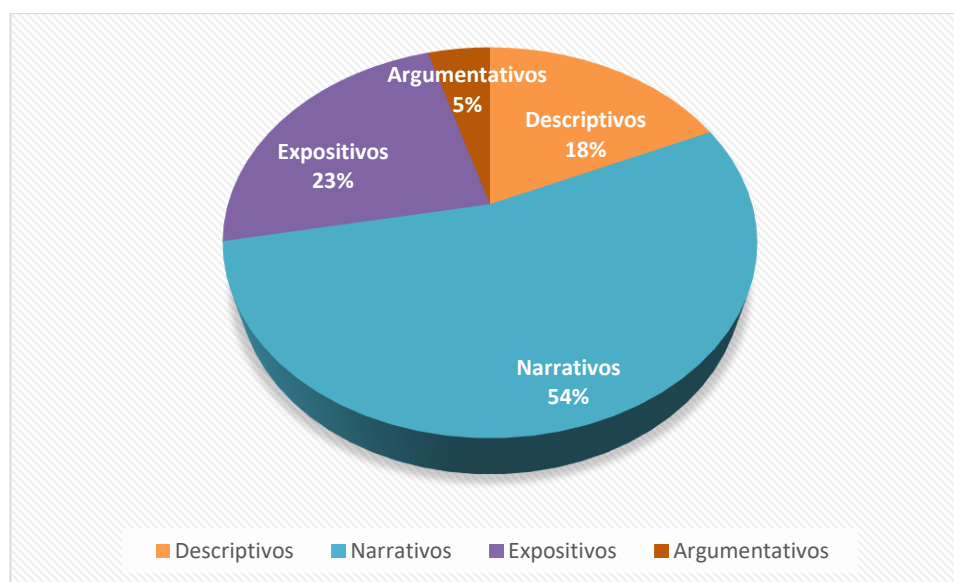
En la tabla 8 y gráfica 8, se contempla que un poco más de la mitad de la muestra estudiantil universitaria, el **54%** (71) indicó que **prefiere redactar textos narrativos**; mientras que, el 23% (31) selecciona los textos expositivos.

TABLA 8. PREFERENCIA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS AL REDACTAR LOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS

| TIPO DE TEXTO | CANTIDAD | PORCENTAJE |
|----------------|----------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Descriptivos | 24 | 18.18% |
| Narrativos | 71 | 53.78% |
| Expositivos | 31 | 23.48% |
| Argumentativos | 6 | 4.54% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 8. PREFERENCIA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS AL REDACTAR LOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero durante las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

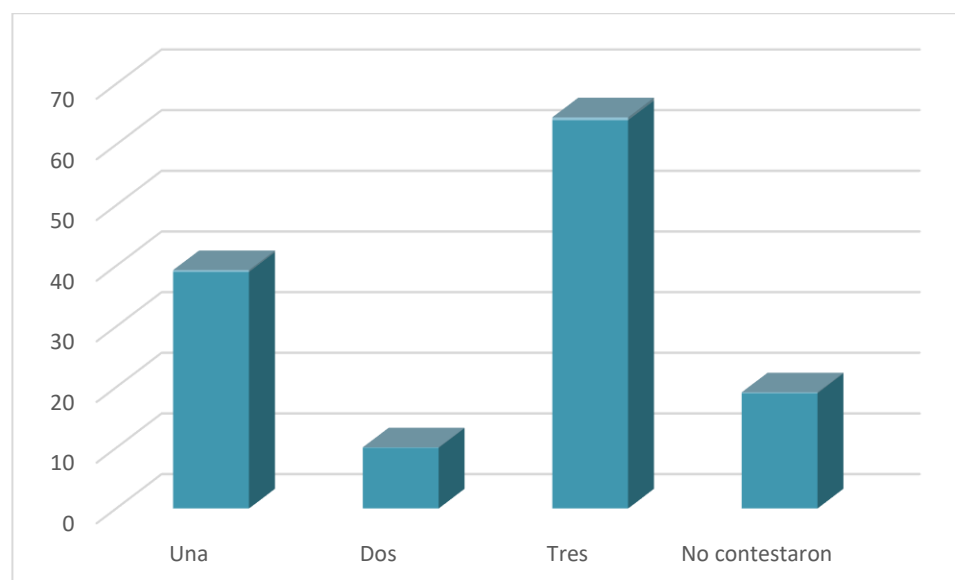
De la tercera parte del cuestionario referente a los **conocimientos sobre la redacción del texto expositivo**, se conoció según los discentes informantes que el **48%** (64) **ha recibido tres asignaturas de español durante su formación en docencia**, tal y como se puede ver en la tabla 9 y la figura 9.

TABLA 9. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE LA CANTIDAD DE ASIGNATURAS DE ESPAÑOL RECIBIDAS DURANTE SU FORMACIÓN DOCENTE

| CANTIDAD DE ASIGNATURAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------------------|------------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Una | 39 | 29.54% |
| Dos | 10 | 7.57% |
| Tres | 64 | 48.48% |
| No contestaron | 19 | 14.39% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRAFICA 9. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE LA CANTIDAD DE ASIGNATURAS DE ESPAÑOL RECIBIDAS DURANTE SU FORMACIÓN DOCENTE



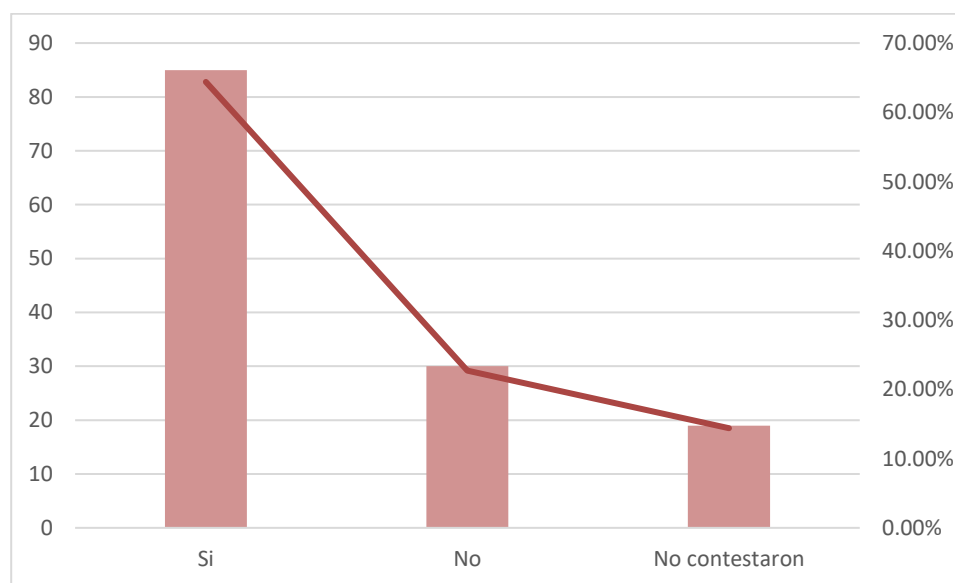
En la tabla 10 y la gráfica 10, se puede constatar que el **64%** (85) respondió que **sí** **había aprobado la asignatura de Expresión y Comunicación Escrita** y que en ésta sí se trató el tema de la redacción del texto expositivo.

TABLA 10. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE LA CANTIDAD DE ASIGNATURAS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN ESCRITA Y/O COMPOSICIÓN APROBADAS Y SI SE TRATÓ EN ÉSTAS LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO

| OPINIÓN | CANTIDAD | PORCENTAJE |
|----------------|----------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Sí | 85 | 64.39% |
| No | 30 | 22.72% |
| No contestaron | 19 | 14.39% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 10. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA CANTIDAD DE ASIGNATURAS DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA Y/O DE COMPOSICIÓN APROBADAS Y SI SE TRATÓ EN ÉSTA LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO



En la tabla 11 y la gráfica 11, se muestran los **factores lingüísticos y no lingüísticos de la redacción del texto expositivo, que conocen los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación.**

Entre los **factores lingüísticos**, 79 estudiantes coincidieron al expresar que ellos conocen los tecnicismos, cultismos y préstamos. 76 dicen que conocen que en este tipo de texto se emplea un léxico claro, preciso y denotativo. 75 alumnos afirman que conocen que los verbos en tercera persona singular, tiempo presente del modo indicativo son los que se usan para escribir este tipo de texto. 65 discentes manifiestan que conocen las oraciones enunciativas.

En el caso de los **factores no lingüísticos discursivos**, 69 estudiantes aseveran que conocen la definición – descripción. 60 discentes expresan que conocen la causa-consecuencia. 58 alumnos conocen pregunta-respuesta y 58 estudiantes dicen que conocen la forma de clasificación-tipología.

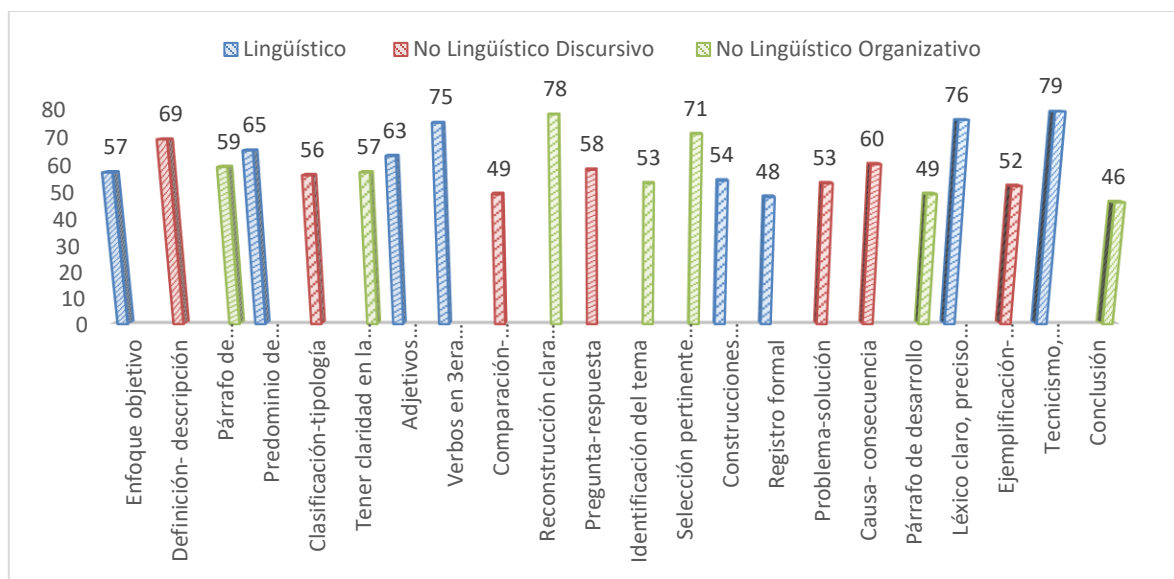
Con respecto a los **factores no lingüísticos organizativos** 78 encuestados manifiestan que tienen conocimiento de que en el texto expositivo debe haber una reconstrucción clara y ordenada de la información. 71 informantes aseveran que hay que hacer una selección pertinente de la información. 59 alumnos dicen que en este tipo de texto se redacta un párrafo de introducción. 49 discentes indican que conocen del uso de los párrafos de desarrollo. 46 estudiantes expresan que conocen que hay que redactar un párrafo de conclusión para cerrar el texto que se ha producido de manera escrita.

TABLA 11. CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE FACTORES LINGÜÍSTICOS Y NO LINGÜÍSTICOS EN LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO

| REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO | FACTORES | | |
|--|--------------|-----------------|--------------|
| | LINGÜÍSTICOS | NO LINGÜÍSTICOS | |
| | | DISCURSIVO | ORGANIZATIVO |
| Enfoque objetivo | 57 | | |
| Definición- descripción | | 69 | |
| Párrafo de introducción | | | 59 |
| Predominio de oraciones enunciativas | 65 | | |
| Clasificación-tipología | | 56 | |
| Tener claridad en la finalidad | | | 57 |
| Adjetivos especificativos | 63 | | |
| Verbos en 3era persona, tiempo presente, modo indicativo | 75 | | |
| Comparación-contraste | | 49 | |
| Reconstrucción clara y ordenada | | | 78 |
| Pregunta-respuesta | | 58 | |
| Identificación del tema | | | 53 |
| Selección pertinente de la información | | | 71 |
| Construcciones sintácticas coordinadas y subordinadas | 54 | | |
| Registro formal | 48 | | |
| Problema-solución | | 53 | |
| Causa- consecuencia | | 60 | |
| Párrafo de desarrollo | | | 49 |
| Léxico claro, preciso y denotativo | 76 | | |
| Ejemplificación-ilustración | | 52 | |
| Tecnicismos, cultismos y préstamos | 79 | | |
| Párrafo de conclusión | | | 46 |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRAFICA 11. CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE FACTORES LINGÜÍSTICOS Y NO LINGÜÍSTICOS EN LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero durante las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

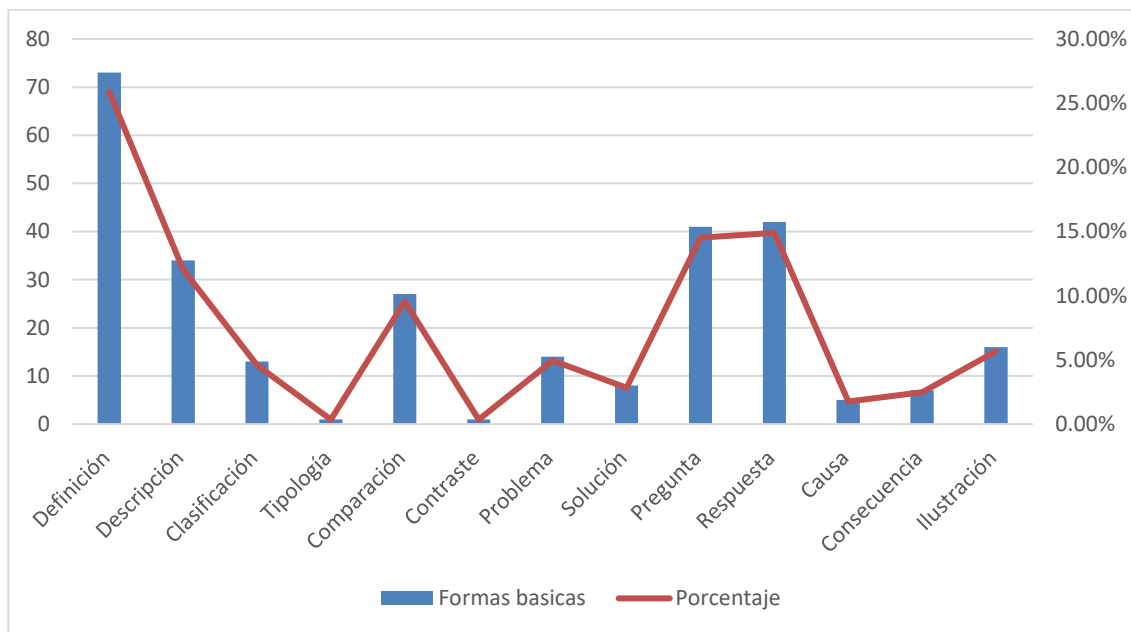
Al ser consultados los discentes sobre las formas básicas de ordenar la información al redactar textos expositivos en el aula de clases de educación, ellos indicaron que las que emplean, con más frecuencia, son: la definición (26%), la respuesta (15%), la pregunta (14%), la descripción (12% y la comparación (9 %), tal y como se visualiza en la tabla 12 y la gráfica 12.

TABLA 12: RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA FORMA BÁSICA DE ORDENAR LA INFORMACIÓN, QUE EMPLEAN CON MÁS FRECUENCIA, AL REDACTAR TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL AULA DE CLASES

| RESPUESTA | FORMAS BÁSICAS DE ORDENAR LA INFORMACIÓN, ES LA DE SU PREFERENCIA PARA REDACTAR TEXTOS EXPOSITIVOS. | |
|---------------|---|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| Total | 282 | 100% |
| Definición | 73 | 25.88% |
| Descripción | 34 | 12.05% |
| Clasificación | 13 | 4.60% |
| Tipología | 1 | 0.35% |
| Comparación | 27 | 9.57% |
| Contraste | 1 | 0.35% |
| Problema | 14 | 4.96% |
| Solución | 8 | 2.83% |
| Pregunta | 41 | 14.53% |
| Respuesta | 42 | 14.89% |
| Causa | 5 | 1.77% |
| Consecuencia | 7 | 2.48% |
| Ilustración | 16 | 5.67% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 12. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE LA FORMA BÁSICA DE ORDENAR LA INFORMACIÓN, QUE EMPLEAN CON MÁS FRECUENCIA, AL REDACTAR TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL AULA DE CLASES



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

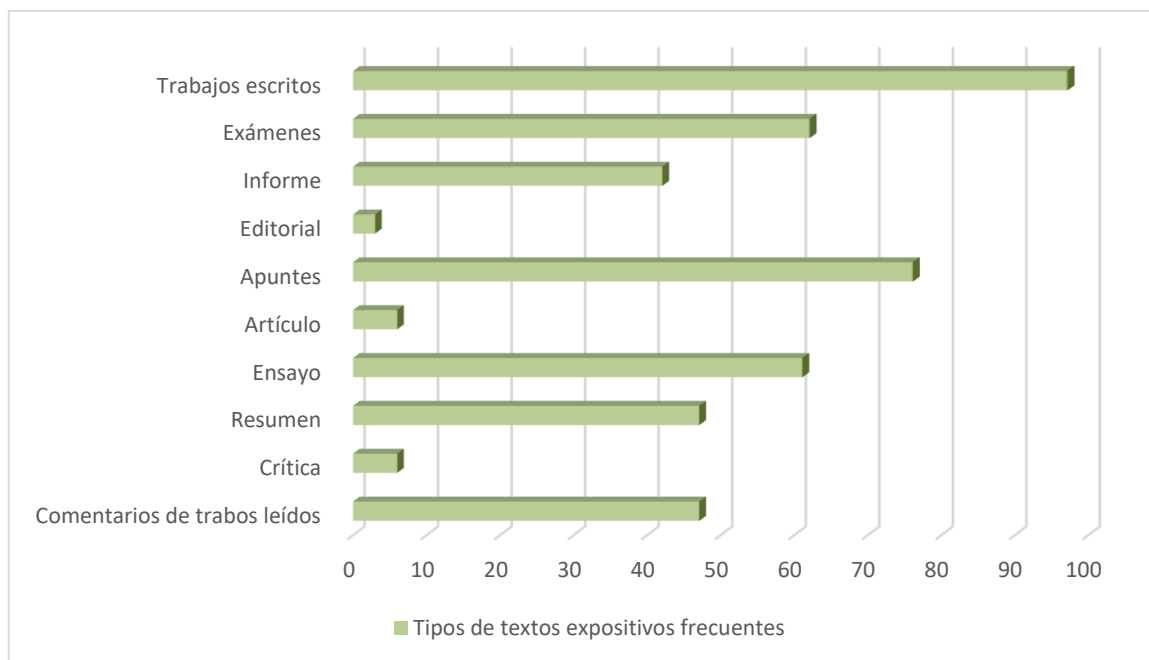
En la tabla 13 y la gráfica 13 se presentan los resultados sobre la **clase de texto expositivo que los estudiantes redactan, con mayor frecuencia en el aula de clases**, y en las que se aprecia, que una mayoría de **97** estudiantes (**21%**) señalaron que son los **trabajos escritos**, pero **76** alumnos (**17%**) manifestaron que los **apuntes**. Y un grupo de **62** estudiantes (**14%**) respondió que donde más redactan textos expositivos es en los **exámenes**.

TABLA 13. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE LA CLASE DE TEXTO EXPOSITIVO QUE REDACTAN, CON MAYOR FRECUENCIA, EN LAS DIFERENTES ASIGNATURAS DE SU CARRERA DOCENTE

| RESPUESTA | TIPOS DE TEXTOS EXPOSITIVOS QUE USTED REDACTA CON MAYOR FRECUENCIA EN SUS DIFERENTES ASIGNATURAS. | |
|--------------------------------|---|------------|
| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
| TOTAL | 447 | 100% |
| Comentarios de trabajos leídos | 47 | 10.51% |
| Crítica | 6 | 1.34% |
| Resumen | 47 | 10.51% |
| Ensayo | 61 | 13.64% |
| Artículo | 6 | 1.34% |
| Apuntes | 76 | 17% |
| Editorial | 3 | 0.67% |
| Informe | 42 | 9.39% |
| Exámenes | 62 | 13.87% |
| Trabajos escritos | 97 | 21.70% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 13. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS, SOBRE LA CLASE DE TEXTO EXPOSITIVO QUE REDACTAN, CON MAYOR FRECUENCIA, EN LAS DIFERENTES ASIGNATURAS DE SU CARRERA DOCENTE



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas del mes de noviembre del Año 2015.

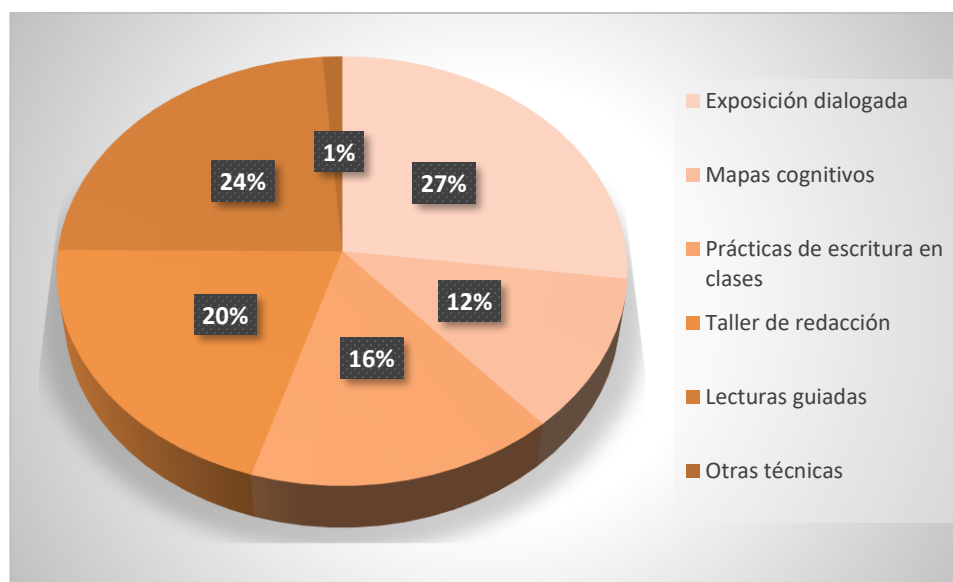
Los discentes de las carreras de docencia del CRUA dijeron que **las técnicas didácticas más empleadas por sus profesores para orientarlos en la redacción de los textos expositivos** son: la **exposición dialogada** (89 estudiantes), **lecturas guiadas** (78 estudiantes), **taller de redacción** (67 estudiantes) y las **prácticas de escritura en clases** (53 estudiantes). Ver la tabla 14 y la gráfica 14 en la siguiente página.

TABLA 14. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA TÉCNICA DIDÁCTICA QUE MÁS EMPLEAN SUS PROFESORES PARA ORIENTARLOS EN LA REDACCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS QUE LES ASIGNAN EN CLASES

| TÉCNICA DIDÁCTICA | TIPOS DE TÉCNICA DIDÁCTICA QUE UTILIZAN LOS PROFESORES CON MAYOR FRECUENCIA EN SUS DIFERENTES ASIGNATURAS. | |
|----------------------------------|--|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| Total | 329 | 100% |
| Exposición dialogada | 89 | 10.51% |
| Mapas cognitivos | 38 | 1.34% |
| Prácticas de escritura en clases | 53 | 10.51% |
| Taller de redacción | 67 | 13.64% |
| Lecturas guiadas | 78 | 1.34% |
| Otras técnicas | 4 | 0.67% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 14. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ENCUESTADOS SOBRE LA TÉCNICA DIDÁCTICA QUE MÁS EMPLEAN SUS PROFESORES PARA ORIENTARLOS EN LA REDACCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS QUE LES ASIGNAN EN CLASES



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

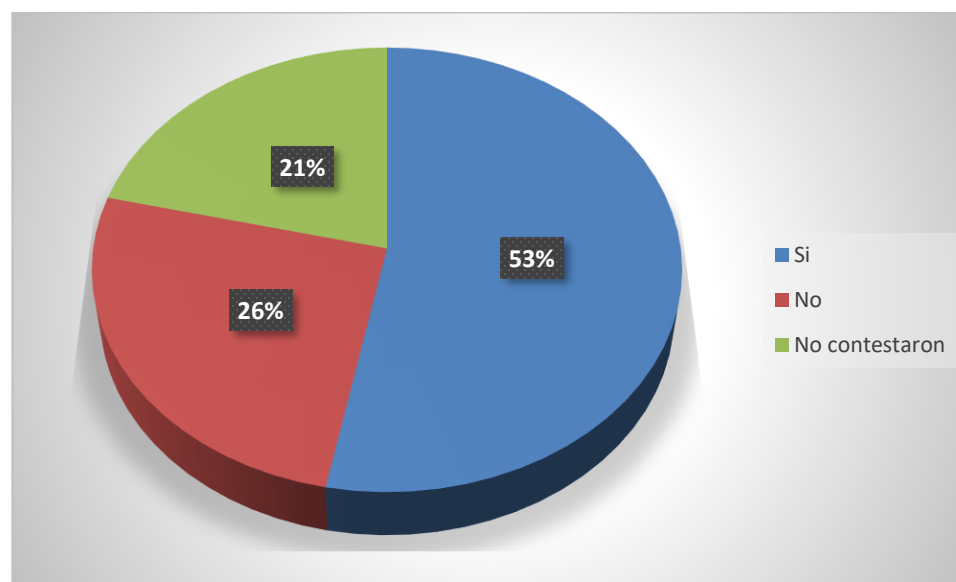
La tabla 15 y la gráfica 15 muestra que un poco más de la mitad (53%) de la muestra poblacional estudiantil **sí les gustaría participar en un seminario taller extracurricular sobre la redacción del texto expositivo.**

TABLA 15. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SI LES GUSTARÍA PARTICIPAR EN UN SEMINARIO EXTRACURRICULAR GRATUITO SOBRE REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

| OPINIÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|----------------|------------|------------|
| Total | 132 | 100% |
| Si | 70 | 53.03% |
| No | 34 | 25.75% |
| No contestaron | 28 | 21.21% |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 15. OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SI LES GUSTARÍA PARTICIPAR EN UN SEMINARIO EXTRACURRICULAR GRATUITO SOBRE REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas de noviembre de 2015.

En la última pregunta (10) del cuestionario se le solicitó a los estudiantes que **redactaran un texto expositivo sobre un tema de su preferencia** y se obtuvieron los siguientes resultados, considerando la presencia y la ausencia del uso de factores lingüísticos y no lingüísticos en los niveles de la superestructura, la macroestructura y microestructura de los textos manuscritos recabados.

Se inicia con la presentación de los resultados correspondientes al **nivel textual de la superestructura**, entendida ésta como el esquema, la silueta o la formas que determinan el orden jerárquico global en que aparecen las partes que caracterizan el tipo de texto independientemente, de su contenido temático (Dijk, 1983).

En esta primera parte se incluyen diversos **indicadores de uso no lingüístico** como: los factores contextuales cognitivos, sociales, culturales, la finalidad del texto, el ámbito de uso del texto, el título, los subtítulos, la estructura ordenada en introducción, desarrollo y conclusión, los organizadores metatextuales (guiones, números, letras, control de márgenes, subrayado, cambio en el tipo de letra y los subtipos o formas discursivas que emplean los estudiantes para exponer la información: definición, descripción, clasificación, tipología, comparación, contraste, problema, solución, pregunta, respuesta, causa, consecuencia, ilustración, entre otros.

Por su ubicación, más externa y visible, y además por la función que éste cumple al informar sobre el contenido textual que se desarrollará, **el título** es el primer indicador que se examinó y se encontró que el **54%** (71 estudiantes) **sí le asignó título al texto** elaborado. Se observó que ellos consideraron y repitieron títulos referentes a problemáticas de la región de Azuero y sucesos del país, vigentes en esos momentos.

Los títulos se copian, tal y como aparecen en los textos redactados por los estudiantes, a fin de que se observen las limitaciones: *La contaminación*, *La Contaminación del medio ambiente y la tala de árbol.*, *La contaminación del ambiente*, *La basura*, *La contaminación de los ríos*, *La contaminación de las aguas*, *La contaminación de nuestras fuentes de agua.*, *Problemas con el agua potable.*, *Contaminación del agua de la comunidad.*, *El Agua del Río La Villa.*, *La contaminación del Río La Villa con el herbicida Atracina.*, *Contaminación del Río La Villa*, *Contaminación del Río la Villa*, *Contaminación del Río La Villa*, *La contaminación del Río La Villa*, *La contaminación del Recurso Vital para la subsistencia de los Seres Vivos*, *El Agua, el calentamiento global = los Polos se están derritiendo*, *Calentamiento Global*, *El Calentamiento Global*, *Subsidio a Madres embarazadas solteras*, *La lactancia Materna*, *Tema: Lactancia Materna.*, *Importancia de la Nutrición en la Embarazada.*, *Control Prenatal*, *Cáncer cervico uterino*, *LA EDUCACIÓN EN EL PAÍS.*, *La Educación*, *La Educación Preescolar como Mediadora a un gran aprendizaje*, *Un Buen Docente*, *Secuencia Didáctica*, *La formación por competencia en la educación*, *Educación Sexual en las Escuelas*, *Educación Sexual en la escuelas*, *La educación Sexual en escuelas*, *La Sexualidad Infantil*, *Desarrollo*, *El Ebola*, *El Ébola*, *El ébola.*, *El virus del Evola*, *La ausencia del valor moral en la Sociedad*, *Los Valores*, *Los valores.*, *Los valores*, *Los valores*, *los valores*, *El texto*, *Resumen La recitación*, *La asertividad*, *La Asertividad*, *Regalías del gobierno*, *La Falta de Ética en la Política*, *Mi País Panamá.*, *El canal de Panamá*, *La canasta básica*, *Festividades del Mes de Noviembre*, *Noviembre mes de la Patria.*, *Fiestas patrias*, *La delincuencia*, *La Delincuencias*, *Delincuencia Juvenil*, *Muertes de personas inocentes*, *Violencia*, *La Violencia.*, *Innovación en las TICs*, *La Internet y el uso en los jóvenes*, *Los Medios de Transportes*, *La Importancia del amor a Dios*, *Tomas De Aquino*, *A pología de Socrates.*

Continuando con el indicador del **título**, se detectó que el 39 % (51) no le puso título al texto que escribió y una minoría 7% (10) no redactó el texto solicitado en el cuestionario.

Se notó que ningún estudiante universitario de educación empleó **subtítulo** al producir su texto escrito.

En cuanto a la **estructura** de los textos estudiantiles, se observó que el 59 % (78) no separó las partes de introducción, desarrollo y conclusión. Ellos presentaron toda la información en un solo bloque. Sin embargo, el 33% (44) sí separó con un punto aparte y dos espacios, la introducción del desarrollo, el desarrollo de la conclusión y la introducción de la conclusión.

Acerca de la **redacción de las partes del texto expositivo**, los resultados reflejaron para la primera parte, la introducción, que el 73% (96) no la hizo; mientras que, el 20% (26) sí la elaboró. En la segunda parte, el desarrollo, el 58% (77) no la confeccionó, pero 45 estudiantes sí la hicieron. En la tercera parte, denominada conclusión, el 86% (114) no la redactó, pero una minoría el 6% sí la presentó.

Con respecto al uso de **los organizadores metatextuales en los textos**, se determinó que el 83% (110) no usó guiones y que el 9 % sí los usó. Los resultados sobre el uso de los márgenes evidencian que el 85% no los controló, mientras que, un 7% sí los controló. En relación con el subrayado el 78% (103) no lo empleó, sin embargo, el 14% (19) sí lo empleó. El tipo de letra mayormente usado por los estudiantes 57% (75)

para la escritura del texto solicitado fue la letra manuscrita; mientras que, un 36% (47) usó letra imprenta.

En cuanto al indicador de uso referente a **las formas de ordenar la información o los subtipos discursivos del texto expositivo** se comienza expresando que el 74% (98) no usó la definición, pero un 18% (24) sí la empleó. El 73% (96) no usó la descripción; mientras que, un 20% (26) sí. El 89% (117) no usó la clasificación, pero un 4% (5) sí la empleó. El 92% (121) no usó la tipología. El 80% (106) no empleó la comparación, pero un 12% (16) sí la usó. El 84% (111) no empleó el contraste; no obstante, un 8% (11) sí lo usó en su texto. El 74% (98) no utilizó el problema; sin embargo, el 18% (24) sí lo empleó. El 86% (113) no usó la solución; mientras que, el 7% (10) sí la utilizó. El 89% (117) no empleó la pregunta, pero un 4% (5) sí la usó. El 90% (119) no empleó la respuesta, no obstante, un 2% (3) sí la utilizó en la redacción. El 66% (87) no usó la causa, sin embargo, un 26% (35) sí la empleó. El 73% (96) no usó la consecuencia, pero un 20% (26) sí la utilizó.

En resumen, las formas de ordenar la información que más emplearon los discentes del nivel superior en la redacción de sus textos fueron: la causa (26%), la descripción y la consecuencia (20%), el problema y la definición (18%), la comparación (12%) y el contraste (8%).

Los subtipos discursivos expositivos que no usaron los estudiantes universitarios en la producción de su texto fueron: la respuesta (90%), la pregunta y la clasificación (87%), la solución (86%), el contraste (84%), la comparación (80%), el problema y la definición (74%), la descripción y la consecuencia (73%) y la causa (66%).

Con respecto al **tipo de texto escrito que redactó la población estudiantil** universitaria que estudian carreras de docencia en educación, se obtuvieron los siguientes resultados: el 64% (85) no usó la tipología textual descriptiva; mientras que, el 28% sí la usó. El 73% (96) no empleó la tipología narrativa, pero el 20% (26) sí la utilizó. El 76% (100) no usó la tipología expositiva, sin embargo, el 17% (22) sí redactó la tipología solicitada en el ítem 10 del cuestionario. El 81% (107) no empleó la tipología argumentativa, pero el 11% (15) sí la usó. Se colige, que alrededor de 100 estudiantes tienen limitaciones de conocimiento y de uso de los factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo.

El **ámbito de uso de los textos** que redactaron los estudiantes fue ubicado según el 61 % (80) en el ámbito social y de acuerdo con el 33% (44) en el ámbito académico.

En el nivel de la **macroestructura** se consideró en los textos redactados por los estudiantes universitarios, la coherencia global del tema elegido al estructurar su discurso escrito según la intención comunicativa solicitada: la exposición. Los resultados obtenidos en este segundo nivel se agruparon en dos categorías: textos coherentes y textos incoherentes.

Los textos coherentes se clasificaron en buenos y regulares. Los textos coherentes que se evaluaron como buenos, representaron el 7% (9) en los que se identificó un tema central con progresión temática continua. Los textos coherentes que se evaluaron como regulares, representaron el 76% (101) en los cuales se identificó un tema principal con poco desarrollo y una relación débil entre los significados de las diferentes partes.

Los textos incoherentes representaron el 9% (12) en los que se presentaron párrafos con enunciados y oraciones gramaticalmente incorrectas, sin conexión, con temas distintos y mal organizados, lo que impidió la comprensión e interpretación de los mismos.

En el nivel de la **microestructura** se observó la presencia y la ausencia de usos de factores lingüísticos y no lingüísticos en el párrafo, en los enunciados, en las oraciones y en las palabras.

En **el párrafo**, la gran mayoría de la muestra estudiantil universitaria, el 80% usó letra mayúscula al inicio de la primera palabra y el signo de puntuación, punto y aparte, en el cierre. Un 12% comenzó la escritura del párrafo con letra minúscula y no colocó ningún signo ortográfico de puntuación al final. Se notó, muy poco uso de conectores y de organizadores textuales en los párrafos.

Se visualizó que **los enunciados** se construyeron con diversos tipos de oraciones. Un 51% empleó oraciones compuestas subordinadas sustantivas y adverbiales. Un 11% utilizó oraciones compuestas coordinadas adversativas. Un 6% usó oraciones compuestas yuxtapuestas copulativas. Con igual porcentaje 12% resultó el empleo de las oraciones simples enunciativas afirmativas y las pasivas reflexivas.

El 62% de los estudiantes consultados usó **verbos en tercera persona singular** en tiempo presente del modo indicativo; mientras que, el 30% utilizó los verbos en primera persona plural (nosotros), en tiempo presente del modo indicativo.

En cuanto al uso de **los mecanismos de cohesión** se muestra en primer lugar, la **referencia**. Se detectó, en pocos textos (8), el empleo de la **pronominalización anafórica**, en la que el elemento al que hacen referencia los pronombres ha sido mencionado antes: esta (problemática, situación, sociedad, enfermedad), éstos (gobernantes, hechos, valores, jóvenes) y lo cual, lo que, los cuales, el cual, el mismo, los mismos.

En segundo lugar, se presentan los resultados del uso que hicieron los estudiantes universitarios de **la conexión**, como mecanismo cohesivo en 47 textos escritos expositivos. Los **conectores lógicos** más utilizados en el desarrollo del tema del texto fueron los que presentan una relación de **adición** mediante las conjunciones copulativas: y (68), que (62), también (13), además (5), inclusive (4). Los estudiantes usaron también **los marcadores** que establecen relación de **causa**: ya que (42 veces), por eso (21), porque (17), de ahí que (3) y puesto que (2) y los que expresan relación de efecto o **consecuencia**: por lo tanto (15), por consiguiente (8), así (6). Se emplearon además, marcadores que estructuran ideas de **finalidad** o de **intencionalidad**: para (34). Entre los marcadores discursivos **adversativos** utilizaron: pero (16), mas (11), aunque (5), sin embargo (5) y no obstante (1) denotando contraste entre las ideas expuestas en el texto. Se usaron menos, los marcadores explicativos o **reformuladores**: es decir (6), o sea (4), esto es (4) para presentar o aclarar lo que se ha expresado en una parte anterior del enunciado. Entre los **operadores argumentativos de concreción** empleados para detallar: por ejemplo (5), un ejemplo (3), tales como (2). Los **marcadores o reformuladores de distanciamiento** utilizados en los textos, que disminuyen la relevancia de lo expresado anteriormente y muestran la nueva formulación del discurso

escrito fueron: de todos modos (3), en cualquier caso (3). Se observó el uso de **conectores de relación temporal**: hoy día (12), actualmente (10), después (4), luego (2), ahora (2), entonces (1). Los estudiantes usaron poco los **marcadores que expresan condición**: con tal de que (2), siempre y cuando (2), con tal de (2) y los que señalan **objeción (concesión)**: aunque (2), a pesar de (2), por más que (2). Los **marcadores utilizados para distinguir ideas** fueron: por otra parte (2), por un lado (2), en cambio (2).

En cuanto a **las palabras**, el acervo **léxico** evidenciado por los estudiantes en la redacción del texto solicitado, en su mayoría, se identificó como denotativo. Se usaron más los **sustantivos concretos** (agua, río, basura, tierra, líquido, árbol, lluvia, casa, animales, plantas, computadoras, calles, docente, escuela, persona), que los **sustantivos abstractos** (madurez, sencillez, amor, felicidad, pobreza, naturaleza, salud, actitud, verdad, ética, responsabilidad, patria, calidad).

Se observó poco uso (23 %) de la **adjetivación especificativa**. Es decir, cuando el adjetivo va después del sustantivo, ofrece una información nueva especializando el objeto y oponiéndolo a otros: calentamiento global, gases contaminantes, virus mortal, enfermedad contagiosa, temperatura corporal, nación panameña, docentes tradicionalistas, problema grande, educación preescolar, ser humano, paja cabezona, cantidades grandes, fiestas patrias, años atrás, personas inocentes, tableros electrónicos, ciudad capital, transporte público, canasta básica, país libre, actos heroicos, bandas organizadas, personas exitosas, recursos didácticos, planificación familiar, sistema solar, población enferma, crisis educativa.

En lo que se refiere al **uso ortográfico** se tuvo en cuenta la aplicación de las normas en los aspectos de: acentuación, puntuación, división silábica al final de la línea, el uso correcto de letras mayúsculas y de los grafemas b/v, c/s, g/j, s/x, h.

De los 122 estudiantes que redactaron el texto solicitado, la gran mayoría el 88% (107) presentó limitaciones de uso lingüístico ortográfico en la redacción del texto expositivo. Seguidamente, se consignan las palabras tal y como ellos las escribieron en sus textos: ebola, pais, esta, problematica, dia, jovenes, liquido, facilmente, metodologicamente, ultimamente, que, quimicos, despues, mayoria, Panama, segun, eticos, características, politico, decia, policia, tecnologia, consientisados, seguiran, basica, atmosfera, destruccion, extinguiara, acidas, estan, causandole. Se observa que ellos no acentuaron las palabras anteriores, y, en otros casos, los estudiantes acentuaron incorrectamente palabras: practicándo, atencion', educación, encuentrán, bien', cáncer, tóxina, permitén, lingüístico, ingocnítas, llegarón, cälle, heroícos.

En sus textos también se observó que un empleo inadecuado de los grafemas en las palabras: hervicida (b-v), évola, (b-v), malébola (b-v), gobierno (b-v), crebra, (c-q), nesecitamos (c-s), consepto (c-s), incidioso (c-s), enriquesedor, (c-s), azuerences (c-s), insertidumbre (c-s), nauceas (c-s), consientisados (c-z), conosco (s-z), maduréz (s-z), organizmo (s-z), defenzas (s-z), cresca (s-z), imperactivo (h), hagabando, incapíe (h), ayan (h), habrirán, enpeora (m-n), tenprano (m-n), conprar (m-n), estinción (s-x), reflesionar (s-x), extrangeros (j-g).

Además, estos estudiantes que estudian para ser formadores segmentaron mal las sílabas de la palabra al final de la línea de escritura: est-amos, porsu-puesto, Diagnóstic-

o, situ-ación, ta-mbién, soci-edad. No usaron letra inicial mayúscula en la primera palabra del título: los valores, el calentamiento global, el docente es, se prepara la redacción. No emplearon letra inicial mayúscula en los nombres de lugares: panamá, áfrica, ocú, herrera, las minas, colombia y en nombres de personas: socrates, cherefón, melitón. Hubo supresión de letras en las palabras: contituye, nosotros, tomano, adolescentes, tenemo.

No siguieron las normas ortográficas en el uso de los signos de puntuación que definen jerárquicamente las unidades textuales: el punto y seguido, punto y coma, dos puntos, coma y punto final al terminar el escrito.

A modo de ejemplo, se reproducen algunos textos de estudiantes de diferentes carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación en los que se evidencian sus limitaciones lingüísticas y no lingüísticas en la redacción del texto expositivo.

Un estudiante de profesorado en educación escribió:

“La contaminación del río la villa es uno de los problemas más preocupantes que ésta afectando a toda la población ya que el vital liquido es muy importante en nuestras vidas ya que nos afecta tanto a nosotros los adultos como tanto a los niños; es preocupante por qué a veces dicen ya no está contaminado y a los días se da la alerta que no se puede consumir las autoridades deben de ser mas responsables a la hora de informar”

Un estudiante de la carrera de profesorado en educación media redactó:

“ Sobre el Agua del Río, La Villa es un tema sumamente problemático, hacia la sociedad ya que son varias veces que está presenta, esta seria irregularidad de quimico en ella, y en pocos días, dicho la noticia, ya el agua se puede tomar sin ningún problema. ¿Es realmente el agua del Río, La Villa acta para tomar? Son unas series de ingocnítas, que surgen a raíz de está, ya que son varias; las veces que se dice lo mismo. ¡A quien se le puede creer! El pueblo se está colmando de la irresponsabilidad de las instituciones que se puede agravar, estas situaciones; que no se sabe a quien acudír. Solamente cabe añadir, que estamos en manos de Dios”

Un estudiante de primer año de licenciatura en educación escribió:

“El ébola: ha sido este año el boom en cuanto a la salud mundial lo cual hace que las personas estén muy preocupadas ya que no existe cura para esta malévola enfermedad; Es una enfermedad la cual se transmite de una forma diferente a los demás, a través del contacto osea con el sudor etc”

Un estudiante de cuarto año de licenciatura en educación primaria redactó:

”Hoy en día pasan tantas cosas en nuestro país: que el gobierno no se enfoca con la delincuencia que está creciendo cada día más y más dónde mueren tantas personas inocentes llenas de vidas con metas por delante dónde viene otra persona sin sentimientos le quita la vida así por así- entonces nos preguntamos dónde está la justicia panameña, solo queda para los familiares de las víctimas resignación y dejar que venga la justicia divina.
Es muy doloroso perder a un familiar por aseminos sin pudor, ni corazón solo queda el dolor de saber que tu ser querido ya no esta.

Es importante señalar, después de los textos que se han reproducido, que solamente el 5% de la población universitaria encuestada no presentó problemas ortográficos al puntuar sus textos.

4.2. Presentación y análisis de los resultados de la entrevista realizada a los docentes

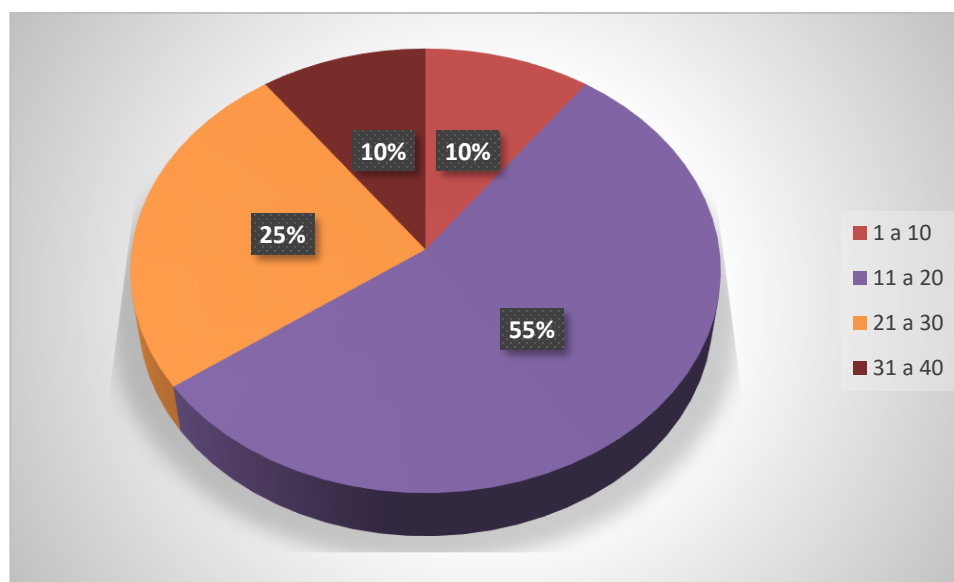
Con la entrevista semiestructurada se conoció que el 55% (11) de los profesores de educación posee, entre 11 a 20 años de experiencia docente en el nivel educativo superior; mientras que, el 25% (5) tiene entre 21 y 30 años de servicio académico ininterrumpido. Ver la tabla 16 y la gráfica 16.

TABLA 16. CANTIDAD EN AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN EL NIVEL EDUCATIVO SUPERIOR

| GRUPO DE AÑOS | AÑOS DE EXPERIENCIA | PORCENTAJE |
|---------------|---------------------|------------|
| Total | 20 | 100% |
| 1-10 | 2 | 10% |
| 11-20 | 11 | 55% |
| 21-30 | 5 | 25% |
| 31-40 | 2 | 10% |

Fuente: entrevista realizada a docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 16. CANTIDAD EN AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN EL NIVEL EDUCATIVO SUPERIOR



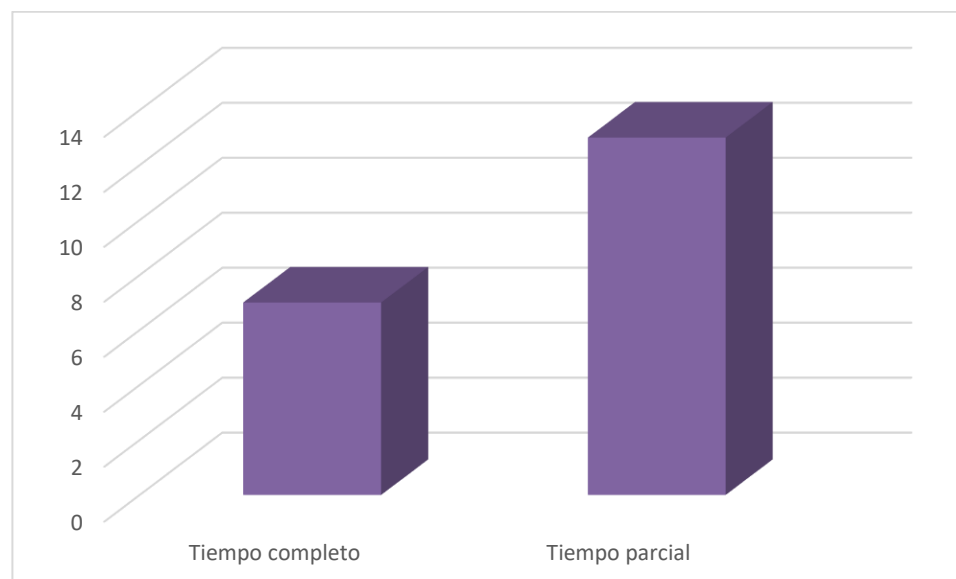
En la tabla 17 y la gráfica 17 se observa que el 65% (13) de los profesores universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA posee dedicación laboral de tiempo parcial; mientras que, el 35% (7) trabaja como docente de tiempo completo.

TABLA 17. DEDICACIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS

| DEDICACIÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------|------------|------------|
| Total | 20 | 100% |
| Tiempo completo | 7 | 35% |
| Tiempo parcial | 13 | 65% |

Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 17. DEDICACIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS



Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre de 2015.

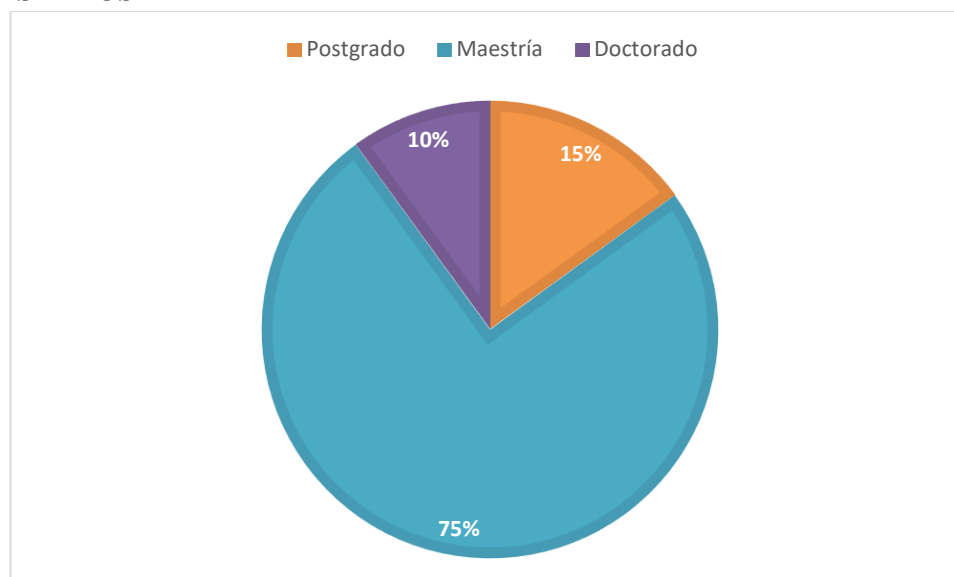
Como se puede apreciar en la tabla 18 y la gráfica 18, el 75% (15) de los académicos universitarios tiene como título más alto la maestría en su especialidad, el 15% (3) cuenta con título de posgrado y solamente el 10% (2) posee título de doctorado.

TABLA 18. TÍTULO ACADÉMICO MÁS ALTO OBTENIDO POR LOS DOCENTES ENCUESTADOS

| TÍTULO ACADÉMICO | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------------|------------|------------|
| Total | 20 | 100% |
| Postgrado | 3 | 15% |
| Maestría | 15 | 75% |
| Doctorado | 2 | 10% |

Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 18. TÍTULO ACADÉMICO MÁS ALTO OBTENIDO POR LOS DOCENTES ENCUESTADOS



Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

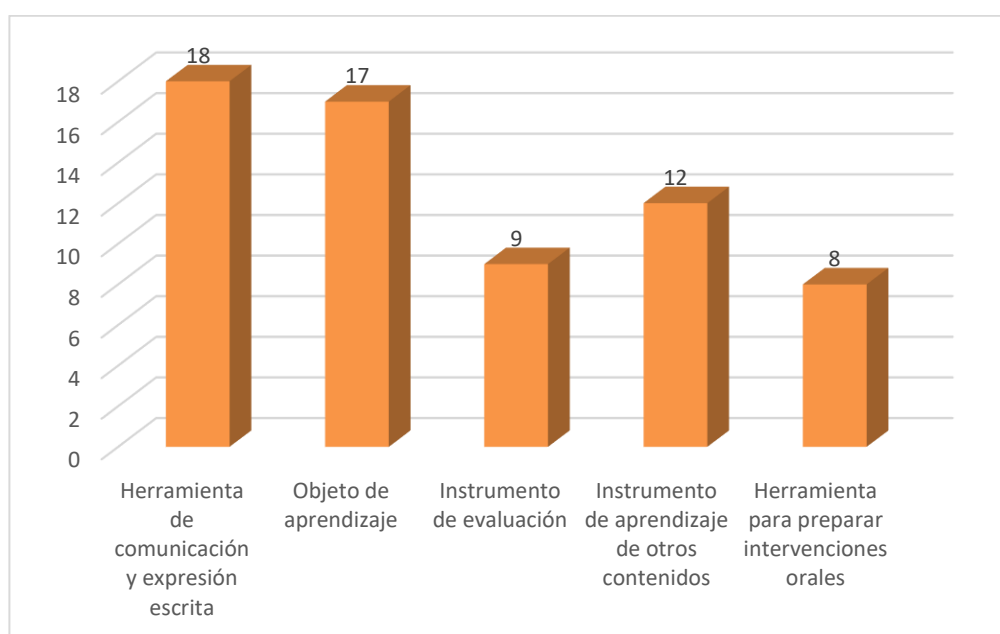
Al ser consultados los docentes sobre cómo conciben la escritura en sus clases, el 28% (18) señaló que como una herramienta de comunicación y expresión escrita; mientras que, el 26% (17) indicó que la considera como objeto de aprendizaje.

TABLA 19. OPINIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE CÓMO CONCIBEN LA ESCRITURA EN SUS CLASES

| FORMA DE TRABAJAR | OPINIÓN | PORCENTAJE |
|---|---------|------------|
| Total | 64 | 100% |
| Herramienta de comunicación y expresión escrita | 18 | 28.12% |
| Objeto de aprendizaje | 17 | 26.56% |
| Instrumento de evaluación | 9 | 14.06% |
| Instrumento de aprendizaje de otros contenidos | 12 | 18.75% |
| Herramienta para preparar intervenciones orales | 8 | 12.5% |

Fuente: entrevista realizada a docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 19. OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE CÓMO CONCIBEN LA ESCRITURA EN SUS CLASES



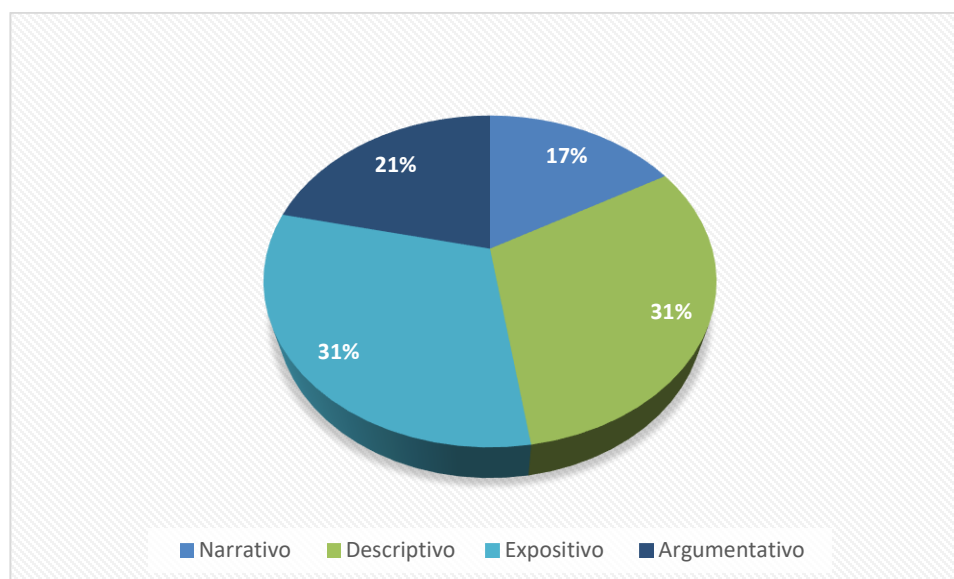
En la tabla 20 y la gráfica 20 se observa que los tipos de texto que más redactan los estudiantes en clases son el descriptivo y el expositivo, según lo manifiesta el 31% (13) de los profesores especialistas en ciencias de la educación.

TABLA 20. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE EL TIPO DE TEXTOS QUE REDACTAN LOS ESTUDIANTES EN SUS CLASES

| TIPO DE TEXTO | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---------------|------------|------------|
| Total | 42 | 100% |
| Narrativo | 7 | 16.67% |
| Descriptivo | 13 | 30.95% |
| Expositivo | 13 | 30.95% |
| Argumentativo | 9 | 21.42% |

Fuente: entrevista aplicada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

TABLA 20. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE EL TIPO DE TEXTOS QUE REDACTAN LOS ESTUDIANTES EN SUS CLASES



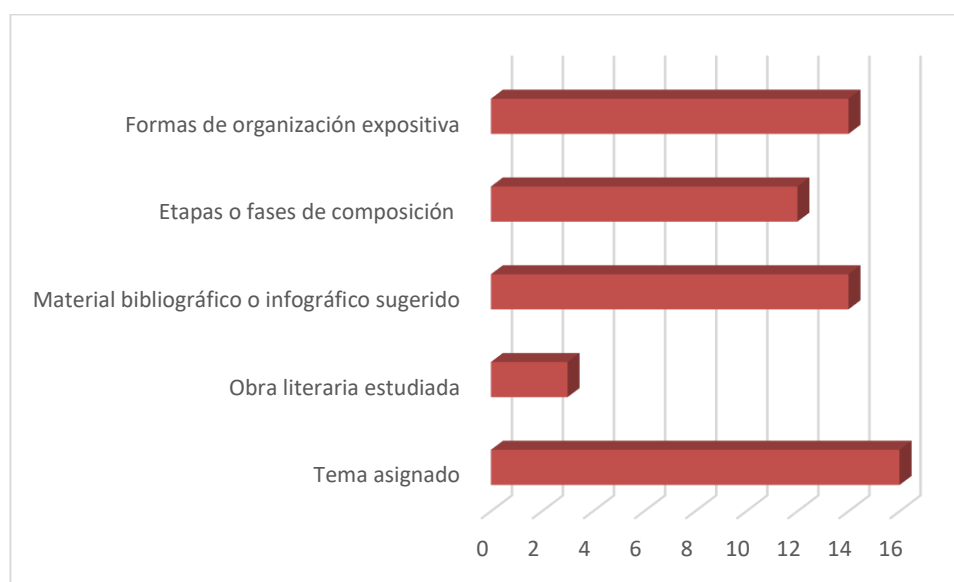
La tabla 21 y la gráfica 21 muestran que el 27% (16) de los profesores toma en cuenta principalmente el tema asignado al momento de evaluar la redacción del texto expositivo; mientras que, el 24% (14) considera el material bibliográfico e infográfico sugerido y las formas de organización expositiva.

TABLA 21. OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE QUÉ TOMAN EN CUENTA PRINCIPALMENTE, AL MOMENTO DE EVALUAR LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO

| OPINIÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|------------|
| Total | 59 | 100% |
| Tema asignado | 16 | 27.11% |
| Obra literaria estudiada | 3 | 5.08% |
| Material bibliográfico o infográfico sugerido | 14 | 23.72% |
| Etapas o fases de composición | 12 | 20.33% |
| Formas de organización expositiva | 14 | 23.72% |

Fuente: entrevista realizada a docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 21. OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE QUÉ TOMAN EN CUENTA PRINCIPALMENTE, AL MOMENTO DE EVALUAR LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO



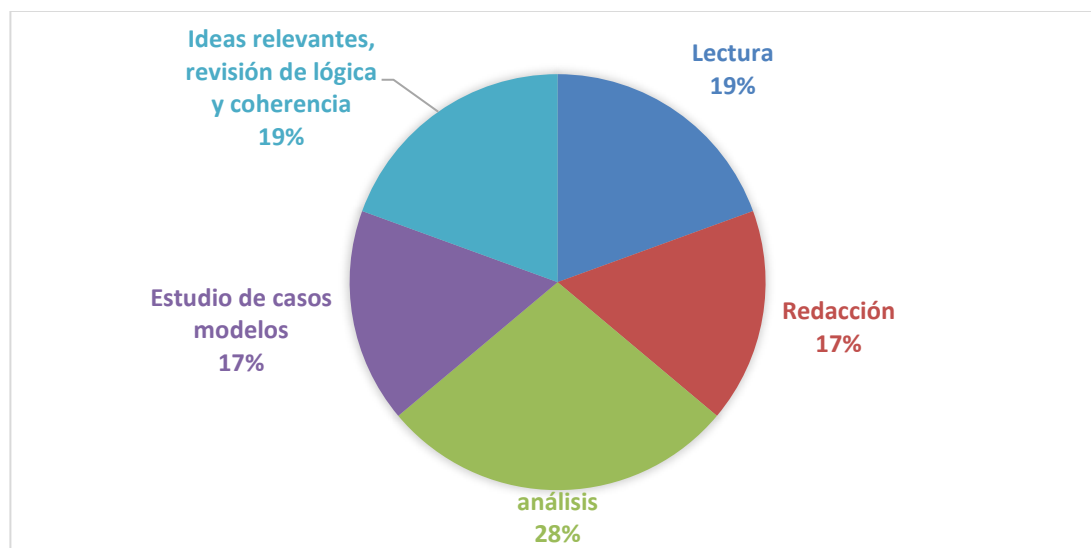
En la tabla 22 y la gráfica 22 se pueden apreciar las estrategias didácticas de enseñanza que más emplean los docentes para orientar la redacción del texto expositivo: discusión y análisis (28%), lectura, ideas relevantes, revisión de lógica y coherencia (19%), redacción y estudio de casos modelos 17%.

TABLA 22. APRECIACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA QUE EMPLEAN PARA ORIENTAR LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

| ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|------------|
| Total | 36 | 100% |
| Lectura | 7 | 19.44% |
| Redacción | 6 | 16.66% |
| Discusión y análisis | 10 | 27.77% |
| Estudio de casos modelos | 6 | 16.66% |
| Ideas relevantes, revisión de lógica y coherencia | 7 | 19.14% |

Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 22. APRECIACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA QUE EMPLEAN PARA ORIENTAR LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS



Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

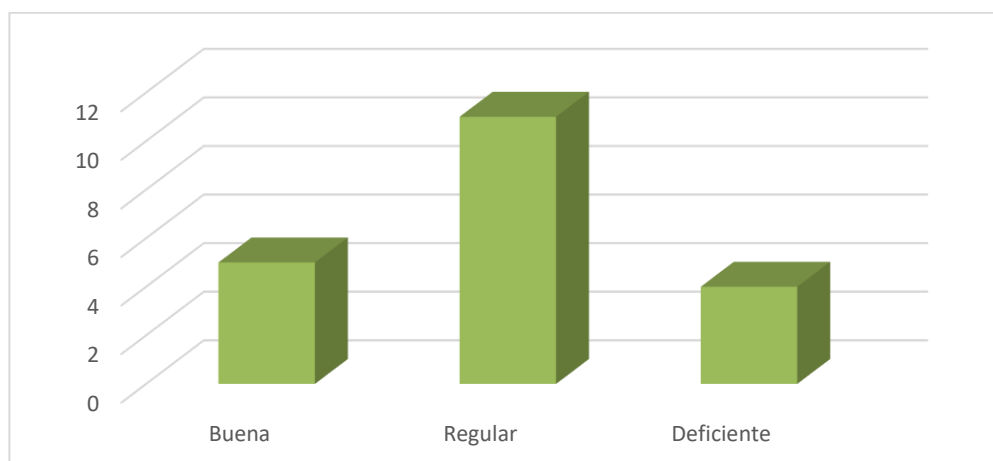
En la tabla 23 y la gráfica 23 se contempla que el 55% (11) de los docentes considera *regular* la redacción de los textos expositivos en sus estudiantes; mientras que, el 25% (5) califica su producción textual como *buena*. Y sólo el 20% la evalúa *deficiente*.

TABLA 23. VALORACIÓN DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS SOBRE LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN SUS ESTUDIANTES

| CALIFICACIÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|------------|
| Total | 20 | 100% |
| Buena | 5 | 25% |
| Regular | 11 | 55% |
| Deficiente | 4 | 20% |

Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 23. VALORACIÓN DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS SOBRE LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN SUS ESTUDIANTES



Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

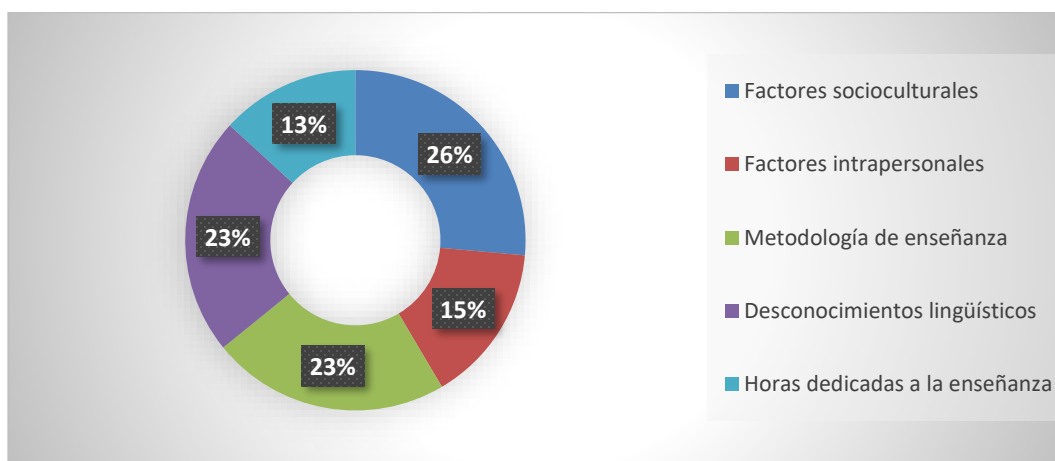
En la tabla 24 y la gráfica 24 se visualizan las principales causas de las deficiencias de los estudiantes en la escritura de textos expositivos: factores socioculturales (26%), metodología de enseñanza (23%), desconocimientos lingüísticos (23%) y factores intrapersonales (16%).

TABLA 24. OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS PRINCIPALES CAUSAS DE DEFICIENCIAS DE SUS ESTUDIANTES EN LA ESCRITURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS

| OPINIÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------------------------|------------|------------|
| Total | 53 | 100% |
| Factores socioculturales | 14 | 26.41% |
| Factores intrapersonales | 8 | 15.09% |
| Metodología de enseñanza | 12 | 22.64% |
| Desconocimientos lingüísticos | 12 | 22.64% |
| Horas dedicadas a la enseñanza | 7 | 13.21% |

Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre de 2015.

TABLA 24. OPINIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS SOBRE LAS PRINCIPALES CAUSAS DE DEFICIENCIAS DE SUS ESTUDIANTES EN LA ESCRITURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS



Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Azuero en las dos últimas semanas del mes de noviembre Del año 2015.

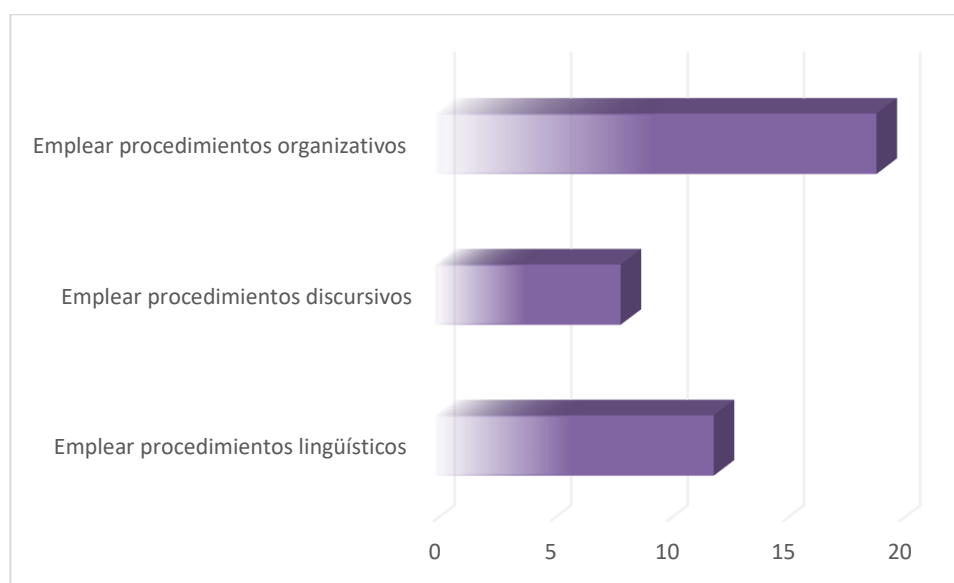
Se muestra en la tabla 25 y la gráfica 25 que el 49% (19) de los docentes expresó que las dificultades más frecuentes de sus discentes en la redacción de textos expositivos están en el empleo de procedimientos organizativos; mientras que, el 31% (12) manifestó que son los procedimientos lingüísticos.

TABLA 25. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS DIFICULTADES MÁS FRECUENTES DE LOS ALUMNOS EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

| OPINIÓN | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|---|------------|------------|
| Total | 39 | 100% |
| Empleo de procedimientos lingüísticos | 12 | 30.76% |
| Uso de procedimientos discursivos | 8 | 20.51% |
| Utilización de procedimientos organizativos | 19 | 48.71% |

Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 25. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SOBRE LAS DIFICULTADES MÁS FRECUENTES DE LOS ALUMNOS EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS



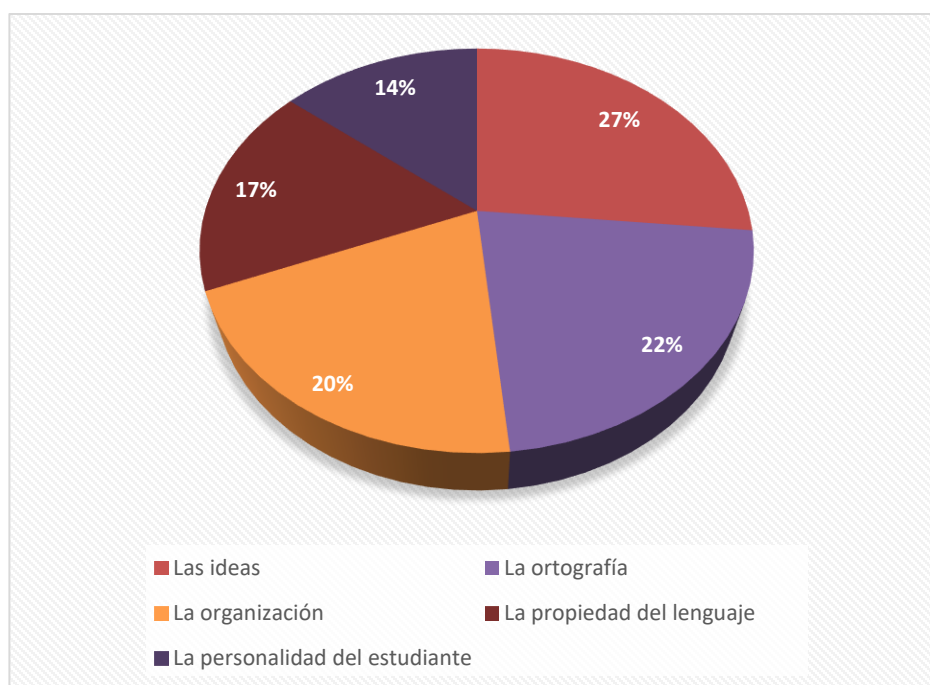
En la tabla 26 y la gráfica 26 se muestra que los criterios que más toman en cuenta los profesores al momento de evaluar los textos expositivos de sus estudiantes son: las ideas (27%), la ortografía (22%) y la organización (20%).

TABLA 26. CRITERIOS QUE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS TOMAN EN CUENTA AL MOMENTO DE EVALUAR LOS TEXTOS EXPOSITIVOS DE SUS ESTUDIANTE

| CRITERIOS | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------------------------|------------|------------|
| Total | 64 | 100% |
| Las ideas | 17 | 26.65% |
| La ortografía | 14 | 21.87% |
| La organización | 13 | 20.31% |
| La propiedad del lenguaje | 11 | 17.18% |
| La personalidad del estudiante | 9 | 14.06% |

Fuente: entrevista realizada a los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA en las dos últimas semanas del mes de noviembre del año 2015.

GRÁFICA 26. CRITERIOS QUE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ENTREVISTADOS TOMAN EN CUENTA AL MOMENTO DE EVALUAR LOS TEXTOS EXPOSITIVOS DE SUS ESTUDIANTES



4.3. Presentación y análisis de los resultados derivados de la entrevista realizada a la Coordinadora Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación

En la tabla 27 se resumen las respuestas emitidas por la señora coordinadora académica en cuanto a las limitaciones de conocimiento y de usos lingüísticos y no lingüísticos de los estudiantes de las carreras de docencia en la redacción del texto expositivo.

TABLA 27. PERCEPCIÓN DE LA COORDINADORA ACADÉMICA SOBRE LAS LIMITACIONES EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

| LIMITACIONES EN LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO | |
|---|--|
| LINGÜÍSTICAS | NO LINGÜÍSTICAS |
| De uso gramatical en oraciones y enunciados | Desconocen la estructura del tipo de texto |
| De uso ortográfico: no acentúan palabras y no colocan signos de puntuación. | Detalles irrelevantes en la información |
| Léxico reducido al exponer sus ideas | Bajo nivel de comprensión lectora |
| | Débil nivel de análisis y síntesis |
| | No siguen las orientaciones que se ofrecen |
| | Falta de motivación |

Fuente: entrevista realizada a la coordinadora académica de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA el lunes 30 de noviembre de 2015.

En la tabla 28 se muestran las principales dificultades de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación en la orientación y la evaluación del texto expositivo, que mencionó la autoridad académica universitaria al ser entrevistada por la autora de esta tesis.

TABLA 28. OPINIÓN DE LA COORDINADORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES QUE CONFRONTAN LOS PROFESORES EN EL MOMENTO DE ORIENTAR Y EVALUAR LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS ESCRITOS

PRINCIPALES DIFICULTADES QUE CONFRONTAN LOS PROFESORES

No son especialistas en español
Comprensión débil
Falta de claridad en los contenidos
Organización débil de ideas
Indiferencia frente a la facilitación de los procesos de aprendizaje

Fuente: entrevista realizada a la coordinadora académica de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA, el día lunes 30 de noviembre del año 2015.

La tabla 29 expone las recomendaciones metodológicas efectuadas por la coordinadora académica de la Facultad de Ciencias de la Educación, para que los profesores puedan mejorar la orientación didáctica de la redacción del texto expositivo en sus clases.

TABLA 29. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS DE LA COORDINADORA ACADÉMICA DE LA FACULTAD PARA QUE LOS PROFESORES MEJOREN LA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Asignación de contenidos motivadores
Uso del lenguaje propio de cada asignatura
Planificación de procesos de aprendizaje utilizando las secuencias
Deben planificar siguiendo la estructura del texto expositivo
Darle seguimiento a las experiencias de aprendizaje realizadas

Fuente: entrevista realizada a la coordinadora académica de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA, el día lunes 30 de noviembre de 2015.

CONCLUSIONES

1. El texto expositivo es un vehículo de conocimiento y un espacio lingüístico de construcción epistémica en el contexto académico universitario que requiere del conocimiento y del uso adecuado de los factores lingüísticos y no lingüísticos en la fase de redacción o textualización de su composición escrita en lengua española.
2. El corpus lingüístico escrito estudiado evidencia que los estudiantes de educación que fueron encuestados no han desarrollado lo suficientemente su competencia discursiva para producir textos expositivos escritos, puesto que ellos se conforman con la escritura de una sola versión textual y no han afinado debidamente el uso de los factores lingüísticos y no lingüísticos presentes en los niveles estructurales de superestructura, macroestructura y microestructura.
3. Los datos generales de la muestra poblacional estudiantil de esta investigación lingüística revelan, que el 81% de los universitarios reside en la provincia de Herrera. El 75% pertenece al sexo femenino. El 70% se ubica en el intervalo de 20 a 29 años de edad. El 51% no ejerce ninguna ocupación laboral mientras estudia su carrera docente.
4. El 61% de los discentes perciben su uso lingüístico escrito en español es bueno; mientras que, el 28% lo autocalifica como regular. El 76% valora como muy necesaria la necesidad de potenciar la redacción de textos escritos en su formación académica en docencia.

5. El 64% de los estudiantes azuerense consultados les gusta redactar *a veces* textos escritos. Los tipos de textos escritos que el 54% prefiere redactar en sus clases son los *narrativos* y sólo el 23% siente predilección por los *expositivos*. Las clases de textos expositivos que más producen son los *trabajos escritos* (22%), *apuntes* (17%), *exámenes* y *ensayo* (14%). Menos de la mitad 48% afirma que sus profesores *sí los orientan para redactar textos expositivos*. El 58% asegura que los profesores *les revisan los textos producidos antes de la evaluación sumativa*.
6. El 48% de los alumnos de las carreras de docencia del CRUA informa que ha aprobado *tres asignaturas de español referidas a la comunicación y expresión escrita*; mientras que, el 29% asevera que ha cursado *una asignatura de español*. El 64% manifiesta que *sí han tratado la redacción del texto expositivo en las asignaturas de español*, pero un 23% indica lo contrario.
7. Las formas básicas de ordenar la información o los subtipos discursivos del texto expositivo que conocen los estudiantes de educación consultados son: *definición* (26%), *respuesta* (15%), *pregunta* (14%), *descripción* (12%) y *comparación* (9%).
8. Las técnicas didácticas que utilizan los profesores universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA para orientar la redacción de los textos expositivos solicitados en clases, según la voz de los estudiantes son: *exposición dialogada* (10%), *lecturas guiadas* (11%), *taller de redacción* (14%) y *prácticas de escritura en clases* (10%).

9. Los factores lingüísticos presentes en la redacción del texto expositivo que conocen los estudiantes son: *tecnicismos, cultismos y préstamos* (79), *léxico claro, preciso y denotativo* (76), *tercera persona singular* (75), *verbos en tiempo presente del modo indicativo* (75) y *las oraciones enunciativas* (65).
10. Los factores no lingüísticos presentes en la redacción del texto expositivo que conocen los discentes son: los organizativos: *reconstrucción clara y ordenada de la información* (78), *selección pertinente de la información* (71), *párrafo de introducción* (59); y los discursivos: *definición–descripción* (69), *causa- consecuencia* (60); *pregunta-respuesta* (58) y *clasificación-tipología* (56).
11. Los resultados derivados de los textos que redactaron los estudiantes revelan que ellos conocen y usan varios factores lingüísticos.
- En la microestructura de los textos una mayoría de 80% usó letra mayúscula en la palabra inicial del párrafo y el signo de puntuación, punto y aparte en el cierre.
 - Los enunciados de sus textos estuvieron constituidos por diversos tipos de oraciones: un 51% empleó oraciones compuestas subordinadas sustantivas y adverbiales, pero un 12% utilizó oraciones simples enunciativas afirmativas y pasivas reflexivas.
 - El 62% de los futuros maestros y profesores del país usó los verbos en tercera persona singular, tiempo presente del modo indicativo; mientras que, el 30% empleó verbos en primera persona plural (nosotros), tiempo presente del modo indicativo.

- La conexión, como mecanismo cohesivo, estuvo presente en 47 textos escritos. Los conectores lógicos más utilizados fueron los de adición y (68), *que* (62), *también* (13); los temporales *hoy día* (12), *actualmente* (10); los marcadores de causa *ya que* (42), *por eso* (21), *porque* (17) y los de consecuencia *por lo tanto* (15), *por consiguiente* (8).
- En cuanto a las palabras, el acervo *léxico* utilizado por los estudiantes en la redacción del texto solicitado, en su mayoría, se identificó como *denotativo*.
- Se usaron más *sustantivos concretos* (agua, río, basura, tierra, líquido, árbol, lluvia, casa, animales, plantas, computadoras, calles, docente, escuela, persona), que *sustantivos abstractos* (madurez, sencillez, amor, felicidad, pobreza, naturaleza, salud, actitud, verdad, ética, responsabilidad, patria, calidad).

12. Las limitaciones en el uso de factores lingüísticos en la redacción del texto expositivo son muchas, las cuales corroboran la hipótesis planteada en la investigación.

- El uso de los mecanismos de cohesión como la pronominalización anafórica se detectó en pocos textos (8): *esta* (*problemática, situación, sociedad, enfermedad*), *éstos* (*gobernantes, hechos, valores, jóvenes*) y *lo cual, lo que, los cuales, el cual, el mismo, los mismos*.
- Los estudiantes usaron poco los marcadores de condición *con tal de que* (2), *siempre y cuando* (2), *con tal de* (2); los de objeción (concesión) *aunque* (2), *a pesar de* (2), *por más que* (2); los que distinguen ideas *por*

otra parte (2), por un lado (2), en cambio (2) y los reformuladores de distanciamiento de todos modos (3), en cualquier caso (3).

- Solamente el 23% de la muestra empleó la adjetivación especificativa: calentamiento global, gases contaminantes, virus mortal, enfermedad contagiosa, temperatura corporal, nación panameña.
- El 88% de los estudiantes evidenció limitaciones en el un uso ortográfico: no acentuaron las palabras como: ebola, pais, problematica, dia, jovenes, liquido, fácilmente; acentuaron incorrectamente: practicándo, atencion´, educación, encuentrán, bien´, cáncer; mal empleo de grafemas en las palabras: hervicida (b-v), évola, (b-v), malébola (b-v), gobierno (b-v), crebra, (c-q), nesecitamos (c-s): segmentaron mal las sílabas de la palabra al final de la línea de escritura: est-amos, porsu-puesto, Diagnóstic-o, situ-ación y puntuaron de manera inadecuada los enunciados escritos en el texto que redactaron.

13. Los resultados derivados de los textos expositivos redactados por los estudiantes evidencian el uso de factores no lingüísticos.

- Los marcadores metatextuales *título (54%); dejan espacios para separar los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión (33%) y usan letra manuscrita (57%)*.
- La coherencia global del tema (7%) en el nivel de la macroestructura siguiendo la intención comunicativa de informar. Se evaluaron como buenos

textos expositivos (9) en los que se identificó un tema central con progresión temática continua.

14. Las limitaciones de uso de los factores no lingüísticos en la redacción del texto expositivo son muchas.

- En los niveles textuales de superestructura y microestructura el 39% no colocó título; nadie puso subtítulo; información escrita en un solo bloque (59%); sin párrafo de introducción (73%); sin párrafo de desarrollo (58%), sin párrafo de conclusión (86%); no controlan el uso de los márgenes (85%) y usan letra imprenta (36%).
- Textos incoherentes (9%) presentó párrafos con enunciados y oraciones gramaticalmente incorrectas; sin conexión, con temas distintos y mal organizados, que impidieron la comprensión e interpretación de los mismos.
- El 76% de los textos los estudiantes presentó *coherencia regular*, en los que se identificó un tema principal con poco desarrollo y una relación débil entre los significados de las diferentes partes.

15. Las formas básicas de organizar la información o subtipos discursivos del texto expositivo que emplearon los discentes del nivel superior fueron: *causa* (26%), *descripción y consecuencia* (20%), *problema y definición* (18%), *comparación y contraste* (8%).

16. Los tipos de textos escritos que redactaron los estudiantes universitarios azuerenses fueron: *descriptivo* (64%), *narrativo* (20%) y *expositivo* (16%). Según el tema elegido se ubica su texto escrito en el ámbito de uso social (61%).
17. De los 132 estudiantes consultados, a 70 de ellos (53%) *sí les gustaría participar en un seminario extracurricular gratis*, para mejorar sus conocimientos y usos de los factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo académico.
18. El 75% de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA posee como *título académico más alto, la maestría en su especialidad*. El 65% tiene dedicación laboral de tiempo parcial. El 55% registra entre 11 a 20 años de experiencia docente en el nivel superior.
19. La mayoría (90%) de los docentes universitarios de educación concibe la escritura del texto expositivo en sus clases *como una herramienta de comunicación*. El 80% de los profesores manifiesta que al momento de evaluar la redacción del texto expositivo considera principalmente el criterio del *tema asignado*. Los académicos coinciden con los estudiantes en que los textos que más redactan sus estudiantes en clases son los *descriptivos* y *expositivos*.
20. Las estrategias didácticas de enseñanza que más emplean para orientar la redacción del texto expositivo a sus estudiantes de docencia en sus clases son: *discusión* y *análisis* (28%), *lectura* (19%) y *taller de redacción* (17%).

21. Más de la mitad (55%) de los profesores de educación califican como *regular* la redacción de los textos expositivos de sus estudiantes; el 25% la estima como *buena* y el 20% la juzga como *deficiente*.
22. El 26% de los académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA atribuye las causas de las deficiencias escriturales del texto expositivo a factores no lingüísticos (socioculturales). Sin embargo, un 23% afirma que éstas se deben a la metodología de enseñanza empleada.
23. El 69% de los profesores de los maestros en formación señala que las limitaciones más frecuentes en la redacción del texto expositivo se muestran en el empleo de procedimientos organizativos y discursivos (factores no lingüísticos); mientras que, un 31% asevera que éstas se presentan en los procedimientos lingüísticos. .
24. El 27% de los docentes entrevistados manifestaron que en la evaluación de los textos expositivos de sus estudiantes toman en cuenta *las ideas: su riqueza, desarrollo, relación y finalidad*; el 22% considera *la ortografía* y un 20%, *la organización*.
25. La Coordinadora Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA confirma que los estudiantes de las carreras de docencia *sí redactan textos expositivos durante su formación académica en las diferentes asignaturas* argumentando que este texto es muy empleado en la universidad y en los niveles educativos previos. Ella evalúa las habilidades escriturales de los estudiantes como *regulares*.

26. La señora coordinadora, especialista en investigación y evaluación, sostiene que las dificultades más frecuentes de los estudiantes de su Facultad en la redacción del texto expositivo son: *la falta de claridad conceptual y procedimental en el proceso de composición escrita general y la falta de conocimientos fundamentales de orden lingüístico, discursivos y estructural, propios de este tipo de texto escrito.*
27. La coordinadora académica entrevistada expone que las limitaciones de conocimiento y de uso lingüístico en la redacción del texto expositivo por parte de los estudiantes de educación *están en varios ámbitos del uso de la lengua escrita: morfológico (estructuración de oraciones y enunciados), sintáctico (oraciones con elementos desordenados), ortográfico (no acentúan palabras, no colocan signos de puntuación o los ubican de manera incorrecta), léxico reducido al exponer sus ideas.*
28. Las limitaciones de conocimiento y uso de factores no lingüísticos en la redacción del texto expositivo, según la coordinadora académica, se observan *en el modo en que los estudiantes estructuran el texto; revelan un bajo nivel de comprensión lectora; débil nivel de análisis y síntesis y falta de motivación.*
29. La coordinadora académica indicó que las principales dificultades que confrontan los profesores de su Facultad al orientar y evaluar la construcción de los textos expositivos es que *ellos no son especialistas en español y en que algunos evidencian una débil organización de las ideas y otros, muestran indiferencia frente al seguimiento de los procesos de aprendizaje.*

RECOMENDACIONES

1. Incorporar en las programaciones analíticas semestrales de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, talleres de lectura y escritura académica de diferentes clases de textos expositivos así como estrategias didácticas dinámicas de aprendizaje, para que los discentes universitarios, futuros maestros y profesores, disfruten escribiendo y aprendiendo a la vez, con miras a la publicación.
2. Promover una reconceptualización de la redacción como proceso y del texto expositivo y sus géneros, entre los estudiantes y los profesores, concienciándolos de sus valores y de la perseverancia que requieren, a nivel personal, profesional y académico, a fin de que se escriba más y mejor en las diferentes asignaturas de las carreras de docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación del CRUA.
3. Hay que saber separar bien las ideas, temas, conceptos, hechos y razones ordenándolos, jerárquicamente, en la fase de preescritura mental, para que en la subsiguiente fase, de textualización se construyan frases, oraciones, enunciados y párrafos claros, coherentes y cohesionados, que faciliten su lectura y comprensión.
4. La universidad tiene que buscar alternativas políticas, curriculares y didácticas que indiquen la dirección que debe seguir la enseñanza y el aprendizaje de la producción textual expositiva escrita tan empleada en el contexto académico de las diferentes carreras y revertir, progresivamente, la situación problemática de conocimiento y de uso de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

_____ (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand-Colin.

Álvarez A., T. (2004). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

_____ (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. España.

Álvarez, M. (1999). *Tipos de textos escritos II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco/libros.

Arnoux, E. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtin, M. (2005). *De los apuntes 1970-1971*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Basulto, H. (2013). *Curso de redacción dinámica*. México: Trillas.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bernal L., J. (1986). *Antología de lingüística textual*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.

Bernal T., C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Pearson.

Boeglin N., Martha (2015). *Leer y redactar en la universidad*. Bogotá: Ediciones de la U.

Cabré, M. T., y Gómez D.E., J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global*. Madrid: Gredos.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *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 de España.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, 1994.

_____ (2015). *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: Eudeba.

Cisneros M. y Jiménez H. (2010). *Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior*, pp.291-316. En: G. Parodi (Ed). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.

Combettes, B. (1993). *Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques. Pratiques*, 77, pp 43-56.

Cros, A. (2002). *Elementos para el análisis del discurso de las clases*. Cultura y Educación. 14, 1, 81-97

De Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.

Desinano, N. y Avendaño F. (2009). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar a enseñar ciencias del lenguaje*. Rosario - Santa Fe, Argentina: Homosapiens.

Dijk, T. A Van. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

_____ (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Escandell, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Fernández, M. (1996). *El campo de la Lingüística Aplicada. Introducción. Avances en Lingüística Aplicada*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. 11-47.

Fillmore, CH. (1968). *The Case for Case Grammar, en Universals in Linguistic Theory*, editado por E. Bach y R. T. Harms, New York, Holt, Rinehart and Winston.

García S., J. N. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Madrid: Ariel.

Golovin, B. N. (1991). *Introducción a la lingüística*. La Habana: Pueblo y Educación.

Griffin, K. (2011). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2L*. Madrid: Arco Libros.

- Howatt, A., P.R. (1984). *History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, S. (1988). *Pragmática*. Barcelona:Teide.
- Marinkovich, J. (2002). *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. Revista Signos, N°35, 217-230.
- Martin, R. (1989). *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Mendoza F., A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.
- Meyer, B. (1985). *Prose analysis: purposes, procedures and problems. Understanding expository text*. New Jersey, EUA: Hilsdalle.
- Moreno G., C. (2015). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2L*. Madrid: Arco libro La Muralla.
- Ortega de Hocevar, S. y Lacón de León, N. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza, Argentina: Ediunc.
- Padilla de Z., C. (1999). *El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas*. Argentina: Rill 14. Pp.49-77.
- Panamá (1996). Ministerio de Educación. *Texto único de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificaciones por la Ley 34 de 6 de julio de 1995*.
- Parodi, G. (2010). (Editor). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago, Chile: Ariel.
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Traducción de Adolfo León Gómez Giraldo. Bogotá, Colombia: Norma.
- Perigault, C. de (2007). *Introducción al estudio del texto. Teoría y práctica*. Panamá: Editorial Universitaria Carlos Manuel Gasteazoro.
- Pimienta P. J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencia*. México: Pearson.
- Real Academia Española (2011). *Ortografía de la lengua española*. México: Planeta.
- Reyes, G. (2002). *Prólogo* en Verschueren, J. (2002): *para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.

Rojas M., E. (1994). *Acerca de algunas metáforas*. Boletín. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.

Ruiloba C., R. (2011). *Las competencias básicas de la redacción. Un conocimiento fundamental para el desempeño profesional en la era cibernética*. Panamá: Centro de investigaciones educativas y nacionales.

Sanahuja Y. E. (1992): *El texto expositivo a la enseñanza secundaria. Condiciones de producción y sugerencias didácticas*. Battaner y Sanahuja (Coords). Saber de letra I. Barcelona: Universidad. Pp.133-155.

Sánchez U., A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: como escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.

Sánchez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

_____ (1993). *Coherencia y órdenes del discurso*. Letras 50:61-81.

Serafini, M. T. (2012). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.

Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.

Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntax structurele*. Paris.

Van Dijk, T. (1978). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

_____ (En preparación). *Context. A multidisciplinary theory*. 2 vols.

Vergara, A. (2006). *Actos de habla en editoriales del periódico. La Nación de Costa Rica. Onomazéin*, 14 (2), 141-161.

Werlich, E. (1979). *Tipologie der texte*. Munich: Fink.

Wefnrich, H., (1981). *Lenguaje en textos*. Madrid: Gredos.

WEBGRAFÍA

Alandia Mercado, A. y Limachi, V. (2009). *Prácticas y representaciones sobre la lectura y la escritura en la educación superior*. Artículo publicado en *Leer y escribir en la educación superior*. Alex Silgado y Javier Guerrero (comp.). Bogotá: Universidad Libre. 2013. Recuperado de http://www.academia.edu/7284600/Pr%C3%A1cticas_y_representaciones_sobre_la_lectura_y_escritura_en_la_educaci%C3%B3n_superior

Albarrán-Santiago, M. (2015). *La lingüística textual en los trabajos de investigación producidos por alumnado universitario: Enseñanza en las planificaciones de aula y los libros de texto*. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 389-406. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

Álvarez Angulo, T. (1996). *El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*. *Universidad Complutense de Madrid. Revista Didáctica*, N°8, págs. 29-44. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/.../19921>

_____ (2010). *El texto expositivo y su escritura*. *Folios*, (32), p.p. 73-88. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-48702010000200005&lng=es&nrm=iso

Andrade Calderón, M. C. (2009). *La escritura y los universitarios*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. Artículo recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/viewFile/2277/1587>

Arriaga, L. (2010). *¿Qué son los textos expositivos científicos?* Recuperado de <http://lauriithaa94.blogspot.com/2010/03/que-son-los-textos-expositivos.html>

Arnoux, E. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos aires: 2002.
 Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/90-la-lectura-y-la-escritura-en-la-universidadpdf-WlGvW-libro.pdf>

Blanco, C. E. (2005). *Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación* en *Revista de Pedagogía*, 26(76), 307-352. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200006&lng=es&tlng=es.

Bernal LG., J. (1983). *Algunas ideas de Aristóteles sobre el lenguaje*. Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Tomo XXXVIII Septiembre-diciembre 1983. N° 3. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH_38_003_013_0.pdf

_____ (1985). *En torno a la lingüística textual*. Thesaurus. Tomo XL. N°2 pág- 390-395. Instituto Caro y Cuervo. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_002_150_0.pdf

Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Artículo en la revista Iberoamericana. N°59, mayo-agosto.
 Recuperado de https://www.google.com/search?q=google+acad%C3%A9mico+pdf+did%C3%A1ctica+de+la+lengua+en+la+universidad&ei=AU8lWrHFNJLk_QbLioLIBQ&start=10&sa=N&biw=1094&bih=510#

Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Revista Educere-Investigación año 6, número 20, enero, febrero, marzo 2003. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>

Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Revista Educere. Universidad de Los Andes, Mérida - Venezuela. Julio-agosto. Vol.8 número 026, p.p 321 a 327 Recuperado de

http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf

Carlino, Paula. (2013). *Alfabetización académica 10 años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Castillo B., R. (2009) *La hipótesis en investigación, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Abril. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/04/rcb2.htm

Castillo S., Y. A. (2016). *Investigación científica - el problema, las variables, el universo y la entrevista*. Recuperado de

<http://www.monografias.com/trabajos102/investigacion-cientifica-problema-las-variables-el-universo-y-entrevista/investigacion-cientifica-problema-las-variables-el-universo-y-entrevista.shtml#ixzz5231PnqRp>

Castro, M. G. de (2011). *Propuesta curricular para mejorar la expresión oral y escrita en la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Los Santos*. Universidad de Panamá. Tesis de maestría. Recuperada de

<http://www.sibiup.up.ac.pa/bd/captura/upload/460711c27.pdf>

Centro Virtual Cervantes. (1997-2017). *Progresión temática*. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/progresiontematica.htm

Chico R., F. (2008). *Lingüística del texto y teoría literaria. Artículo en Rilse N°8*, Págs. 226-264. 1992. Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/4253/1/ART%C3%8DCULO%203.%20LING%C3%9C%C3%8DSTICA%20DEL%20TEXTO%20Y%20TEOR%C3%8DA%20LITERARIA.%20FRANCISCO%20CHICO%20RICO.pdf>

Corbacho S. A. (2006). *Textos, tipos de texto y textos especializados*. Universidad de Extremadura. Revista de Filología. N° 24, pp 77-90. Recuperado de http://aulavirtual.iberamericana.edu.co/recursosel/documentos_para_descarga/Dialnet-

Díaz, L. (2005). *Redacción de textos expositivos: una propuesta pedagógica*. *Educere*, 9(30), 301-309.

Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300004&lng=es&tlng=es

Educación 2030. Declaración de Incheon (Corea) y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

El texto expositivo. Redacción universitaria 2013-2014. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/002937109cc47f56a64d0>

El rincón de la lingüística, la literatura y la filología. Recuperado de <http://lit-richardxjesus.blogspot.com/2013/05/las-coherencias-concepto-y-uso.html>

Fernández J., J. (2007). *Lenguaje, cuerpo y mente. Claves de psicolingüística*. Universidad de Alicante Artículo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2283111.pdf>

Ferrucci Montoya, G. y Pastor Flores, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción Académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas de una universidad privada de Lima*. Tesis de maestría en educación con mención en dificultades del aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Recuperada de

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5030/FERRUCCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1

Fundamentos lingüísticos de la didáctica de la lengua extranjera (LE): los conceptos de lengua, de comunicación y de competencia comunicativa. Capítulo 2°. 73 págs. Sin autor. Recuperado de <http://www.ugr.es/~jsuso/publications/FundLingCap2.pdf>

García, E. (2012). *La necesidad de formación de competencias translingüísticas para la movilización del conocimiento dentro de las organizaciones. Primer reporte de avance de investigación*. Diálogos. Revista académica de la federación latinoamericana de comunicación social. N°85: comunicación aplicada. Octubre- diciembre 2012. Recuperado de http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/10/86_Revista_Dialogos_La_necesidad_de_formacion_de_competencias_translinguisticas_para_la_movilizacion_del_conocimiento_dentro_de_las_organizaciones_Primer_reporte_de_avance_de_investigacion.pdf

González de la Torre, Y., Jiménez Mora, J., Rosas, J. (2016). *Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 16, núm. 1, enero abril, 2016, pp. 1-19. Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44743281011.pdf>

Grupo Didactex Universidad Complutense de Madrid. (2015). *Nuevo marco para la producción de textos académicos*. Revista Didáctica, lengua y literatura, vol. 27, páginas de la 219 a la 254. Recuperado de http://www.redactext.es/images/pdf/MODELO%20_DE_ESCRITURA_DIDACTEXT.pdf
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/43359/45517>

Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2015). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de <http://www38.zippyshare.com/v/70951071/file.html>

Herrera V., Benigno (2011). *Propuesta de programa para la didáctica de la comunicación escrita de la Licenciatura en Pedagogía del Instituto Pedagógico Superior Juan Demóstenes Arosemena*. Centro Regional Universitario de Veraguas (CRUV). Universidad de Panamá. Tesis de maestría.
<http://www.sibiup.up.ac.pa/bd/captura/upload/460711c27.pdf>

Lacon, N. y Ortega, S. (2008). *Cognición, metacognición y escritura*. Revista Signos, 41(67), 231-255. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>

La introducción y la conclusión de un texto académico. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/blogderedaccion/2010/09/27/la-introduccion-y-la-conclusion-de-un-texto-academico/>

Leech, G., Pratt, M., Ochs, E. y Gómez, J. (2000). *Pragmática: conceptos claves*. Libro. Ecuador: Abda-Yala. Recuperado de http://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/431

Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1992). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, III (7), 27-53. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3276152&pid=S1665-26732014000200004000

Londoño Vásquez, D. (2014). *De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte*. Artículo que se desglosa de su tesis doctoral *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. Revista Anagramas Volumen 13, N° 26 pp. 197-220 ISSN 1692- h Enero-Junio de 2015. 268 p. Medellín, Colombia. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/anqr/v13n26/v13n26a11.pdf>

Luque A., G. (204-2005). *El dominio de la lingüística aplicada*. Artículo publicado en la revista española de lingüística aplicada ISSN 0213-2018, Resla Vol. 17-18, págs. 157-173, Universidad de Jaén. Recuperado de

<https://www.google.com/search?q=pdf+el+dominio+de+la+linguistica+aplicada&oq=pdf+el+dominio+de+la+linguistica+aplicada&aq>

Moreno de Alba, J. G. (1985). *Lingüística y enseñanza de la lengua materna*. En J. G. Moreno de Alba, A. Alcalá Alba y C. Rojas Nieto, *Lingüística y enseñanza de la lengua materna* (pp. 71-82). México, D. F.: UNAM. Facultad de Filosofía y Letras/Instituto de Investigaciones Filológicas. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3276158&pid=S1665-2673201400020000400026&lng=es

Ortiz Casallas, E. (2011). *La escritura académica universitaria: estado del arte*. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 16 (28), p.p. 17-41 Recuperado de

<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=255019720002>

Panamá Unidos por la educación (2013). *La educación en Panamá: cinco metas por mejorar*. Recuperado de <http://www.unidosporlaeducacion.com/documents/2013/06-02-5Metas.pdf>.

Peña González, J. y Domínguez, M. (2012). *Un estudio del texto expositivo. Aportes desde la revisión documental*. Lengua y Habla, N°10, pp 51-71 Recuperado de http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lengua_y_habla/article/view/3586

Prado B., C. (2007). *La etnografía de la comunicación. Un modelo olvidado*. Ponencia presentada en el VI Congreso de Antropología. Universidad Austral de Chile. Colegio de Antropólogos. Valdivia, noviembre de 2007. Recuperado de <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2014/02/cristian-prado-ballester-la-etnografia-de-la-comunicacion.pdf>

Pérez P., J. y Gardey, A. Publicado: 2010. Actualizado: 2013. Definición de retórica (<https://definicion.de/retorica/>) Recuperado de <https://definicion.de/retorica/>

Rienda, J. (2016). *Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico*. Universidad de Granada. Revista Signa 25, págs. 879-901. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476801.pdf>

Romero P., J. F. y Lavigne C., R. (2003-2004). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos. I. Definición, características y tipos*. Andalucía: Tecnographic. Recuperado de http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf

Sabaj M., Omar. (2008). *Tipos lingüísticos de análisis del discurso (ad) o un intento preliminar para un orden en el caos*. Rla. revista de lingüística teórica y aplicada, 46(2), 119-136. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48832008000200007>

_____ (2016). *El modelo estratégico proposicional van Dijk & Kintsch 1978, 1983*. Recuperado de <http://absta.info/el-modelo-estratgico-proposicional-van-dijk--kintsch-1978-1983.html>

Salazar. (2002) *Función de los antecedentes*. Recuperado de <https://proyectoseducativoscr.wordpress.com/714-2/>

Sánchez U., A. A. (2016). *Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación*. Artículo en la Revista Lasallista de Investigación, vol. 13, N°2,2016 p.p. 200-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/695/69549127019.pdf>

Silva V., O. (2002). *El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación*. Artículo en la revista Razón y palabra. Abril-mayo 2002 Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html>

Suárez D.T, M. y Naranjo R., M. (2013). *Enseñanza de lenguajes de especialidad: perspectiva didáctica para el análisis y comprensión de textos especializados*. Universidad Autónoma de Manizales. *Terminália n°8 (2013):26 a 36*. Recuperado DOI:10.2436/20.2503.01.57 Recuperado de <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000206/00000019.pdf>

Torres, V. J. (2007) *El concepto de ideología en Mijail Bajtin*. Recuperado de <http://alainet.org/active/18143&lang=es>

Tolchinsky, L. (1989). *Lengua, escritura y conocimiento lingüístico*". Conferencia del XIV Seminari "Llengües i Educació", Sitges. Recuperado de https://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Rodr39html/Rodr39_Teb.htm

Valdivieso, J. (2011). *El dominio de la expresión escrita en los estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Humanidades del Centro Regional Universitario de Veraguas*. Universidad de Panamá. Tesis de maestría.

<http://www.sibiup.up.ac.pa/bd/captura/upload/460711c27.pdf>

Wikipedia, la enciclopedia libre. (2017) *Lingüística*. 3 pág. URL permanente: <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ling%C3%BC%C3%ADstica&oldid=103680347>

Wikipedia, la enciclopedia libre. (2017) *Antropología lingüística*. Recuperado de desde https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Antropolog%C3%ADa_ling%C3%BC%C3%ADstica&oldid=101770883.

Universidad de Panamá. (2017). *Facultad de Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://www.up.ac.pa/portalup/FacEducacion.aspx?submenu=83>

_____. (2017). Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. *Áreas y líneas de investigación*. Recuperado de

http://www.up.ac.pa/ftp/2010/v_postgrado/investigacion/LINEAS%20DE%20INVESTIGACION%20DE%20LOS%20CRUS%20Y%20EXTENSIONES%20UNIVERSITARIAS.pdf

Zambrano, Jusmeidy, & Guerrero, Rosmar. (2015). *Escribir en la Universidad: Una Revisión de las Investigaciones de la Universidad de Los Andes, Venezuela*. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 385-398. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a07>

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL CRUA.

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE AZUERO
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN 1

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

APRECIADO ESTUDIANTE: estamos realizando una investigación para optar por el título de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español en la Universidad de Panamá. Este estudio científico pretende diagnosticar *Las limitaciones de uso lingüístico y no lingüístico en la redacción del texto expositivo*, por lo que le solicitamos su valioso apoyo y colaboración, respondiendo sincera y objetivamente a todas las preguntas de este cuestionario. ¡Muchísimas gracias por su fina atención y por el tiempo concedido!

I. DATOS PERSONALES :

✓ **Marque su respuesta con un gancho sobre la raya.**

Sexo: Masculino _____ Femenino _____

Edad: _____

Carrera: _____

Ocupación laboral: _____ No trabaja

Residencia actual: _____ Corregimiento _____
Distrito: _____

Provincia: _____.

II. PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL USO LINGÜÍSTICO ESCRITO

✓ **Marque su respuesta con un gancho sobre la raya.**

1. ¿Cómo califica usted su uso lingüístico escrito del español?
Excelente _____ Bueno _____ Regular _____ Deficiente _____

2. ¿Cómo valora usted la redacción o producción de textos escritos en su formación académica?
Muy necesaria _____ Necesaria _____ Poco necesaria _____

3. ¿A usted le gusta redactar o producir textos escritos en su carrera de docencia?
 Sí _____ No _____ A veces _____
4. ¿Qué tipo de textos escritos prefiere redactar?
 Descriptivos _____ Narrativos _____ Expositivos _____
 Argumentativos _____

III. CONOCIMIENTO Y USO DE FACTORES LINGÜÍSTICOS Y NO LINGÜÍSTICOS. **Instrucciones:** le solicitamos diferenciar los factores lingüísticos y no lingüísticos que usted conoce y usa en la redacción del texto expositivo, marcando un gancho en el recuadro que corresponde a su respuesta.

| REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO | FACTORES | |
|---|--------------|-----------------|
| | LINGÜÍSTICOS | NO LINGÜÍSTICOS |
| Enfoque objetivo | | |
| Definición – descripción | | |
| Párrafo de introducción | | |
| Predominio de oraciones enunciativas | | |
| Clasificación – Tipología | | |
| Tener claridad en la finalidad | | |
| Adjetivos especificativos | | |
| Tercera persona singular | | |
| Comparación - contraste | | |
| Párrafo de desarrollo | | |
| Pregunta – respuesta | | |
| Tener claridad en el tema | | |
| Selección pertinente de la información | | |
| Construcciones sintácticas coordinadas y subordinadas | | |
| Registro formal | | |
| Problema – solución | | |
| Causa - consecuencia | | |
| Párrafo de desarrollo | | |
| Léxico claro, preciso y denotativo | | |
| Ejemplificación -ilustración | | |
| Tecnicismos, cultismos y préstamos | | |
| Párrafo de conclusión | | |
| Presentación del texto | | |
| Verbos en tiempo presente del modo indicativo | | |

IV. ACERCA DE LA REDACCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO

1. ¿Cuántas asignaturas de Español usted ha recibido durante su formación docente?
Una _____ Dos _____ Tres _____ ¿Cuáles?

_____.

2. ¿Cuántas asignaturas de Comunicación y Expresión Escrita o de Composición y Redacción usted ha aprobado? _____ ¿Se trató la redacción del texto expositivo escrito? Sí _____ No _____

3. ¿Cuál de las siguientes formas básicas de ordenar la información, es la que usted emplea más al redactar el texto expositivo en las clases de las diferentes asignaturas de su carrera de docencia?

Definición _____ Descripción _____ Clasificación _____ Tipología _____

Comparación _____ Contraste _____ Problema _____ Solución _____

Pregunta _____ Respuesta _____ Causa _____ Consecuencia _____

Ejemplificación _____ Ilustración _____

4. ¿Sus profesores le orientan para que usted elabore el texto expositivo escrito que ellos le solicitan en clases?

Sí _____ No _____ A veces _____

5. ¿Cuál de las siguientes clases de textos expositivos usted redacta, con más frecuencia, en las diferentes asignaturas de su carrera docente?

Comentarios _____ Ensayo _____ Editorial _____

Crítica _____ Artículo _____ Informe _____

Resumen _____ Apuntes _____ Exámenes _____

Monografía _____ Reseña _____

6. ¿Con qué técnica didáctica sus profesores le orientan para que usted redacte el texto expositivo escrito que le asignan en sus clases?

Exposición dialogada _____ Taller de redacción _____

Mapas cognitivos _____ Lecturas guiadas _____

Prácticas de escritura en el aula _____ Ejemplos de textos expositivos _____

Otras técnicas _____

7. ¿Sus profesores le revisan los textos expositivos escritos que usted produce, antes de evaluárselos?
Sí _____ No _____ A veces _____
- 9 ¿Le gustaría participar en un seminario extracurricular sobre el tema de la redacción de textos expositivos?
Sí _____ ¿Para _____ qué?
_____.
No _____ ¿Por _____ qué?
_____.
10. Redacte, en la siguiente página, un texto expositivo sobre un tema de su preferencia.

ANEXO 2. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN 2

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE AZUERO

**ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

RESPETADO (A) COLEGA: estamos realizando una investigación para optar por el título de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español en la Universidad de Panamá. Este estudio científico pretende diagnosticar *Las limitaciones de uso lingüístico y no lingüístico en la redacción del texto expositivo*, por lo que le solicitamos su valioso apoyo y colaboración, respondiendo sincera y objetivamente a todas las preguntas de esta entrevista. ¡Muchísimas gracias por su fina atención y por el tiempo concedido!

MARQUE SU RESPUESTA CON UN GANCHO EN EL ESPACIO CORRESPONDIENTE.

1. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene en el nivel superior?
1 a 10 años _____ 11 a 20 años _____ 21 a 30 años _____
31 a 40 años _____
2. ¿Cuál es su dedicación actual como profesor (a) universitario (a)?
Tiempo completo _____ Tiempo parcial _____
3. ¿Cuál es su título académico más alto?
Postgrado _____ Maestría _____ Doctorado _____
4. ¿Cómo concibe usted la escritura del texto expositivo en sus clases?
 - Herramienta de comunicación y expresión escrita _____
 - Objeto de aprendizaje _____
 - Instrumento de evaluación _____
 - Instrumento de aprendizaje de otros contenidos _____
 - Herramienta para preparar intervenciones orales _____
5. ¿Cuál es el tipo de texto que redactan los estudiantes en sus clases?
 - Narrativo _____
 - Descriptivo _____
 - Expositivo _____
 - Argumentativo _____

6. Cuando usted solicita la redacción de algún texto expositivo a sus estudiantes, qué toma en cuenta principalmente para su evaluación?
 - El tema asignado _____
 - La obra literaria estudiada _____
 - El material bibliográfico o infográfico sugerido _____
 - Las etapas o fases de la composición _____
 - Las formas de organización expositiva _____

7. ¿Cuáles son las estrategias didácticas de enseñanza que usted emplea para orientar la redacción del texto expositivo?
 - Lectura _____
 - Redacción _____
 - Discusión y análisis _____
 - Selección de ideas relevantes y revisión de lógica y coherencia _____
 - Estudio de casos de textos modelos _____
 - Guías de aprendizaje _____
 - Mapas mentales _____
 - Videoforum _____

8. ¿Cómo califica usted la redacción de los textos expositivos de sus estudiantes?
 - Excelente _____
 - Buena _____
 - Regular _____
 - Deficiente _____

9. ¿A qué causas le atribuye usted las deficiencias que sus alumnos experimentan en la escritura del texto expositivo?
 - Factores socioculturales _____
 - Factores intrapersonales _____
 - Metodología de la enseñanza _____
 - Desconocimiento de las convenciones lingüísticas, discursivas y textuales _____
 - Calidad de los recursos didácticos _____
 - Número de horas dedicadas a la enseñanza _____

10. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que presentan sus alumnos en la redacción de textos expositivos?
 - Empleo de procedimientos lingüísticos _____
 - Empleo de procedimientos discursivos _____
 - Empleo de procedimientos organizativos _____

11. ¿Cuándo usted evalúa los textos expositivos que le presentan sus estudiantes, qué criterios toma en cuenta?
 - Las ideas: su riqueza, desarrollo, relación y finalidad. _____

- La ortografía: acentuación, puntuación, uso de mayúsculas, etc. _____
- La organización del texto y el análisis del tema o problema _____
- La propiedad del lenguaje y la elección de las palabras _____
- La personalidad del estudiante: estilo, originalidad y sinceridad. _____
- La información que posee sobre la capacidad del estudiante _____

ANEXO 3. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN 3

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE AZUERO

**ENTREVISTA DIRIGIDA A LA COORDINADORA
ACADÉMICA
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

SEÑORA COORDINADORA: estamos realizando una investigación para optar por el título de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español en la Universidad de Panamá. Este estudio científico pretende diagnosticar *Las limitaciones de uso lingüístico y no lingüístico en la redacción del texto expositivo*, por lo que le solicitamos su valioso apoyo y colaboración, respondiendo sincera y objetivamente a todas las preguntas de esta entrevista. ¡Muchísimas gracias por su fina atención y por el tiempo concedido!

MARQUE SU RESPUESTA CON UNA X A LAS PREGUNTAS 1, 2 y 3.

1. ¿En esta Facultad, los estudiantes redactan textos expositivos escritos durante su formación en las carreras de docencia en preescolar, primaria, profesorado en educación y en media diversificada?
Sí _____ No _____

2. ¿Cómo evalúa usted la redacción del texto expositivo escrito de los estudiantes de esta Facultad?
Excelente _____ Buena _____ Regular _____
Deficiente _____

3. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes de esta Facultad, en la redacción del texto expositivo?
 - Conocimientos y empleo de procedimientos lingüísticos _____
 - Conocimiento y empleo de procedimientos discursivos _____
 - Conocimiento y empleo de procedimientos organizativos _____

4. ¿Cuáles son las limitaciones de uso lingüístico en la redacción del texto expositivo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación?

5. ¿Cuáles son las limitaciones de uso no lingüístico en la redacción del texto expositivo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación?

6. ¿Cuáles son las principales dificultades que confrontan los profesores de esta Facultad al orientar y evaluar la construcción de textos expositivos escritos?
7. Qué recomendaciones metodológicas sugiere usted para mejorar la redacción del texto expositivo en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación?

**PROPUESTA DIDÁCTICA:
SEMINARIO TALLER ESCRITURA ACADÉMICA DE
TEXTOS EXPOSITIVOS CON SECUENCIAS
DESCRIPTIVAS Y EXPLICATIVAS**

Este apartado contiene una propuesta didáctica sobre la producción escritural de textos expositivos con secuencia descriptiva y explicativa, la cual asume la forma académica del seminario taller, dirigida a los estudiantes universitarios en formación docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá - Centro Regional Universitario de Azuero, en la que se incluye una justificación, descripción, objetivos didácticos y una matriz con estrategias de acción metodológicas.

5.1. Justificación

Después de haber desarrollado una minuciosa y exhaustiva investigación lingüística en torno a las limitaciones de conocimiento y usos de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo por los estudiantes de las carreras de docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que se evidencian resultados regulares y deficientes en diversos aspectos: lingüísticos, pragmáticos, léxico-semánticos, morfo-sintácticos, discursivos, textuales, etc., y los cuales dejan entredicho los procesos de enseñanza previamente facilitados, primero desde las asignaturas de español y después, desde otras especialidades, ya que los citados discentes dan muestras fehacientes de que no han desarrollado lo suficientemente, sus competencias comunicativa y discursiva textual; pues, de ellos, son muy pocos los que producen un texto coherente y cohesionado considerando los niveles estructurales del tipo de texto solicitado y las propiedades textuales.

La escritura textual expositiva se considera como un elemento esencial en la formación académica de todos los discentes del tercer nivel educativo, pero resulta

todavía más imprescindible para aquellos que estudian carreras de docencia, puesto que en el futuro tendrán que enseñar a aprender redacción como docentes en las escuelas y colegios del país.

Con el propósito de cambiar la situación de necesidad académica de aprendizaje encontrada en los cuatro grupos de maestros y profesores en formación de las carreras de preescolar, primaria, profesorado en educación y profesorado en docencia media diversificada, se diseña una propuesta didáctica consistente en la figura académica de un Seminario taller titulado *Escritura académica de textos expositivos con secuencias descriptivas y explicativas*.

5.2. Descripción

El Seminario taller instituido *Escritura académica de textos expositivos con secuencias descriptivas y explicativas* está orientado al cómo hacer tendiendo un escenario pedagógico-didáctico en el que los saberes puedan compartirse e incrementarse en momentos secuenciales alcanzando en cada uno de éstos, objetivos de aprendizaje, que generen actitudes proactivas, para que los estudiantes participantes puedan incorporar los nuevos conocimientos a su actividad académica y profesional.

En esta actividad académica extracurricular se pretende no solo escribir textos expositivos del tipo descriptivo y explicativo, sino que también se busca leerlos, a partir

de los contenidos de diferentes asignaturas, a fin de relacionar a los participantes, desde el inicio, con los niveles estructurales y las formas discursivas de las dos tipologías expositivas, determinando sus características lingüísticas y no lingüísticas, para posteriormente, entrar en la mediación didáctica del proceso compositivo textual que exige una evidente dedicación, considerando su grado de especificidad y complejidad temática.

Cabe señalar, que esta propuesta se orienta siguiendo y adecuando los fundamentos del enfoque comunicativo funcional de la Didáctica de la Lengua, de los aportes de los modelos socio-cognitivo, textuales y didácticos de composición escrita de Hayes y Flower (1980), Kintsch y van Dijk (1978, 1983), Beaugrande y Dressler (1982), Bereiter y Scardamalia (1982), Grabe y Kaplan (1996) y de la tendencia universitaria de alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013). Bajo este refrendo de la teórico científico, se pretende ofrecer a los estudiantes, el contacto con nuevas formas de aprendizaje de la redacción, que los lleven a incrementar sus conocimientos y saber usarlos, de manera lógica e integrada, con base en experiencias académicas reales que respondan a una metodología estratégica que llene vacíos informativos y de uso, y que potencie el desarrollo de estrategias procedimentales: lingüísticas, comunicativas, cognitivas, metacognitivas y discursivas mediante prácticas sociales de lectura y escritura de textos expositivos con secuencias descriptivas y explicativas (Adam,1992).

El Seminario taller *Escritura académica de textos expositivos con secuencias descriptivas y explicativas* se desarrolla con una modalidad que combina sesiones

presenciales, semi-presenciales y a distancia. Se emplearán además, estrategias de estudio independiente; diadas, equipos colaborativos con actividades prácticas de escritura que les permitan aprender a exponer información y a la vez, construir conocimientos requeridos en las asignaturas; aula invertida y de socialización, en plenarias generales activando procesos cognitivos individuales y socioculturales, en función de guías didácticas.

La programación analítica de este Seminario taller se plantea con una estructura horizontal, que la autora denomina matriz didáctica.

En la primera fila horizontal se ubica el eje académico, que se ha titulado escritura académica de textos expositivos. En la segunda fila horizontal se plantea el objetivo didáctico general que se pretende alcanzar durante el desarrollo de las cuatro sesiones del trabajo docente-educativo-lingüístico-textual.

Esta matriz se compone además, de siete columnas tituladas, en su orden, de izquierda a derecha: propuesta didáctica, contenidos didácticos, metodología de acción estratégica, periodo y duración, recursos, resultados esperados e indicadores.

El aprendizaje orientado a través de competencias requiere de estrategias didácticas innovadoras y estrategias evaluativas centradas en los estudiantes universitarios, que los lleven a apropiarse del conocimiento propuesto y desarrollen habilidades que los aproximen a un alto nivel de desempeño. Desde esta perspectiva didáctica, se enfatiza en el desarrollo de actitudes y habilidades escriturales y que puedan

proyectarse en un ambiente flexible, pero con acompañamiento de la profesora facilitadora, para resolver los problemas comunes que se presenten en los equipos de trabajo colaborativo, mediante procesos de análisis, discusión, revisión, síntesis y evaluación de los textos expositivos que producen, de forma que los hallazgos colectivos se conviertan en aprendizajes significativos. Para tales efectos, se conjugan temas del discurso del texto expositivo y del discurso académico de las disciplinas.

5.3. Objetivos de la propuesta didáctica

Con el interés de innovar en la práctica pedagógica universitaria concerniente a la enseñanza lingüística del texto expositivo escrito, se presentan los siguientes objetivos.

5.3.1. Objetivo general

- Generar oportunidades y capacidades para apropiarse y reflexionar el conocimiento y los usos de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo, desarrollando actividades teórico-prácticas cíclicas y flexibles, para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los participantes.

5.3.1.1. Objetivos específicos

- Leer textos expositivos con secuencias descriptivas y explicativas, a partir de contenidos de diferentes asignaturas de

las carreras de educación, reconociendo estrategias y herramientas para la comprensión lectora y la identificación de las características y niveles estructurales de los textos.

- Redactar textos expositivos con secuencias descriptivas y explicativas, adecuando el *modelo didáctico de fases interactivas para la enseñanza y evaluación de la producción escrita* de Lacon y Ortega (2003).

5.4. Matriz didáctica estratégica

EJE ACADÉMICO: ESCRITURA ACADEMICA DE TEXTOS EXPOSITIVOS

OBJETIVO DIDÁCTICO: Generar oportunidades y capacidades para apropiarse y reflexionar sobre los conocimientos y usos de factores lingüísticos y no lingüísticos en la redacción del texto expositivo, desarrollando actividades teórico-prácticas cíclicas y flexibles, para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los participantes.

| PROPUESTA DIDÁCTICA | CONTENIDOS DIDÁCTICOS | MÉTODOLÓGIA DE ACCIÓN ESTRATÉGICA | PERIODO Y DURACIÓN | RECURSOS | RESULTADOS ESPERADOS | INDICADORES |
|---|--|--|---|---|--|--|
| <p>Seminario taller:</p> <p><i>Escritura académica de textos expositivos con secuencias descriptivas y explicativas.</i></p> | <p>1. Escritura académica en la universidad.</p> <p>1.1. Concepto</p> <p>1.2. Finalidades</p> <p>2. Producción del texto expositivo escrito.</p> <p>2.1. Definición</p> <p>2.2. Factores lingüísticos</p> <p>2.2.1. Saberes</p> <p>2.2.2. Usos</p> <p>2.3. Factores no lingüísticos.</p> <p>2.3.1. Indicadores</p> <p>2.3.2. Usos</p> <p>2.4. Tipos de</p> | <p>- Planificación del diseño curricular sintético del Seminario taller.</p> <p>-Revisión y edición del documento.</p> <p>- Elaboración de nota y comunicación formal de la intención académica de la docente.</p> <p>- Obtención de la aprobación por parte de la Coordinación Académica de la Facultad.</p> <p>- Formalización de solicitud ante la Secretaría Académica del CRUA.</p> | <p>-Del 5 de mayo al 2 de junio de 2018.</p> <p>-40 horas.</p> <p>-cinco (5) jornadas sabatinas con modalidad semipresencial.</p> <p>-Horario: 8:00 a.m. a 4:p.m.</p> | <p>-Aula con capacidad para 45 personas.</p> <p>Instalaciones del CIDETE-CRUA.</p> <p>-Disponibilidad de equipo tecnológico: pantalla, proyector multimedia, laptop, tablero electrónico, puntero laser.</p> <p>-Papel manila y periódico blanco.</p> <p>-Libretas.</p> | <p>-Estimular la participación de los futuros maestros en las actividades de actualización lingüística.</p> <p>-Potenciar capacidades fundamentales: creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.</p> <p>-Perfeccionar capacidades cognitivas especializadas: imaginación, representación de la realidad, exposición,</p> | <p>-Asistencia de 10 estudiantes por carrera: preescolar, primaria, profesorado en educación y profesorado en docencia media diversificada.</p> <p>-Participación de 2 expertos en lingüística y en didáctica.</p> <p>-Inventario de los textos expositivos producidos por los participantes.</p> <p>-Verificación del porcentaje de avance logrado en el manejo de los niveles textuales, con</p> |

| | | | | | | |
|--------------------|---|--|--|--|---|--|
| | <p>texto expositivo escritos:</p> <p>2.4.1. Texto expositivo descriptivo.</p> <p>2.4.1.1. Niveles textuales</p> <p>2.4.1.2. Redacción según modelo ecléctico de composición.</p> <p>2.4.2. Texto expositivo explicativo.</p> <p>2.4.2.1. Niveles textuales</p> <p>2.4.2.2. Redacción según modelo ecléctico de composición.</p> | <p>- Aprobación por la Dirección del CRUA.</p> <p>-Elaboración de la programación analítica académica del Seminario taller.</p> <p>-Promoción del Seminario taller a la población estudiantil universitaria</p> <p>-Invitación personal a autoridades administrativas y académicas para la inauguración y la clausura del Seminario taller.</p> <p>-Ejecución del Seminario en la fecha señalada, según la programación analítica.</p> | | <p>-Bolígrafos.</p> <p>-Fotocopias de material bibliográfico.</p> <p>-Afiche promocional.</p> <p>-Papel.</p> <p>-Tinta negra y azul.</p> <p>-Agua embotellada.</p> <p>- Brindis de clausura.</p> | <p>análisis, síntesis y evaluación de situaciones.</p> <p>-Mejorar la competencia discursiva textual de los estudiantes practicando la redacción de dos tipos de textos expositivos: descriptivos y explicativos, a partir de contenidos de diferentes asignaturas de la carrera.</p> | <p>entrevistas a los estudiantes y tutorías individualizadas.</p> <p>-Revisión, presentación y socialización en parejas y en grupo de los textos expositivos elaborados, a fin de concienciarse de la necesidad de los ajustes requeridos.</p> |
| RESPONSABLE | <p>Profesora Markeidis Omaira Navarro Gutiérrez Docente universitaria del CRUA –Universidad de Panamá</p> | | | | | |