

Yeison Alberto Laiton Pérez

Conocimiento sobre estructura y función del texto expositivo  
en estudiantes de educación básica

2021



**Universidad Autónoma de Querétaro**

**Facultad de Psicología**

Conocimiento sobre estructura y función del texto expositivo  
en estudiantes de educación básica

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el  
Grado de Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las  
Matemáticas

**Presenta**

Yeison Alberto Laiton Pérez

**Dirigido por:**

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Santiago de Querétaro, Qro. a 27 de septiembre de 2021



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Psicología**  
**Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas**

CONOCIMIENTO SOBRE ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DEL TEXTO EXPOSITIVO EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestro en Aprendizaje de la  
Lengua y las Matemáticas

**Presenta:**

Yeison Alberto Laiton Pérez

**Dirigido por:**

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

**Sinodales**

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Presidente

Dra. Karina Hess Zimmermann

Secretario

Dra. Karina Paola García Mejía

Vocal

Dra. Eva Margarita Godínez López

Suplente

Dra. Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Suplente

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Centro Universitario Querétaro, Qro.

Septiembre 27 de 2021

México

## RESUMEN

Diversos estudios han demostrado que el desarrollo del lenguaje es un proceso continuo hasta la adultez, con sus características propias y logros determinados. La psicogénesis de la lengua escrita ha mostrado que la escritura es un objeto de conocimiento complejo cuyo aprendizaje representa todo un desafío para los niños. Una vez que aprenden el principio alfabético necesitan desarrollar otras convenciones para lograr un mayor dominio de la escritura. Ante esto, surge la pregunta acerca del conocimiento que tienen los niños en edades tardías sobre la lengua escrita a nivel discursivo-textual. Esta investigación retoma la Teoría del Género y Registro para mostrar que ciertos elementos lingüísticos asumen valores para aludir las dimensiones referencial, pragmática y textual del discurso. En este sentido, se analiza el estado de conocimiento sobre la estructura y función del texto expositivo en lengua escrita que tienen estudiantes de 6° y 9° de Educación Básica, en una escuela privada urbana en la ciudad de Bogotá. A través de una entrevista semiestructurada se pretende observar qué elementos estructurales-funcionales les resultan más relevantes a los estudiantes. Los participantes actuaron como revisores de un texto, compararon un párrafo narrativo y un párrafo argumentativo relacionados temáticamente a un texto expositivo compuesto por párrafos de hipótesis, definición, clasificación y causalidad. Los resultados no mostraron relación significativa entre tipo de respuesta y grado en las tareas analizadas, sin embargo, se observó una relación entre el grado y el nivel de reflexión metatextual en cada tarea. Estos resultados parecen indicar que el texto es un objeto complejo que se construye a varios niveles y con diferente grado de percepción a la conciencia metatextual: en el nivel externo son perceptibles para algunos estudiantes los aspectos comunicativos que permiten diferenciarlo de otros textos como los narrativos o argumentativos. En un nivel intermedio resultaría menos observable la estructura retórica o desarrollo textual que organiza los enunciados al interior del texto en el caso de la lengua escrita. En el nivel inferior están las estructuras y funciones de los subtipos de texto o párrafo que se componen de relaciones de coordinación, yuxtaposición o subordinación que resultan muy difíciles de identificar pues requieren una enseñanza explícita.

**Palabras clave:** Texto expositivo, conciencia metatextual, desarrollo lingüístico tardío, educación secundaria

## ABSTRACT

Some studies have demonstrated that linguistic development is a continuous process until adulthood, this process has its own goals and characteristics. The psychogenesis of the written language has shown that writing is a complex object of knowledge, his learning is a challenge for the students. When the students learn the alphabetic principle, they need to develop other written conventionalities to get a major dominance of the written language. Thereon, it is necessary to know about the knowledge of the scholar children about written language into the level of discourse and text. This investigation takes the Gender and Register Theory to show that some linguistic elements take values to signal the referential, pragmatic, and textual dimensions of the discourse. In this sense, this investigation analyses the level of knowledge about the structure and function of the written expository text of students in 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade in secondary education in a private school in Bogotá. For this goal was realized a semistructured interview to see what structural and functional elements are more relevant for the students of those grades. The students play the role of text editors, they compare a narrative paragraph, an argumentative paragraph thematic related with an expository text compounded of paragraphs of hypotheses, definition, classification, and causality. The results show no signification between the type of answer and grade in the tasks analyzed, but there is significative relation between the grade and the metalinguistic reflection in their justifications. These results suggest that the text is a complex object that constructs in different levels and with differential access to student's metalinguistic consciousness: at the external level are perceptible the communicative aspects that help the comparison with other text types, like narration and argumentation. In the intermediate level, the rhetoric structure and development of textual cohesion/coherence, are less viewable the relations between discourse and text elements at written language. At the inferior level, the structure and function of the subtypes of text and the paragraph level, are very difficult to describe by the students, because this ability seems to need explicit instruction.

**Keywords:** Expository text, metatextual awareness, late language development, middle school education

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	4
ÍNDICE DE TABLAS .....	7
ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
1. INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	9
2. ANTECEDENTES / ESTADO DEL ARTE .....	13
2.1. El texto expositivo como problema didáctico .....	13
2.2. Aspectos sobre el lector de textos expositivos .....	16
2.3. Aspectos sobre el texto expositivo .....	18
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	21
3.1. Tradiciones discursivas y lenguaje científico.....	21
3.2. Género discursivo explicativo y el texto expositivo .....	27
3.3. Descripción de los subtipos de texto expositivo .....	30
3.3.1. Definición.....	32
3.3.2. Clasificación.....	33
3.3.3. Causalidad.....	33
3.3.4. Configuración lingüístico-discursiva del texto expositivo.....	34
3.4. Reflexión metatextual.....	37
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
4.1. Participantes .....	40
4.2. Técnicas e instrumentos utilizados.....	40
4.2.1. Técnica: Entrevista semiestructurada.....	40
4.2.2. Instrumento: Texto sobre Contaminación Atmosférica .....	41
4.3. Procedimientos de recolección de información y análisis de resultados.....	43
4.3.1. Realización de las entrevistas .....	43
4.3.2. Procedimiento de análisis de la información .....	46
4.4. Consideraciones éticas .....	47
5. RESULTADOS.....	48

5.1.	Resultados de la tarea de diferenciación entre tipos textuales .....	48
5.1.1.	Párrafo narrativo .....	51
5.1.2.	Párrafo argumentativo.....	53
5.2.	Resultados de la tarea de organización del texto.....	57
5.3.	Resultado de la tarea de comparación de párrafos .....	59
5.4.	Resultados de la tarea de selección de título .....	66
6.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	75
7.	REFERENCIAS.....	82
	ANEXOS .....	94

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Subtipos de texto expositivo y funciones cognitivas</i> .....	15
Tabla 2. <i>Correspondencias entre funciones textuales, funciones del discurso y estructuras textuales</i> .....	32
Tabla 3. <i>Posibles respuestas por tarea y código de respuesta</i> .....	46
Tabla 4. <i>Respuesta por estudiantes, tarea descarte de párrafos</i> .....	49
Tabla 5. <i>Respuestas inclusión y descarte de párrafos</i> .....	50
Tabla 6. <i>Respuestas y nivel de conciencia metatextual</i> .....	50
Tabla 7. <i>Justificaciones en la lectura del texto narrativo</i> .....	51
Tabla 8. <i>Justificaciones en la lectura del texto argumentativo</i> .....	54
Tabla 9. <i>Organización de los párrafos expositivos en el texto</i> .....	58
Tabla 10. <i>Organización de los párrafos no expositivos en el texto</i> .....	59
Tabla 11. <i>Nivel de metalenguaje en comparación de párrafos</i> .....	60
Tabla 12. <i>Justificaciones en comparación de párrafos Definición y Causalidad</i> .....	61
Tabla 13. <i>Justificaciones en comparación de párrafos Clasificación e Hipótesis</i> .....	64
Tabla 14. <i>Respuestas en tarea de selección de título</i> .....	67
Tabla 15. <i>Nivel de justificación selección de título por grado</i> .....	68
Tabla 16. <i>Respuestas selección de título por grado y nivel</i> .....	68
Tabla 17. <i>Niveles de respuesta y justificación título funciones Global</i> .....	69
Tabla 18. <i>Niveles de respuesta y justificación título funciones dinámicas</i> .....	71
Tabla 19. <i>Niveles de respuesta y justificación título funciones estáticas</i> .....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Esquema niveles de Género y Registro</i> .....	29
Figura 2. <i>Nivel de respuestas párrafo narrativo, 6° vs. 9°</i> .....	51
Figura 3. <i>Nivel de respuestas párrafo argumentativo, 6° vs. 9°</i> .....	54
Figura 4. <i>Nivel de respuestas comparación párrafos Definición vs. Causalidad</i> .....	61
Figura 5. <i>Nivel de respuestas comparación párrafos Hipótesis vs. Clasificación</i> .....	64

## 1. INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El desarrollo del lenguaje del niño siempre fue analizado con mucha atención por parte de los investigadores aunque sólo a partir de los 80 se ha dado un lugar importante al tema del desarrollo tardío del lenguaje (Nippold, 2016). Generalmente, se ha pensado que los infantes maduraban su capacidad lingüística hacia los cinco años y al ingresar a la escuela ya contaban con todas las habilidades para comunicarse efectivamente. Lo escaso de las investigaciones respecto al desarrollo tardío, en comparación con las realizadas en la fase de adquisición temprana, es producto de lo que Nippold (2016) llama “*The Critical period hypothesis*”, la cual considera que el desarrollo del lenguaje se completa totalmente en la pubertad y que las adquisiciones posteriores son poco significativas, por lo tanto, han sido menos interesantes para los investigadores (Nippold, 2016).

La hipótesis del período crítico fue acuñada por el psicólogo Lennenberg (1967) que afirmó en sus estudios la existencia de un periodo fundamental para el desarrollo del lenguaje, pues entre los dos y los doce años de edad el sistema biológico está totalmente dispuesto para ello (Nippold, 2016). A los cinco años el niño ha desarrollado habilidades pragmáticamente relevantes para la comprensión del contexto, semánticamente tiene al menos un léxico con alrededor de 10.000 palabras; ha adquirido las bases de literacidad (*literacy*) que posteriormente irá desarrollando (Nippold, 2016). Estas cualidades inducen a confusión en tanto hacen pensar que el lenguaje está totalmente desarrollado a esta edad. Sin embargo, diversos estudios reseñados en el texto de Nippold (2016) muestran que sí hay avances significativos en el desarrollo lingüístico posterior a la culminación del período crítico; entre los elementos más relevantes, se ha encontrado que las principales diferencias entre el lenguaje temprano y tardío están en términos de velocidad de adquisición, importancia de las nociones y sustancia o contenido comunicativo (Barriga, 2002; Nippold, 2016). Asimismo, se han encontrado resultados en varios campos, entre los cuales están elementos evolutivos relacionados con la competencia metalingüística, el desarrollo del pensamiento abstracto y la progresiva adopción de un punto de vista más social e interpersonal (Barriga, 2002; Nippold, 2016).

Otra diferencia sustancial está en la cantidad de *recursos disponibles* para aprender lenguaje, pues en el desarrollo tardío se dispone de mayores fuentes para aprender nuevas palabras, expresiones y construcciones lingüístico-discursivas. Además, la *competencia metalingüística* que aparece tardíamente se caracteriza por la capacidad de manifestar reflexiones sobre el lenguaje como entidad en sí; allí los niveles semántico-pragmático, sintáctico-morfológico y fonológico ayudan en la interpretación del contenido. Igualmente, aparece en esta etapa el *pensamiento abstracto*, ausente en la etapa inicial, y que se manifiesta en la posibilidad de interpretar no-literalmente el significado de palabras y la apreciación de expresiones con doble sentido. Finalmente, aparece el *cambio de perspectiva* en donde el adolescente va siendo más consciente del aspecto pragmático del lenguaje y es capaz de ajustar su lenguaje a las demandas del contexto (Barriga, 2002; Nippold, 2016).

Entre las cuestiones que se han investigado en el desarrollo lingüístico tardío, y que suponen más interés para el presente estudio, están las que se relacionan con el desarrollo del discurso extendido (Barriga, 2002; Berman & Nir, 2010; Hess, 2010; Nippold, 2016). Se ha notado la existencia de un gran interés por el discurso narrativo (Bamberg, 1997; Barriga, 2002; Berman & Slobin, 1994; Hickmann, 2004; Shiro, 2012) y argumentativo (Hess y Godinez, 2011; Nippold, 2016; Piéraud-Le Bonniec y Valette, 1991), y en menor medida por el discurso explicativo (*expository discourse*), por lo que resulta necesario explorar aspectos relacionados con éste y con el conocimiento que tienen los sujetos acerca de los textos expositivos (Álvarez, 1996). Este tipo de discurso se desarrolla sobre todo en contextos escolares pues se sabe la importancia de la adquisición de conceptos y teorías en el aprendizaje de las disciplinas a través de la lectura y escritura. En la educación secundaria se profundizan conceptualmente las ciencias que en gran medida determinan el acceso de los estudiantes a niveles de educación superior (Berman & Nir, 2010; Ehren, 2010; Snyder & Caccamise, 2010).

La lectura de textos expositivos es fundamental pues profesores e investigadores de educación superior han visto la necesidad de realizar estudios con respecto a los procesos de comprensión textual de textos científicos porque a su juicio muchos estudiantes no logran comprender lo que leen (Echevarría, 2006; Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y

Serna, 2014; Serafini, 1997). Lo anterior se enmarca en el sentido amplio de alfabetización, extendida a otros campos de la comprensión del significado y el sentido de los textos, a lo que se le ha llamado *alfabetización académica* (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2016; Hernandez, 2008; Hull & Hernandez, 2008, 2016; Pérez y Natale, 2016; Soares, 1998, 2004; Thaiss, 2012). Los resultados sobre la comprensión de la lectura especializada permiten establecer lineamientos generales para intervenir pedagógicamente con el fin de mejorar las competencias de los estudiantes en su paso por la escuela (Martínez, 1994). En la presente investigación se ofrecen elementos que permiten delimitar algunas ideas que tienen los estudiantes sobre el texto expositivo al iniciar la secundaria (6° grado) y compararlas con aquellas que tienen al culminarla (9° grado)<sup>1</sup>.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de explorar qué conocimientos sobre la estructura y función del texto expositivo en lengua escrita tienen los estudiantes en los grados mencionados, es decir, en edades tardías (en promedio de 11 a 14 años). Los antecedentes que se presentan en el siguiente capítulo permiten suponer que los estudiantes en secundaria están en capacidad de percibir diferencias significativas en diferentes tipos de organización textual a partir de la organización de sus enunciados, lo cual permite pensar que deberían tener algún grado de conciencia sobre la estructura y función del texto expositivo. De la misma manera, estarían en la posibilidad de realizar interpretaciones, inferencias y plantear hipótesis sobre aspectos pragmáticos y discursivos situándose en la perspectiva de revisor de un texto. Para justificar sus afirmaciones necesitarían tener en cuenta aspectos de la lengua escrita como la puntuación o unidades de análisis mayores a la palabra y aspectos textuales que necesitan ser explorados. En este trabajo se pretenden describir los factores más relevantes en el reconocimiento de estructura y función mediante una entrevista semiestructurada, cuyo propósito para el estudiante es revisar de un texto expositivo constituido por cuatro párrafos; la selección de dos grados diferentes implica establecer si existen diferencias significativas asociadas al grado de escolaridad entre dos grupos.

---

<sup>1</sup> En el sistema educativo colombiano noveno grado (9°) corresponde al 3er grado de secundaria en el sistema educativo mexicano; por su parte, sexto grado (6°) hace parte de la secundaria en el sistema educativo colombiano, mientras que en el mexicano hace parte de la primaria.

Así, la investigación tiene por objetivo general:

- *Explicar qué conocimientos sobre estructura y función del texto expositivo en el lenguaje científico tienen los estudiantes de 6° y 9° grado*

cuyo cumplimiento implica los siguientes objetivos particulares:

- *Describir el tipo de reflexiones que realizan los estudiantes sobre la estructura y la función del texto expositivo*
- *Determinar el tipo de elementos estructurales y funcionales de los textos expositivos que resultan relevantes para los estudiantes de 6° y 9° grado*
- *Analizar diferencias asociadas al nivel de escolaridad en el reconocimiento de esos elementos*

Con lo anterior, la investigación espera responder a la siguiente pregunta:

- *¿Qué conocimientos sobre estructura y función del texto expositivo en el lenguaje científico tienen los estudiantes de 6° y 9° grado?*

Para lo cual deben resolverse las siguientes cuestiones:

- *¿Qué tipo de reflexiones realizan los estudiantes sobre la estructura y la función del texto expositivo?*
- *¿Cuáles elementos estructurales y funcionales de los textos expositivos resultan relevantes para los estudiantes de 6° y 9° grado?*
- *¿Qué diferencias asociadas al nivel de escolaridad hay en el reconocimiento de esos elementos?*

## 2. ANTECEDENTES / ESTADO DEL ARTE

Las investigaciones sobre la existencia de unidades visibles de análisis textual en textos expositivos se han abordado desde diferentes perspectivas teóricas y han propuesto diferentes metodologías. A continuación, se muestran cuáles han sido los aportes de estas investigaciones en la comprensión del fenómeno que se trata en este trabajo. De acuerdo con los resultados de la búsqueda realizada los trabajos pueden ser catalogados como estudios de abordaje pedagógico cuando su objetivo está relacionado directamente con textos de estudio o situaciones de enseñanza; en estas investigaciones se analiza el texto expositivo como un tipo textual con identidad propia, que se distingue con respecto a la argumentación, la narración o la descripción. Por otra parte, se agrupan los estudios relacionados con factores de la comprensión lectora cuando su interés está relacionado con entender los procesos cognitivos más generales en el procesamiento del discurso escrito, proponiendo modelos o investigando factores asociados a la comprensión de textos expositivos, es decir, el procesamiento lector y los subprocesos asociados. Finalmente, un tercer grupo de trabajos ofrece una mirada específica de los elementos psicolingüísticos involucrados en la lectura de textos expositivos, pues la naturaleza de los textos impone demandas cognitivas específicas en comparación con otros tipos de discurso; en estas investigaciones el objeto son las implicaciones propias que el texto expositivo exige a su lector.

### 2.1. El texto expositivo como problema didáctico

En esta investigación se reportan los aportes más relevantes a la caracterización del texto expositivo desde la perspectiva educativa. Conviene mencionar que, en comparación con otros tipos de texto, como la narración y la argumentación, la bibliografía es menos abundante, lo cual hace parecer que el texto expositivo ocupa un lugar secundario en estudios sobre géneros discursivos y tipos textuales. Así, Álvarez (1996) afirma que:

El predominio del texto narrativo, por consiguiente, si hacemos caso a Coltier, va en detrimento del aprendizaje de la escritura de los ‘textos utilitarios’ y, de entre ellos,

de los textos explicativos, con los cuales se enfrenta diariamente el alumno, tanto en la lectura como en la escritura. (p. 32).

Este autor menciona que muchas de las investigaciones sobre textos realizadas hasta los años ochenta estuvieron enfocadas a la relación de éstos con la memoria o a sus características discursivas, pero recientemente se habría avanzado en su caracterización lingüística y textual. Por tal razón, es preciso juntar el conocimiento lingüístico, tipológico y discursivo existente porque las explicaciones estrictamente psicolingüísticas o cognitivas no podían dar cuenta de la complejidad de este tipo de texto. De ahí que en su trabajo trata de establecer las relaciones entre la intención comunicativa del autor con las características propias del texto (Álvarez, 1996).

La descripción que propone este autor para los textos expositivos atiende elementos como los conectores, los organizadores metatextuales, intertextuales e intratextuales, las formas supralingüísticas y los recursos lingüísticos (Álvarez, 1996). De estos elementos, conviene mencionar algunos a continuación. Entre los primeros encontramos los *conectores* de adición, temporalidad, causalidad, adversatividad, explicación e hipótesis; entre los *organizadores metatextuales* están los guiones, números y letras; los *organizadores intertextuales* corresponden a la citación y los intratextuales que se encargan de remitir a otras partes del texto. Las *formas supralingüísticas* hacen referencia a los títulos, subtítulos y apartados. Por último, para los *recursos lingüísticos* menciona elementos como el uso endofórico y la deixis, la nominalización anafórica y las aposiciones explicativas, el uso del presente y futuro del indicativo, entre otros.

En estudios más recientes (Álvarez, 2001, 2006, 2010; Álvarez et al., 2007) el autor ha propuesto varias aplicaciones de esta caracterización inicial en procesos de comprensión y producción textual en el campo educativo, por ejemplo:

en las escuelas e institutos habrá que enseñar y aprender a narrar, a describir, a argumentar, a exponer ideas o información, a dialogar y a conversar, teniendo en cuenta las características propias de cada tipo de texto exigidas por la situación e intencionalidad (p. 14).

Este autor ha sido uno de los primeros en realizar estudios sobre textos expositivos en lengua española; además, sus investigaciones han servido para el diseño de propuestas en

didáctica de la lengua (Álvarez, 2006, 2010; Álvarez y Ramírez, 2010). Gran parte de los trabajos de investigación realizados en didáctica de la lengua tienen como fundamento la clasificación propuesta por Álvarez (1996); sin embargo, hay propuestas que retoman otros elementos y caracterizan el texto expositivo acudiendo a referentes como la tradición retórica aristotélica. En este sentido, Slater y Graves (1990) afirman que el texto expositivo tiene funciones que lo diferencian de otros tipos de texto como dirigir (guiar al lector), informar, explicar y narrar<sup>2</sup>. En la Tabla 1 se puede observar cómo ciertos textos expositivos exigen más memoria, son susceptibles de ser organizados mediante ideas principales y secundarias, y requieren de la identificación de una estructura para su comprensión.

**Tabla 1.**

*Subtipos de texto expositivo y funciones cognitivas*

<b>Subtipo de texto</b>	<b>Procesos cognitivos</b>
Descripción	Definición División y clasificación Comparación y contraste
Ilustración	Analogía Ejemplo
Secuencia	Proceso Causa/Efecto
Argumento y persuasión	Razonamiento deductivo Razonamiento inductivo Persuasión
Operacionalidad	Introducción Transición Conclusión

Fuente. (Slater & Graves, 1990).

Todos estos estudios, que ven al texto como problema didáctico, como en el caso de Slater y Graves (1990), parten del supuesto de que

<sup>2</sup> Martin y Rose (2007) mencionan que en lengua inglesa se suele diferenciar la narración *history* (historia) de *story* (ficción). La primera acepción es la más aceptada para el campo de los textos expositivos.

Conociendo las distintas categorías que describen y clasifican un texto expositivo, los docentes pueden seleccionar ejemplos apropiados en los libros de estudio y otros materiales de lectura para ilustrarlas, y explicar a los alumnos por qué y cómo los autores utilizan estas *técnicas* para transmitir información. (p. 21).

Los abordajes pedagógicos insisten en la reflexión e implementación de estrategias de intervención sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitan plantear una amplia diversidad de situaciones de las cuales se obtengan productos didácticos o resultados de desempeño valorando las propuestas de intervención. El realizado por Cousillas (2005) se enfoca en analizar la evolución en la comprensión de textos expositivos y muestra mediante una secuencia didáctica que la calidad de la comprensión está determinada por el tipo de texto expositivo que se estudie. El trabajo de Sánchez (2013) estudia la relación entre instrucción sobre textos expositivos y conocimiento, y concluye que todo aprendizaje de la comprensión lectora necesita de instrucción explícita. La investigación de Fernández (2015), por su parte, desarrolla desde el enfoque etnográfico una secuencia didáctica en donde lo más importante es la capacidad de reflexión en los niños a la hora de enfrentar desafíos referentes a la escritura de textos expositivos. Con lo anterior, se puede evidenciar que hay distancia entre las intervenciones planteadas por los investigadores y las conceptualizaciones que pudieran tener los sujetos sobre los textos expositivos. La presente investigación pretende aportar en este sentido al desarrollo pedagógico y epistemológico.

## **2.2. Aspectos sobre el lector de textos expositivos**

A continuación, se reseñan aquellos estudios que se centran en los elementos relevantes para esta investigación, en cuanto a que aportan conceptos claves para entender el fenómeno de la comprensión lectora como proceso global, enfocada hacia textos expositivos. Algunos autores sugieren que el texto establece relaciones particulares sobre estructuras cognitivas subyacentes en la mente del lector. Los esquemas mentales se forman mediante un proceso constructivo de la estructura textual en concordancia con los esquemas textuales (Paradiso, 1996). De esta manera, el lector forma esquemas textuales durante el proceso de lectura que interactúan con las estructuras internas del conocimiento (Paradiso, 1996).

Desde un enfoque cognitivo se han realizado investigaciones con estudiantes universitarios cuyos resultados demuestran que la inclusión de gráficos aclarativos en el texto facilita la inferencia de relaciones causales (Saux, Burin, Irrazabal y Molinari, 2012). También, se ha visto que los detalles poco relevantes en temas desconocidos, para los lectores tienen menos importancia en comparación con aquellos detalles que tuvieran relevancia a la hora de entender el contenido nuclear de un texto (Burin, Saux e Irrazabal, 2014). El papel de las inferencias es fundamental a la hora de entender la naturaleza del texto expositivo, pues durante la lectura se hacen inferencias directas de tipo sintáctico-referencial, causal y de tipo conectivo; también, se ha notado la existencia de las inferencias que atienden a interpretación global del texto. Dentro de las inferencias relacionadas con la interpretación global, están aquellas dirigidas a la reducción y jerarquización macroestructural, otras que se enfocan en la organización retórica del texto, y otras elaborativas, dentro de las cuales existen las situacionales y las profundas. De esta manera lo que hace a un texto expositivo más complejo es que, mientras que en un texto narrativo se dan las inferencias situacionales (transcurrir de episodios), en un texto expositivo se dan las profundas (extracción de información) a las cuales no se accede cuando no hay experiencia previa en lectura de textos expositivos (Montanero, 2002).

Desde una perspectiva más centrada en el desarrollo lingüístico y cognitivo, se encuentran investigaciones sobre el texto expositivo más enfocadas a comparar lectores novatos y expertos. Por ejemplo, un estudio con niños de quinto grado encontró que los textos expositivos con marcas lingüísticas que reflejan la voz del autor ayudan más eficientemente a la generación de la macroestructura textual en comparación con aquellos en donde no se puede percibir la voz del autor (González, Zarabozo y Matute, 2007). Otra investigación encontró, en niños de tercer grado en contextos socioculturales diversos, que el conocimiento previo de carácter empírico que tuvieran los estudiantes sobre algunos procesos naturales influye considerablemente en la calidad de la información léxica y conceptual que requieren para procesar un texto expositivo (Amado y Borzone, 2011). En otro estudio se encontraron diferencias significativas asociadas al nivel de escolaridad en la capacidad de los niños para responder preguntas literales, inferenciales y causales; así los alumnos de cuarto grado obtuvieron puntajes más altos en estas dos últimas en

comparación con los niños de segundo y tercero. No obstante, en todos los grupos se identificaron problemas en las respuestas inferenciales que requerían explicar causas o consecuencias y relacionar información textual con conocimiento previo; además, en las preguntas literales el desempeño fue mejor, aunque también se observaron dificultades para recuperar conceptos explicitados en el texto (De Mier, Amado y Benítez, 2015).

Finalmente, algunas investigaciones con textos narrativos sugieren que antes de los seis años hay dificultad para acceder a distintos niveles de procesamiento en la reflexión metalingüística, lo cual ayudaría a explicar por qué los textos expositivos resultan difíciles de entender para los lectores novatos. Los niveles léxico y discursivo compiten por recursos limitados a la hora de reflexionar sobre el lenguaje; sólo uno de ellos puede estar abierto a la reflexión pues la capacidad metalingüística del niño es limitada. Una investigación realizada por Karmiloff-Smith y colaboradores (1993) sugiere que el procesamiento destinado a la cohesión sintáctica-semántica disminuye cuando se comienza a adquirir conciencia de la coherencia discursiva, que, en términos de desarrollo, aparece tardíamente. Antes de los seis años el contenido proposicional juega un papel fundamental, pero a partir de esta edad la relevancia del contenido declina para ceder recursos cognitivos al procesamiento a nivel discursivo, hasta los nueve años cuando puede haber un equilibrio entre ambos niveles (Karmiloff-Smith et al., 1993).

### **2.3. Aspectos sobre el texto expositivo**

Los estudios más clásicos sobre la prosa científica dan cuenta de las características de los textos expositivos y se encuentran muy relacionados con estudios sobre la memoria o la instrucción en textos científicos. Bonnie J. F. Meyer, una de las pioneras en el tema, comenzó a realizar sus investigaciones en el campo de la memoria y luego amplió su campo de acción hacia otros elementos. Resultados de sus primeras investigaciones arrojaron que los textos son recordados a partir de la macroestructura y no desde la microestructura, como sugerían los investigadores de su época; demostró que los textos tienen elementos jerárquicos de importancia para los lectores (Meyer & McConkie, 1973).

A partir de la gramática de casos elaborada por Fillmore, Meyer encontró que se puede extraer la estructura jerárquica de un texto expositivo, la cual no está explícita en el texto;

así que la jerarquía guía la representación en la memoria del lector y puede servir como apoyo al aprendizaje (Meyer, 1975). En otras investigaciones, la autora evidenció que la utilización de marcadores guía la comprensión de un texto, lo cual incide positivamente en la capacidad de recuperar su información; de allí que la comprensión textual se relacione con los marcadores discursivos pues contienen indicios que ayudan a detectar las estructuras de los textos, lo que lleva a la necesidad de usar estrategias lectoras basadas en características estructurales (Meyer, Brandt & Bluth, 1980).

Además de lo anterior, en los resultados de las investigaciones mencionadas anteriormente se establece que el texto expositivo se organiza en cinco bases o estructuras elementales: colección, descripción, causalidad, problema-solución y comparación. Asimismo, se conciben diferencias significativas entre estos textos: por ejemplo, mientras que el tipo “descripción” es más difícil de recordar, el de “problema/solución” es el menos estable en los resultados y por ello resulta más arbitraria su estructura (Meyer & Freedle, 1984). En estudios más recientes se ha investigado cuáles son los factores que pueden determinar la dificultad de un texto; se ha confirmado el papel positivo que los marcadores discursivos cumplen en la tipificación de la macroestructura del texto tanto como la identificación de la intención del autor (Meyer, 2003). En comparación con los objetivos de investigaciones anteriores, los estudios más recientes han tratado de establecer cómo varía la comprensión del texto expositivo con relación a la competencia lectora, la edad y el conocimiento previo de los sujetos. La instrucción puede ayudar al reconocimiento de esta caracterización de las estructuras textuales, ya que la adquisición de este conocimiento requiere de una enseñanza explícita por parte de la escuela (Ray & Meyer, 2011).

En otros estudios se afirma que la sensibilidad a la estructura textual está relacionada a la comprensión de los textos expositivos; a diferencia de Meyer y Freedle (1984), los resultados de Taylor y Samuels no coinciden en que el tipo de texto “comparación/contraste” sea una estructura más fácil de percibir por los lectores novatos, mientras que para los expertos es más relevante; la diferencia puede deberse a que aquel sea un estudio basado en la oralidad y éste se base en la escritura (Hiebert, Englert & Brennan, 1983). Además, Hiebert y colaboradores (1983) encontraron que los niños de sexto grado escolar, a diferencia de los de tercero de primaria, tuvieron dificultades para reconocer la

estructura de la descripción y la comparación; sin embargo, notan una diferencia significativa entre los textos de secuencia y enumeración que Meyer y Freedle incluyeron en su categoría de colección (Meyer & Freedle, 1984). Quizá esta diferencia se deba a una transferencia desde la estructura de los textos temporales, como la narración, a los textos expositivos. Finalmente, otros autores se han ocupado de mencionar el texto expositivo en el marco de los procesos más generales de comprensión lectora, descentran su atención del papel aislado de la memoria y resaltan otros elementos pues asumen que la lectura es un proceso estratégico y global (Taylor & Samuels, 1983; Van Dijk & Kintsch, 1983).

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El estado de los conocimientos especializados sobre el texto expositivo presentados previamente y los conocimientos sobre el discurso científico que se muestran en este capítulo permiten formular algunas nociones sobre los grados de conciencia que alcanzan los estudiantes en determinado momento de su escolarización. Con el propósito de clarificar las relaciones entre discurso, texto y su desarrollo, se propondrá un acercamiento que involucra diferentes perspectivas. En primer lugar, se hace una breve caracterización del lenguaje científico en perspectiva histórica, pues a partir de las condiciones de su surgimiento y desarrollo se puede entender la presencia de determinados elementos que inciden en las caracterizaciones y clasificaciones textuales posteriores. Enseguida, se muestra cómo desde el ámbito de los estudios del discurso y la lingüística del texto se distinguen niveles de análisis y se caracterizan las funciones textuales y los subtipos de texto expositivo; estas distinciones se han formulado con la intención de establecer límites entre las categorías y ser más precisos en la descripción de la multiplicidad de textos. Finalmente, se muestra cómo el metalenguaje puede servir como herramienta descriptiva para establecer el grado de elaboración que tengan los estudiantes en lo referente a sus conocimientos sobre el texto expositivo. Desde esta perspectiva se explica cómo se pasa de la percepción de diferencias bajo la lógica de criterios implícitos a la reflexión explícita y deliberada con base en algunos de sus aspectos lingüístico-discursivos, esta caracterización permite describir satisfactoriamente las diferentes respuestas de los estudiantes y establecer qué conocimientos ponen en juego a la hora de reflexionar sobre el texto expositivo.

#### 3.1. Tradiciones discursivas y lenguaje científico

La interrelación entre las acciones de lenguaje, los textos, su contexto y su enunciación han sido estudiadas por la teoría de las Tradiciones Discursivas, a partir de una renovación en los estudios de la lingüística histórica (Kabatek, 2004, 2005). Esta teoría propone que todo acto comunicativo tiene dos filtros a través de los cuales se hace posible un enunciado: la estructura de la lengua en determinado momento de su historia, como sistema, y una tradición escritural precedente, es decir, una práctica de lectura/escritura (Kabatek, 2006,

2018). La estructuración de los enunciados hace predecible y convencional determinada interacción social cuya realización da la sensación de entendimiento mutuo en una comunidad de habla o institución; asimismo, permite la adopción de criterios a la hora de construir un mensaje, el cual codifica elementos lingüísticos que permiten inferir su contexto extralingüístico (Jacob y Kabatek, 2001; Kabatek, 2004, 2018).

Los cambios en la cultura escrita y el lenguaje científico en el marco de la lengua española ocurren con el paso del siglo XIV al siglo XVI; a partir del nacimiento de la lengua oficial se gestan los primeros pasos que llevarán a su consolidación en el siglo XVII: en este punto, el lenguaje científico se separa de las tradiciones religiosas, jurídicas y literarias, principalmente. A partir de las reformas alfonsíes ocurridas en el siglo XIII el lenguaje científico<sup>3</sup> comenzará su germinación por medio de dos procesos: el trasvase de formas grecolatinas a la lengua castellana y su mezcla con elementos romances en los tratados de la época, lo cual conlleva a la representación oral de la lengua emergente en la escritura con el objetivo de clarificar la exposición (Pons, 2006b). Durante el siglo XIV la lengua de transmisión para el saber letrado fue por excelencia el latín, mientras que en escritura prosística de menor rango, el tipo de texto más documentado de esta época es el *tratado*; en su mayor parte éste consiste en traducciones de obras griegas y latinas con ligeros comentarios por parte de los traductores (Pons, 2006a). En el siglo XV, a partir de comentarios explicativos recurrentes, se va haciendo intencional y meditada la presentación de las ideas, no sin disminuir la presencia de los latinismos léxicos y sintácticos (Gutiérrez, 1998; Pons, 2006b). Los textos de esta época registran comentarios con adiciones explicativas o aclarativas, sinónimos, omisiones del original latino por reducción de líneas enteras, eliminación de capítulos enteros, resúmenes de lo expuesto y recursos estilísticos propios de la lengua de destino (Carballo, 2013).

Si bien la compilación y difusión erudita del conocimiento del mundo natural se inició a partir del siglo XIII, la consolidación de la burguesía significó la difusión de libros en lengua romance, paralelamente a las academias que continuaron con la tradición clásica

---

<sup>3</sup> Hablar de lenguaje científico antes de la Modernidad constituye un anacronismo. Como se verá más adelante, su especialización creación será un proceso continuo que se consolidará hasta el siglo XVIII cuando se tome consciencia de sí como objeto de análisis. Sin embargo, se utiliza este término para facilitar la exposición de las ideas del apartado.

grecolatina (Carballo, 2013; Gutiérrez, 1998). El mundo del hombre no erudito medieval era limitado y concreto, sus ciclos vitales estaban ligados a los ciclos de la naturaleza, la medida del tiempo y del espacio eran muy situadas (Marimón, 1999); hasta finales de siglo XIII, se tuvo amplia predilección por los textos teórico-prácticos cuyos lectores eran agricultores de variada posición social, artesanos y comerciantes (Arrizabalaga, 2002). Así, los libros más difundidos durante gran parte de este siglo fueron en latín temas de medicina, astrología, cosmografía, geografía y relatos de viajes; en lengua romance algunos pocos textos de interés práctico para los cuales no se necesitaba alguna formación previa (Arrizabalaga, 2002). Con el paso del tiempo esta relación se invertiría pues más personas adineradas consiguieron involucrarse en las academias, aumentando la demanda de textos accesibles en lengua romance y retirando el latín a las bibliotecas más antiguas.

Más adelante, en el transcurso del siglo XVI se acentuó la presencia de la oralidad en la escritura a través de la sintaxis y el léxico, pero, a su vez, se consolidaron fórmulas de reelaboración a nivel discursivo que pasaron de la oralidad a la escritura (Koch y Oesterreicher, 2007; Pons, 2006b). En el siglo XVI, y la intromisión de la *lengua de la distancia*, permite apreciar claramente cómo la traducción de textos clásicos a lengua romance significó un fenómeno que provocó reflexiones en los tratadistas de la época pues éstos ajustaron sus objetivos para incidir en elementos significantes mayores a la oración (Pons, 2006c).

Hasta el momento se han señalado dos procesos interrelacionados; por un lado, la gestación de una cultura escrita en cuyo interior se va estructurando un conocimiento que se reorganizará como saber científico moderno posteriormente, lo anterior se asocia al poblamiento creciente de las urbes, la presencia creciente de la burguesía en las universidades y el cambio de mentalidad medieval a una moderna. Por otro lado, la traducción de conocimientos eruditos de las lenguas clásicas a la lengua romance suscita reflexiones sobre aspectos textuales, adaptaciones necesarias de los elementos lingüísticos y discursivos para explicar a un público menos erudito. Para el docto medieval, el saber sobre la naturaleza residía en acumular comentarios y reinterpretaciones sobre las escrituras de los objetos, no había que ver ni demostrar algo pues todo se basaba en la lectura de los referentes tradicionales (Foucault, 2010). Sin embargo, el cambio de mentalidad representó

que los sentidos comenzaran a jugar un papel fundamental en la validación del conocimiento y esta conciencia va a quedar registrada en tradiciones discursivas propias, lo cual dará origen a géneros discursivos y correlatos escritos en subtipos de texto expositivo. Enseguida, se verá cómo se adoptan dos subgéneros del discurso expositivo conocidos como funciones textuales.

Antes de la Modernidad, la separación entre géneros discursivos sobre el mundo natural no era tan clara y las fronteras entre áreas del conocimiento no estaban definidas. Los hechos narrados y las descripciones buscaban expresar la totalidad del mundo; la función del naturalista era “compilar hechos y pruebas para una posterior racionalización de dichos fenómenos” (Croizat-Viallet, 2000, p. 124). El conocimiento del mundo natural no se transformaría radicalmente sino hasta el siglo XVII, cuando en el seno de las academias se pusiera en cuestión la autoridad de las escrituras y se apelara a la percepción de los sentidos como fuente de validez. La disputa académica entre fuerzas de autoridad y renovación se reflejaría en los tipos de texto publicados y difundidos por entonces. Los textos que trataban temas naturales respondían a tradiciones discursivas específicas, con mayor o menor presencia de elementos fantástico-religiosos; se trataba de los *comentarios* (opiniones sobre los clásicos), los *tratados* (compilación de trabajos sobre un tema) y las *relaciones* (descripciones apocalípticas sobre desastres naturales). Algunas de estas tradiciones no desaparecerían por completo, sino que se transformarían despojándose de sus ornamentos literarios y comenzarían a hacerse más precisas para comunicar hechos naturales a un público menos esotérico (Croizat-Viallet, 2000).

En un punto determinado de su historia, la lengua castellana pretendió hacerse más universal y menos equívoca, como hubieran modelado en su momento las tradiciones griegas y latinas (Halliday & Martin, 1996). En el intervalo del siglo XVI surge una de las primeras tradiciones escriturales en el lenguaje científico, la cual va distanciándose de elementos literarios para forjar una identidad propia. Esta tradición se vuelca sobre el lenguaje en forma de *funciones textuales estáticas* (Martin & Rose, 2007) o *independientes* (Martínez, 1994); posteriormente, con la consolidación y la especialización del discurso científico se afianzan las *funciones textuales dinámicas* (Martin & Rose, 2007) o *dependientes* del contexto (Martínez, 1994).

Las *funciones textuales estáticas* se estructuran de acuerdo con una representación del mundo que opera con una lógica del orden, la medida y el análisis de similitudes y diferencias. Mientras que en la Antigüedad el saber sobre un objeto consistía en la recopilación de todo lo que pudiera decirse con respecto a él, incluyendo mitos, anécdotas o visiones sobrenaturales, a partir del s. XVII se trata de denominar lo visible, se restringe el campo de la experiencia a lo exclusivamente perceptible, por lo que hubo la necesidad de utilizar *definiciones* o conceptos que pusieran límites al significado para hacerlo operativo dentro de un campo de saber (Foucault, 2010). La *clasificación* surge por la necesidad de fijar lo visible y de limitarlo dentro de un orden, de describir los objetos en lenguaje ordenado y racional. Ello permite describir y definir los elementos de la naturaleza a partir de rasgos propios y diferencias minuciosas; al final se obtiene una clasificación detallada de todos los individuos, dando origen a géneros y categorías más abarcadoras (Foucault, 2010). La construcción del lenguaje de la taxonomía se basó en principios de tipo morfológico y en una sintaxis racional en donde se privilegió la estructura sintáctica sujeto-verbo-objeto, cuya tipificación propuesta para el inglés también puede ser observada en la lengua española (Halliday, 2004).

Esta acumulación de conocimientos sobre objetos y fenómenos hizo necesario, por un lado, institucionalizar un lenguaje más transparente que pudiera traducir más fácilmente el conocimiento, pues era imperativo que fuese único como vehículo y como contenido, y que resultara universalmente válido. Por otra, estas reformas labraron el lenguaje para hacerlo más objetivo aún. Así, se impusieron elementos como la *impersonalidad*, que la Royal Society in London formuló, para explicitar la ausencia de sesgos en el observador; también, se institucionalizó la metáfora gramatical, o sea, el proceso de empaquetamiento de información sintáctica en *conceptos* o definiciones (Gutiérrez, 1998). A partir de allí, el código escrito se hizo cada vez más restringido y apuntó hacia la abstracción creciente; el lenguaje científico se convirtió en un instrumento de construcción y reinterpretación de la realidad inmediata a través de un proceso histórico de creación colectiva (Halliday, 2004; Halliday & Martin, 1996).

Las *funciones textuales dinámicas*, por su parte, se pueden rastrear hasta el siglo XVIII, ya que, con los sistemas de definición y clasificación de Linneo<sup>4</sup> consolidados, se procedió al registro sistemático de todos los seres vivos, plantas y animales, de todas las sociedades existentes tanto en Europa como en las colonias continentales y ultramarinas. Las tradiciones discursivas de la definición y clasificación científicas fueron separándose de su origen literario, esto es, se fueron quitando los elementos humanos y se obtuvieron descripciones más específicas y analíticas del mundo natural (Pratt, 2010). Los viajes por América, para comienzos del siglo XIX, produjeron el agotamiento del poder explicativo de la definición y clasificación; razón por la cual los científicos sustituyeron la observación de la naturaleza por la comprensión de sus procesos de transformación y cambio. El interés por la movilidad y el dinamismo llamó la atención de los científicos-exploradores, como Alexander Von Humboldt, quien al igual que la tradición precedente pierde interés en incluir a los seres humanos como parte del paisaje natural. La intención de sus descubrimientos fue revelar las fuerzas ocultas que controlan la naturaleza y a partir de ese momento la intención de la ciencia fue hacer comprensible lo que no puede percibirse a través de los sentidos, sino que necesita inferirse a partir de estos (Pratt, 2010).

En suma, lo anteriormente expuesto muestra cómo a nivel de lengua se hicieron cambios a la tradición clásica y se observó cómo la cultura escrita dio anclaje material al surgimiento de tradiciones discursivas asociadas al mundo natural; luego, se observó cómo estas nuevas tradiciones fueron apartándose de los géneros literarios y ficcionales, tomando la forma de *descripciones* y *clasificaciones*; posteriormente, cuando se han descrito y clasificado los seres del mundo natural, surge el interés por abordar procesos imperceptibles u ocultos a la simple percepción de los sentidos, de allí la necesidad de *explicar* procesos naturales más profundos y desconocidos, lo cual da origen a las *funciones dinámicas* o *dependientes*. Así, mientras las funciones estáticas describen o clasifican objetos y categorías de objetos; las funciones dinámicas explican, no la esencia o composición de estos objetos, sino cómo interactúan con su medio o se transforman a partir de causas externas al objeto mismo. A continuación, se explicará cómo el género discursivo

---

<sup>4</sup> La taxonomía de Linneo o taxonomía linneana se considera la primera clasificación de los seres vivos en diferentes niveles jerárquicos (Foucault, 2010).

y la tipología textual constituyen categorías de análisis que permiten explorar la codificación de estas tradiciones discursivas y su caracterización.

### **3.2. Género discursivo explicativo y el texto expositivo**

Para Calsamiglia y Tusón (2001), el discurso es una práctica social que permite la interacción comunicativa entre los individuos de una sociedad; la variedad de discursos está determinado por un gran repertorio de acciones lingüísticas que hacen posible articular acciones colectivas con determinados fines. Charaudeau (2012) llama *dispositivos materiales del género* a todas las instrucciones discursivas que se han codificado lingüísticamente en textos; es decir, la articulación de elementos verbales que dotan de unidad y sentido a un enunciado, o grupos de enunciados, es conocido con el nombre de texto (Calsamiglia y Tusón, 2001). Señales lingüísticas y textuales permiten establecer la existencia de variados formatos de interacción comunicativa en forma de textos. Los textos están constituidos por cuatro elementos que se interrelacionan y aportan al significado textual y a toda actividad comunicativa. Dichos elementos son: a) las formas de oralidad y escritura en que se transmite el mensaje, b) los participantes en el intercambio, c) la configuración lingüística y d) la composición textual. A continuación, se abordará brevemente cuáles son los presupuestos teóricos desde los cuales se investiga esta relación entre género discursivo y tipología textual.

En toda interacción comunicativa coexisten una situación general de comunicación y una específica (Charaudeau, 2012), la primera se corresponde con los campos sociales de la actividad comunicativa, que se denomina *géneros discursivos* y la segunda corresponde al aspecto formal llamado *tipos textuales*. La teoría de los géneros discursivos expuesta por Bajtín y retomada por los teóricos del discurso contemporáneo establece una relación entre aspectos tanto de uso como de forma; así, necesariamente, un texto es contenido y estructura a la vez (Bajtín, 1999; Bronckart, 2007; Calsamiglia y Tusón, 2001; Martin & Rose, 2007). Estos postulados obedecen a una visión compleja del texto (Isenberg, 1987a) pues se considera que la interacción del lector y las condiciones pragmáticas dan forma a los textos, cuestión no trabajada por las gramáticas del texto que desarrollaron la reflexión

sobre las tipologías textuales (Beaugrande & Dressler, 1997; Bernárdez, 1982; Ciapuscio, 1994; Isenberg, 1987a). El texto en versión amplia tiene usos más generales que van más allá de ser la estructura o el contenido del mensaje, ya que los textos tienen una función creadora, así como generadora de sentidos y también restauradora de la memoria social (Lotman, 1996). Lo anterior posibilita que el texto tenga una doble naturaleza: cerrada, en tanto establece un vínculo con la tradicionalidad, y abierta, en donde la carencia de homogeneidad interna permite la creatividad del enunciador (Lotman, 1996).

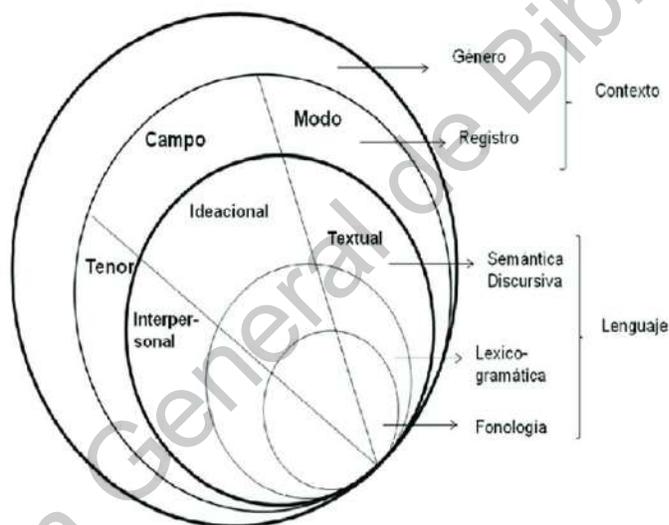
El análisis de la comunicación humana debe contemplar la tipología textual lo cual se refiere a la descripción de las características más formales de la narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo y procedimental o de incitación a la acción (instructivo) (Adam, 2019; Isenberg, 1987); también, debe contemplar el análisis de los géneros discursivos, que son los formatos de interacción socialmente establecidos que hacen posible la configuración de los textos. Debido a lo anterior, los géneros constituyen la posibilidad de ejecución de textos posibles en una situación y contexto determinados (Bajtín, 1999; Eggins y Martin, 2001; Calsamiglia y Tusón, 2001; Martin & Rose, 2007). Adicionalmente, los discursos y los textos se encuentran entrelazados en el marco de la actividad lingüística de los sujetos, lo cual supone operaciones psicológico-discursivas específicas relacionadas con el sistema de la lengua; también presume operaciones psicológico-textuales como la textualización o la modalización, que implica un proceso de diseño y de adecuación al interlocutor (Bronckart, 2007). El desarrollo del proceso de comunicación implica una interacción colectiva sobre el individuo que se enmarca en los formatos de acción propios de una cultura (Bronckart, 2007).

La interacción entre las situaciones específicas y generales de comunicación ha permitido hallar un punto medio entre dos posiciones encontradas en el debate sobre la productividad de enseñar o no a través de tipologías textuales (Borreguero, 2007; García, 2002). Para la presente investigación la descripción realizada por Charadeau (2012) sobre las relaciones entre el género discursivo y la tipología textual así como la propuesta de caracterización del lenguaje expositivo realizada por Martin y Rose (2007) resultan más fructíferas para el propósito pues su demarcación sobre aspectos específicos de la comunicación a nivel discursivo y textual en textos expositivos permite observar más

precisamente los elementos presentes en el desarrollo lingüístico en los grados escolares analizados.

La Teoría del Género y Registro (TG&R) permite explicar cómo se puede analizar un texto con el fin de evidenciar, desde la estructura inmanente del propio texto, cómo el contenido lingüístico está ligado a una situación social o cultural (Eggin y Martin, 2001; Halliday, 2001; Martin & Rose, 2007; Rose & Martin, 2018). Esta teoría propone tres planos de análisis (ideacional, interpersonal y textual) a dos niveles (género y registro) en los cuales se inserta toda la complejidad del lenguaje humano como se aprecia en la Figura 1 (Eggin & Martin, 2001; Martin & Rose, 2007; Rose & Martin, 2018).

**Figura 1.** Esquema niveles de Género y Registro



Fuente. Eggin y Martin (2001).

A continuación se procede a desarrollar los elementos del dispositivo material del género (Calsamiglia y Tusón, 2001; Charaudeau, 2012) y qué implicaciones supone para el procesamiento del discurso, además de qué relaciones establece con el texto. Los objetos del discurso que se construyen en la ciencia se forman como tejidos o cadenas de lenguaje en torno a *algo* particular; así, todo lo que pueda ser descrito, estudiado o dicho sobre un objeto de conocimiento es conocido como *formación discursiva* (Foucault, 1979). Toda formación discursiva tiene una *modalidad enunciativa* que permite evidenciar una posición

del sujeto respecto de otros dominios del saber, así como determinar su posición como enunciador y situar el ámbito institucional en donde se mueve; de la misma manera, hay una *función enunciativa* que establece un ámbito de correlaciones entre el enunciador, su dominio sobre el saber y las condiciones materiales de circulación de un conocimiento en las instituciones. Finalmente, la formación discursiva favorece ciertas condiciones de verdad que delimitan los discursos y prácticas en la comunidad, este hace referencia a la posibilidad de validación de un conocimiento de acuerdo con sus condiciones de posibilidad de ser (Foucault, 1979).

A partir de la formación discursiva se puede evidenciar que el registro científico, a diferencia del registro coloquial o cotidiano, está construido sobre la base de un registro estudiado, que puede ser especializado o de divulgación; el primero es para un ámbito más profesional, el segundo es de dominio público (Gutiérrez, 1998). El uso del lenguaje científico en la comunidad debe cumplir una doble función: una normativa, regulatoria de las interacciones, y una lógica, que supone la búsqueda de generalización. Esta conceptualización ha desembocado en la neutralización del enunciador, el ajuste de la precisión conceptual y la pertinencia de la economía lingüística (Gutiérrez, 1998). La presente investigación, a razón del rango etario y el nivel de escolaridad de los estudiantes, se adscribe al registro de divulgación científica.

### **3.3. Descripción de los subtipos de texto expositivo**

La presente investigación se centrará en cuatro subtextos expositivos que de acuerdo con la teoría pueden tener diferentes nominaciones, pero que conceptualmente tienen más semejanzas que diferencias. Los subtextos son la *definición*, la *clasificación*, la *causalidad* (causa/efecto) y la *consecuencialidad* (hipótesis) (Ver Anexo 1). Los criterios para delimitar estos subtipos son de tipo discursivo (Martínez, 1994), semántico (Martin & Rose, 2007) y formal (Duque, 2016; Gutiérrez, 2019). La delimitación discursiva consiste en determinar el acto comunicativo global y cómo se configuran los actos locales para darle consistencia, es decir, formar aquellos enunciados subtipos de texto que se conocen como exposición, descripción, hipótesis o clasificación (Martínez, 1994). La elaboración del

significado a partir de las cosas y los procesos descritos por el discurso explicativo de la ciencia se configura en lenguaje que busca formular la clasificación de los objetos, la descripción de fenómenos, la determinación de los criterios y procedimientos de observación, así como la transmisión e interpretación de los fenómenos observados durante experimentos o prácticas científicas (Martin & Rose, 2007). Esto afecta la manera de representar los fenómenos, como ya se puntualizó en el apartado 3.1. al hablar del origen de las funciones discursivas, las estáticas, que describen objetos de conocimiento concretos o abstractos; y las dinámicas, cuando se explica un proceso o el funcionamiento de un fenómeno (Martin & Rose, 2007).

Por su parte, los criterios formales son de naturaleza psicolingüística y lingüístico-discursiva. Los primeros buscan categorizar las relaciones entre enunciados partiendo de criterios cognitivos, es decir, cómo se conectan unas ideas con otras (Duque, 2016). Las relaciones que rigen la conexión entre ideas son la semejanza, la contigüidad y la causalidad; se determinan por la relación entre núcleos y satélites (Duque, 2016). Estas relaciones coinciden con las relaciones generales entre enunciados a nivel sintáctico y discursivo, es decir, relaciones de interdependencia, dependencia (subordinación) y constelación (yuxtaposición-coordinación). Estas relaciones generales organizan el discurso, sus diferentes combinaciones, en relaciones específicas (asociación, valenciales/circunstanciales y redes neuronales) pueden dar origen a la tipología de microdiscursos que se propone en la teoría de la macrosintaxis o sintaxis de enunciados en el plano de las relaciones específicas (Gutiérrez, 2016, 2019). En la tabla 3 se detallan las correspondencias entre las funciones y las estructuras textuales a nivel superior de texto e inferior de enunciado (Garrido, 2014). A continuación, se describen cuáles son las características de los subtipos textuales de acuerdo con los criterios mencionados y en los Apéndices se observan los textos utilizados.

**Tabla 2.**

*Correspondencias entre Funciones Textuales, Funciones del Discurso y Estructuras Textuales*

FUNCIÓN	TEXTO		ENUNCIADO	
	Martínez (1994)	Martin & Rose (2007)	Duque (2016)	Gutiérrez O. (2019)
<i>Estática/ Independiente</i>	Definición Clasificación	Descripción Taxonomía	Elaboración Lista	Secuencia: descriptiva Lista o enumeración
<i>Dinámica/ Dependiente</i>	Explicación Hipótesis	Causal Consecuencial	Causa Condición	Causalidad Condición

Fuente. Elaboración propia.

### 3.3.1. Definición

El subtipo **definición** tiene una función autónoma que le permite estar fuera de un contexto discursivo cercano, con lo cual sigue manteniendo su identidad; esto “supone que se den conceptos explícitamente definidos los cuales se presentan cuando realmente son necesarios para la comprensión” (Martínez, 1994, p. 81). El texto de definición cumple el papel de aclarar los términos técnicos o desconocidos para ayudar a la comprensión del contenido de un texto, facilita el funcionamiento cohesivo del discurso (Martínez, 1994). En términos de significado, la definición consiste en clasificar un fenómeno y luego describirlo en términos de características; generalmente, este tipo de caracterización se hace a partir de sus partes o sus usos. Se trata de un género estático pues no hay dinamismo en el significado transmitido (Martin & Rose, 2007). Formalmente, puede entenderse la definición como una relación discursiva perteneciente a la familia de contigüidad o ampliación en tanto “presenta[n] sus miembros como conectados en el orden natural de las cosas” (Duque, 2016, p. 23); el *núcleo*, en este caso el concepto a ser definido, es complementado por *satélites* que proporcionan detalles sobre su naturaleza y cuyo objetivo es ampliar información; esto ocurre en la relación de elaboración (Duque, 2016). El tipo de microdiscurso es una constelación o discurso abierto, pues los enunciados se adjuntan en el plano de la igualdad sin prioridad jerárquica o formal sobre los demás. En la definición el discurso está ordenado descriptivamente, por ello Gutiérrez (2019) explica que los distintos grados forman una constelación que no requiere de conectores y de muy pocos ordenadores del discurso (Gutiérrez, 2019).

### 3.3.2. Clasificación

El subtipo de **clasificación** es muy cercano al de definición pues también pertenece al tipo de discurso estático y tiene una función autónoma. Sin embargo, la clasificación busca resaltar un contraste entre clases o categorías de acuerdo con criterios establecidos. Por lo general, existe una restricción o criterio bajo el cual se hace la clasificación y una enumeración de los grupos que resultan de la aplicación del criterio (Martínez, 1994). La clasificación depende de las intenciones expositivas del autor del texto en cuanto al conocimiento previo del lector, como saber qué se transmite pues, generalmente, toda clasificación va seguida de la descripción de uno o algunos de los elementos previamente enunciados (Martínez, 1994). Martin y Rose (2007) coinciden con lo anterior y explican la aparición de las clasificaciones como una propiedad de las instituciones científicas a partir de los principios de sistematicidad, coherencia, claridad, organización y jerarquización. En cuanto a su forma, “los núcleos son comparables entre sí y pueden considerarse partes de un conjunto más amplio” (Duque, 2016, p. 34), por lo cual se considera que hacen parte de la relación de lista, en la familia de la relación discursiva de semejanza. Hace parte de los microdiscursos binarios de continuidad y puede ser clasificado como un microdiscurso de desarrollo, ya que el primer enunciado del microdiscurso debe constituir el resumen del contenido que se ampliará de forma explícita y detenida en el resto del texto (Gutiérrez, 2019), para el caso de la clasificación, los criterios de clasificación, los tipos y subtipos.

### 3.3.3. Causalidad

El subtipo **causalidad**, también llamado **causa-efecto**, es un texto dependiente en tanto necesita “de la relación entre oraciones que forman la secuencia de desarrollo proposicional” (Martínez, 1994, p. 87). El subtipo de **consecuencialidad**, llamado **hipótesis**, tiene las mismas características a nivel discursivo, pues ambos comparten la naturaleza dinámica en cuanto que explican procesos. A nivel formal, el texto de causa-efecto está emparentado en la familia de las relaciones discursivas de causalidad junto con el de hipótesis; sin embargo, se puede diferenciar la relación de causa en donde el satélite es la causa presentada en el núcleo, mientras que en la relación de condición el satélite y el

núcleo están relacionadas por la posibilidad de que lo propuesto en el núcleo se realice (Duque, 2016, p. 41)). Así mismo, se trata de dos microdiscursos emparentados al tipo binario y pertenecientes a la categoría de microdiscurso argumentativo, las causas pueden ser de tipo ilativo (la causa precede a la consecuencia) o justificativo (la consecuencia precede a la causa); la condicionalidad se articula con las estructuras de la causalidad por el papel de las implicaturas en la relación entre enunciados (Gutiérrez, 2019). La diferencia más clara con el microdiscurso de causa es la posibilidad de expresar situaciones imaginarias y la creación de mundos imaginarios (Montolío, 2000). Semánticamente, las explicaciones causales (condicionales y causales) tienen una misma estructura, pues primero especifican el fenómeno a explicar y luego realizan una ampliación que arroja información que desarrolla implicaciones, características o causas del fenómeno en sí (Martin & Rose, 2007). Sin embargo, el tipo de relaciones entre causas y efectos no es el mismo en todos los casos. Para el presente trabajo solamente se tendrán en cuenta la exposición secuencial y la condicional. La primera, la secuencial, se caracteriza por una exposición simple de causas y efectos; la segunda, la condicional, explica los efectos que puede causar la variación de ciertas condiciones (Martin & Rose, 2007).

#### **3.3.4. Configuración lingüístico-discursiva del texto expositivo**

Para comenzar conviene mencionar que la exposición tiene dos componentes fundamentales; por un lado, se define con referencia a la acción discursiva del *explicar*; al mismo tiempo, hace referencia al componente *referencial*. Sobre estos dos elementos se va a poner en funcionamiento el mecanismo del lenguaje científico (Zamudio y Atorresi, 2000). La primera coincide con una dimensión interaccional en el sentido de querer dar a entender algo a alguien para que cognitivamente haya un cambio en disposición hacia la comprensión de un tema o fenómeno de la realidad; la segunda trata de una dimensión de índole lógico-cognitiva que remite a la representación propia sobre la realidad que se explica (Zamudio y Atorresi, 2000). Todo enunciado explicativo pone en juego dos elementos base: un objeto por explicar llamado *explicando* y otro segmento que modifica al objeto para hacerlo más inteligible, llamado *explicante*. Las relaciones entre estos elementos son de tipo *causales* y *ecuativas*, también llamadas pseudoexplicaciones.

Mientras las primeras tratan de establecer una relación lógica de diferente tipo entre dos fenómenos, las segundas consisten en una reformulación lingüística de un fenómeno. Estas últimas, las ecuativas, no tienen validez científica porque su objetivo no conlleva una transformación en el estado de conocimiento sino una reformulación de las estructuras sintácticas o léxicas para *decir* el explicado sin modificar el explicante (Zamudio y Atorresi, 2000).

La delimitación del discurso explicativo tiene, a diferencia de otros tipos textuales, poco acuerdo entre los estudiosos, pues no resulta fácil conceder una identidad propia y totalmente clara en comparación con la narración o la argumentación (Bassols y Torrents, 2012). El disenso puede radicar en la dificultad de formular un tipo textual expositivo prototípico, pues una característica suya es la heterogeneidad textual; los lingüistas han optado por tratar de detectar una *actitud explicativa* que permita diferenciar esta de otras secuencias (Adam, 2019; Bassols y Torrents, 2012). En ese sentido, el esquema expuesto por Adam defiende el “cómo” a modo de punto de partida para representar la secuencia general de una secuencia explicativa. El desarrollo de esta secuencia está dado por las siguientes fases: *Esquematización inicial (Objeto complejo) → Esquematización problemática (Objeto problemático) → Esquematización explicativa (Objeto explicado)*; en lenguaje científico equivaldría a *Fase de cuestionamiento + Fase resolutive + Fase conclusiva*. La exposición es propia de ámbitos científicos y didácticos, así como de otros ámbitos como el periodístico (Bassols y Torrents, 2012).

El análisis de los textos escritos a nivel lingüístico-discursivo necesita formularse en perspectiva textual-discursiva (Bustos Gisbert, 2013, 2017; Gutiérrez, 2016, 2019). Para esta investigación se utilizarán conceptos y unidades de análisis trabajadas por la teoría de la macrosintaxis pues sus explicaciones se adecúan a la naturaleza del objeto estudiado. En primera medida, el uso de discurso implica dos fenómenos que están interrelacionados y sirven como punto de partida para su análisis. Así, existe un esquema cognitivo, es decir, un esquema mental que sirve como base de conocimiento compartido y un conjunto de relaciones retóricas que interactúan de manera que causan un efecto en el oyente (Duque, 2016; Gutiérrez, 2016; Isenberg, 1987). Mientras en lo oral los enunciados pueden definirse prosódicamente, en la lengua escrita se definen principalmente por la relación con el

espacio, la tipografía y puntuación así como mediante otros elementos semiológicos (Bustos, 2012, 2017; Ruíz, 1992). Se sabe de las relaciones macrosintácticas por fenómenos estudiados a partir de la sintaxis tradicional (Gutiérrez, 2016).

A nivel textual, el umbral inferior del enunciado está determinado por la puntuación y las relaciones semántico-pragmáticas de las proposiciones. En el primer caso, estos elementos sirven para fijar unidades de procesamiento de información discursiva pues tiene una enorme importancia en la interpretación discursiva (Dávalos y Alvarado, 2009; Dávalos y Ferreiro, 2017, 2019). Las relaciones de contenido, por su parte, tienen aspectos formales (coordinación, interdependencia y subordinación) y de contenido (supuestos implícitos); los primeros se relacionan con la estructura lógica del discurso y los segundos con la información contextualmente necesaria para la interpretación de los enunciados.

Las relaciones entre enunciados obedecen a la necesidad de construir textos complejos a partir de pequeños enunciados más simples. El estudio de los marcadores discursivos ha provisto de una serie de elementos que facilitan el análisis de los textos a un nivel global; pero, lo más importante es que han mostrado cómo ciertos elementos sintácticos cumplen una función enunciativa. Las conexiones entre enunciados se concretan en dos niveles; uno de ellos es el *nivel de párrafo*, en el que los operadores y conectores establecen relaciones entre enunciados complejos (Bustos, 2012; Martínez, 2014; Ruíz, 1993; Sáinz, 1990; Sorókina, 2008; Vera, 2012). Los conectores tienen como función regular la progresión temática-argumentativa del texto, así como reformular el discurso y facilitar la organización textual para mayor claridad en el mensaje. Su aparición se da entre enunciados y cumplen una función relacional; también, se les encuentra en posición inicial, media o final y necesitan de segmentos previos para establecer las conexiones de significado (Fuentes, 2017). Los operadores se encargan de inscribir en la lengua las marcas del sujeto de enunciación en un discurso determinado, generalmente están integradas en la oración en forma de segmentos separados por signos de puntuación que cumplen distintas funciones, como las enunciativas, las modales, las focalizadoras o las argumentativas (Fuentes, 2017).

En definitiva, la configuración lingüística del texto expositivo es difícilmente asible por su heterogeneidad. Además, supone la realización de una mayor cantidad de inferencias conceptuales en comparación con otros tipos de texto (Montanero, 2002; Nippold, 2010). A

pesar de esto, existen elementos de composición retórica y también de tipo cognitivo que condicionan la comunicación en el *nivel textual*, el otro de los niveles en que se concretan las relaciones entre enunciados. Aquí, los elementos como la puntuación y las relaciones semántico-proposicionales de forma y contenido permiten dar cuenta de la estructura del texto. La interrelación entre estos diferentes elementos hace que sea complejo explicar el conocimiento sobre el texto expositivo desde una sola variable por lo que resulta necesario acceder a ellos por separado. En el siguiente apartado se muestran algunas de las investigaciones que se han realizado con el fin de determinar los niveles de conciencia lingüística que tienen diferentes niños, en varias etapas de la escolaridad, sobre la estructura del texto expositivo.

### **3.4. La reflexión metatextual en textos narrativos, argumentativos y expositivos**

En el apartado 2.2. ya se había advertido que la conexión entre ideas ha ocupado un espacio importante en las investigaciones sobre el texto expositivo, y gracias a ello se sabe que el conocimiento previo (Amado y Borzone, 2011; De Mier et al., 2015; Nippold, 2010, 2016), la coherencia intratextual (Karmiloff-Smith et al., 1993) y la inferencia (Burin et al., 2014; Montanero, 2002; Paradiso, 1996; Saux et al., 2012), influyen en la comprensión y la reflexión lingüística. No obstante, la reflexión sobre el texto expositivo en tanto estructura necesita ser vinculado con otros niveles de análisis y abordado desde otra mirada, como se hizo en el apartado 3.3. Este apartado aborda la relación existente entre conciencia metalingüística, el texto como unidad de análisis y la exposición como una tipología susceptible de ser descrita a partir de unos rasgos fundamentales. En este sentido, el desarrollo de la conciencia metatextual en estudiantes de educación básica puede ayudar en la descripción de elementos relevantes de los textos expositivos.

La conciencia lingüística ha sido un tema estudiado por el desarrollo lingüístico desde hace décadas. Inicialmente, se abordó desde posturas cognitivistas, pero posteriormente fue ganando independencia y postuló su propio campo de investigación (Gombert, 1992; Van Kleeck, 1982). El metalenguaje se manifiesta en el momento en que el lenguaje se convierte en objeto de reflexión y la atención sobre la situación comunicativa queda en un

segundo plano lo cual está relacionado con capacidades cognitivas subyacentes, pero no hasta el punto de determinar el desarrollo lingüístico (Van Kleeck, 1982). El metalenguaje se ocupa de la reflexión explícita de los niveles fonológicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos y textuales, cada uno de los cuales corresponde a un nivel de lengua; para la presente investigación se retomará el nivel metatextual (Gombert, 1992). Gombert (1992) afirma que la reflexión metatextual se ocupa de estudiar los procesos de control deliberado sobre los procesos de comprensión y producción de enunciados a nivel textual, como la cohesión, la coherencia y la estructura textual. En las investigaciones sobre cohesión y coherencia se ha indagado, tanto el efecto de las marcas superficiales como la anáfora y los conectores, así como sobre la estructura conceptual de un texto (Gombert, 1992).

Por otro lado, la idea de la conciencia metatextual ha sido explorada en textos narrativos y argumentativos, poniendo énfasis en la estructura para dar cuenta de la organización textual, esto es, las partes de los textos (Albuquerque e Spinillo, 1998; Spinillo, Da Mota e Correa, 2010), y también para observar diferencias relacionadas al procesamiento de diferentes tipos de textos, sea la comprensión de textos en general (Spinillo, Hodges e Dantas, 2016), sea el nivel de metalenguaje en textos argumentativos (Dias, Medrado e Spinillo, 2019) o narrativos (Spinillo & Melo, 2018). A partir de estas investigaciones, se consolida el campo de la conciencia metatextual que estudia el monitoreo deliberado del individuo sobre las propiedades lingüísticas y textuales (Spinillo, 2009).

Spinillo e Simões (2003), desde la perspectiva de desarrollo, muestran que los aspectos microlingüísticos de los textos resultan observables para los niños, y aunque de forma implícita, la puntuación colabora con ello. Los aspectos macrolingüísticos de los textos han sido poco explorados hasta ahora, aunque se ha percibido que el contenido prima sobre la estructura en las investigaciones realizadas (Spinillo e Simões, 2003). Los estudios sobre la estructura de la narración muestran que a partir de los 8 años los niños comienzan a hacer observables criterios estructurales y formales de un género textual; asimismo, en textos argumentativos, perciben la justificación como un elemento fundamental para este género, aunque aún sienten que el contraargumento dificulta la persuasión (Spinillo e Simões, 2003). Estas investigaciones han hecho visibles ciertas etapas en el desarrollo metatextual

de los niños que van de una apercepción sobre este factor a una reflexión explícita sobre la estructura del texto. En el primer nivel no adoptan criterios fijos de diferenciación, en el segundo nivel adoptan criterios definidos sin tener en cuenta la estructura y en el tercer nivel sistematizan la selección de la estructura del texto como criterio de diferenciación (Albuquerque e Spinillo, 1998; Spinillo e Simões, 2003). Los criterios utilizados en esta clasificación están asociados a la valoración que hacen las autoras sobre si el texto está o no completo (Taylor & Samuels, 1983), y si los niños pueden justificar de acuerdo con la temática, la extensión y la función social. Finalmente, valoran la justificación verbal que hacen los estudiantes (Spinillo e Simões, 2003).

Sobre este último aspecto, Karmiloff-Smith (1992) señala que el desarrollo metalingüístico depende de la capacidad y el nivel de desarrollo en que se encuentre un conocimiento. Esta autora propone la teoría de la Redescipción Representacional (RR), que consiste en “un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita *en* la mente llega a convertirse en conocimiento explícito *para* la mente, primero dentro de un dominio y, posteriormente, a veces a lo largo de diferentes dominios [Cursivas añadidas]” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 37). El desarrollo del conocimiento contempla tres fases: la fase I, en donde el niño se centra en los datos externos; la fase II, en la que el “sistema pasa a controlar la situación de manera que las representaciones internas se convierten en centro del cambio” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 39), y la fase III, en la que las representaciones internas se equilibran con los datos externos. El conocimiento se puede representar al menos en cuatro niveles. El primero es el nivel implícito (NI), en donde se procede analizando y respondiendo a factores de índole externa, y los datos se miran sin relación con las partes. El segundo es el nivel E1 (Explícito en grado 1), en donde la descripción pierde detalles, pero tiene un nivel de flexibilidad mayor que permite hacer mayores conexiones. El tercero es el nivel E2 (Explícito en grado 2), cuando los conocimientos se hacen visibles para la conciencia, pero no pueden ser verbalizados porque no hay una comunicación eficiente con la interfaz lingüística. Finalmente, el nivel E3 (Explícito en grado 3), que permite conectar con el módulo de lenguaje, es el encargado de facilitar la verbalización de un conocimiento (Karmiloff-Smith, 1992) (Ver Anexo 2).

## 4. DISEÑO METODOLÓGICO

### 4.1. Participantes

El enfoque para esta investigación fue mixto y su alcance descriptivo. La escuela a donde asisten los participantes pertenece al subsistema privado y está ubicada en el municipio de La Calera, dentro del área metropolitana de la ciudad de Bogotá. La muestra seleccionada está compuesta por 28 participantes, que son iguales tanto en presencia de participantes de género femenino como masculino; también igual cantidad en sexto (edad promedio de 12;3 con desviación estándar de 0,19) como en noveno grado<sup>5</sup> (edad promedio de 14; 9 con desviación estándar de 0,92). Estos dos grados representan el primero y último grado en los niveles de educación básica secundaria obligatoria según el sistema educativo colombiano; las edades de estos estudiantes coinciden con etapas avanzadas del desarrollo lingüístico tardío (Barriga, 2002).

Los criterios de inclusión fueron a) estar matriculado en sexto o noveno grado y b) estar en el rango de edad promedio de los estudiantes en estos grados. Como criterios de exclusión se tiene contar con un diagnóstico sobre capacidades lingüísticas o cognitivas disminuidas por factores atípicos al desarrollo. La selección del grupo se realizó con apoyo de las maestras titulares, quienes enviaron los consentimientos informados a padres o tutores legales de los estudiantes interesados; finalmente, las docentes confirmaron a los participantes cuando cumplieran criterios relacionados con desempeño aceptable en aspectos académicos.

### 4.2. Técnicas e instrumentos utilizados

#### 4.2.1. Técnica: Entrevista semiestructurada

La técnica de investigación fue una entrevista semiestructurada que permitió obtener datos sobre las hipótesis que tienen los estudiantes con respecto a la estructura y función del texto expositivo. Las entrevistas fueron realizadas y videograbadas en la plataforma Zoom de acceso gratuito, para su posterior transcripción y análisis. En otros

---

<sup>5</sup> En el sistema educativo mexicano este grado corresponde a tercero de secundaria.

estudios se ha utilizado la entrevista como un método online para acceder a las representaciones mentales de los sujetos y obtener información sobre sus razonamientos (Spinillo, 2009). Se le pidió al estudiante que ejecutase acciones de revisión sobre un texto y a partir de allí se le interrogó con el fin de observar los razonamientos que guiaron su acción en una herramienta con la cual han estado familiarizados pues toman provisionalmente clases de manera virtual en esta plataforma. Las preguntas estuvieron orientadas a observar las respuestas asociadas a los factores relacionados con la función textual/modal de la Teoría del Género y Registro -TG&R- (Eggins & Martin, 2001; Halliday, 2001; Martin & Rose, 2007; Rose & Martin, 2018). Las entrevistas se realizaron de manera individual en horario de clase habitual con el acompañamiento de un docente de la escuela que no intervino durante la entrevista; fueron videograbadas y transcritas para su posterior análisis.

Cada entrevista estuvo compuesta por cuatro momentos y en total no tuvieron una duración mayor de 23 minutos en promedio para evitar el agotamiento cognitivo en los participantes: a) presentación y familiarización de los interlocutores, b) introducción a la actividad y primera tarea, c) análisis de la estructura y función del texto expositivo y d) cierre de la entrevista. Las respuestas de los estudiantes se ampliaron con comentarios más específicos que sirvieran de apoyo para reformular o aclarar una cuestión relacionada con sus respuestas. Más adelante, en la sección de procedimiento de recolección de información, se detallan las preguntas y el orden en que se realizaron. Antes de esto, se explica cómo se obtuvieron los textos, así como sus características generales.

#### **4.2.2. Instrumento: Texto sobre Contaminación Atmosférica**

El texto seleccionado para la entrevista fue adaptado de una entrada enciclopédica extraída de un texto de referencia escolar de ciencia y tecnología (Parker, 1998; SALVAT, 1968). También, se incluyeron dos párrafos distractores de discurso narrativo<sup>6</sup> y argumentativo<sup>7</sup> para establecer si el estudiante reconocía diferencias con respecto a

---

<sup>6</sup> Tomado de: <https://ciudadseva.com/texto/el-color-que-cayo-del-cielo/> de H. P. Lovecraft.

<sup>7</sup> Tomado de: <https://reyma.com.mx/desechables-biodegradables/>

discursos cuya intención no es expositiva. El texto narrativo es un fragmento del cuento *El color que cayó del cielo* de H. P. Lovecraft en donde se describe una escena en la cual la naturaleza ha quedado destruida por un fenómeno desconocido; el texto argumentativo hace parte de un enunciado publicitario de la empresa *Reyma* que tiene como objetivo la venta de materiales biodegradables.

El tema del texto expositivo fue la *contaminación atmosférica*, tema que se relaciona con los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales* en el eje de Ciencia Tecnología y Sociedad (MEN, 2004). Se realizó de esta manera para que la temática no constituyera un obstáculo para los estudiantes de ambos grados. En la entrada de enciclopedia se identificaron cuatro subtipos de texto expositivo, según lo mencionado previamente en la Tabla 2<sup>8</sup> en el apartado 3.2. El texto se reorganizó en cuatro párrafos y se eliminaron detalles irrelevantes (Burin et al., 2014), se simplificó el lenguaje para mantener la atención de los lectores/revisores sin que se perdiera la estructura de cada uno de los subtipos de textos expositivos. Lo anterior se hizo con base en la caracterización de los subtipos de discurso presentados por Ordoñez (2019) y Duque (2016) en el apartado 3.3. (ver Tabla 2); también se pretendía evitar distracciones innecesarias en detalles secundarios o irrelevantes (Meyer, 1975, 2003; Meyer & McConkie, 1973). La organización canónica de los párrafos basada en la entrada original es la siguiente: (1) Definición, (2) Hipótesis, (3) Explicación y (4) Clasificación.

La dificultad de los textos fue valorada siguiendo criterios similares a los realizados por Meyer (2003), retomando las adecuaciones realizadas por Szigriszt-Pazos al análisis en lengua española (Ríos, 2017). Los párrafos expositivos mostraron una dificultad “algo difícil” de 54,45 puntos con base en el Índice de Legibilidad Flesch-Szigriszt-Pazos (Ríos, 2017), con lo cual se ubicaban en un estándar apto el nivel académico de ambos grupos. Los textos distractores obtuvieron un puntaje promedio de 67,78 con base en el mismo índice, lo cual los ubicaba en un nivel de dificultad “bastante fácil”. Según esta escala, el índice de dificultad del texto científico utilizado, así como los párrafos distractores, era

---

<sup>8</sup> Los cuatro párrafos se clasifican en: funciones estáticas (definición y clasificación) y dinámicas (explicación e hipótesis).

similar al lenguaje utilizado por los medios de comunicación, por lo que se descartó que fueran demasiado exigentes cognitivamente para los grados.

### **4.3. Procedimientos de recolección de información y análisis de resultados**

#### **4.3.1. Realización de las entrevistas**

En este apartado se presenta el procedimiento llevado a cabo y las preguntas que se formularon para conducir la entrevista, las cuales se basaron en los aspectos tratados por la Teoría del Género y Registro mencionados en capítulos anteriores. Las primeras dos preguntas se orientaron a lo que se ha denominado *tenor*, es decir, se refieren al conocimiento que tienen los estudiantes sobre las situaciones comunicativas en las que aparece el texto expositivo frente a otros tipos textuales, como el narrativo o el argumentativo (Eggins & Martin, 2001; Martin & Rose, 2007). Las preguntas siguientes se enfocaron en suscitar reflexiones sobre la relación entre la posición de los párrafos y el significado del texto como unidad comunicativa, es decir, el *modo*. Las dos últimas están en el ámbito *textual* y buscaron ahondar en qué criterios utilizaron los estudiantes en la comparación y contraste de las funciones expositivas; por otro último, se plantearon preguntas para ver qué relación establecían entre texto y su título.

Para comenzar, se programaron las citas con cada estudiante y el maestro encargado de grupo de la escuela través de la plataforma Zoom. Primero, se hizo una presentación del entrevistador por parte del maestro, quien pactó la entrevista y no intervino en ningún otro momento: se le aclaró al estudiante que el mediador no intervendría en ningún momento de la entrevista. En seguida, el entrevistador presentó la situación comunicativa explicándole al estudiante que se requería de su ayuda porque se iba a publicar una enciclopedia, y para ello era necesario revisar la entrada sobre la *contaminación atmosférica*.

La entrevista constó de cuatro fases de indagación: a) incluir o excluir párrafos distractores (narrativo y argumentativo) en el conjunto de párrafos expositivos, b) organizar el texto para mejor entendimiento del lector, siguiendo la estructura de introducción, desarrollo y cierre (Katzenberger, 2005), c) establecer diferencias entre dos diadas de párrafos expositivos y d) seleccionar el título más adecuado para la entrada (ver Anexo 2).

El procedimiento se realizó utilizando la función de compartir pantalla en la plataforma *Zoom*, con la cual se pudo mostrar la ventana donde aparecían los párrafos y se facilitó el control remoto por parte del estudiante. Se usó la aplicación *JClic*, con la cual se podían deslizar los párrafos para arrastrarlos a diferentes posiciones del texto. Para su distinción, a cada uno de los párrafos se le puso un borde de color distintivo de acuerdo con cada subgénero expositivo, así como narrativo y argumentativo.

A continuación, se presentan las consignas y el propósito de cada una:

- “Lo primero que te quiero pedir es que leas los siguientes párrafos en voz baja. Una vez que hayas terminado, me avisas”. Esta fue la primera consigna después de la introducción general a la entrevista
- Cuando terminaron de leer los párrafos se les hicieron las preguntas del guion: “Quiero pedir tu opinión con respecto a este párrafo (el entrevistador señala el párrafo distractor): ¿Tú crees que quede bien, o no quede bien, en este texto?” En esta pregunta se pretendió que el estudiante estableciera si el párrafo señalado era consistente con los demás párrafos expositivos. Cuando el estudiante lo consideró pertinente, el párrafo distractor permaneció con los demás; de lo contrario, el párrafo fue retirado del texto.
- (El entrevistador entrega otro párrafo que no estaba con los primeros) “Este otro párrafo, yo no estoy muy seguro ¿Crees que podríamos, o no, dejarlo en el texto? ¿Qué te hace pensar que debe estar? o ¿Qué te hace pensar que no debe estar?” En este punto se introdujo un párrafo no expositivo nuevo y el estudiante valoró si era consistente con los demás párrafos o no. Se procedió como en la pregunta anterior.
- (El entrevistador pide a los estudiantes que organicen el texto como consideren) Ahora que terminaste de leerlos, te pido que los organices como consideres que deberían quedar. Organízalos de tal manera que la explicación sea lo más clara posible. Aquí el estudiante decidió qué orden le parecía más adecuado teniendo en cuenta que el texto debía tener una introducción, un desarrollo y un cierre.

- Luego, apenas terminaba, se preguntó: “Fíjate que otros chicos lo han hecho muy parecido a como tú lo hiciste sólo que lo han dejado así (Se hace un intercambio de párrafos) ¿Crees que cambia mucho, poco o nada el mensaje? Otros así (Se hace otro intercambio)”. (Así sucesivamente...). Con esta pregunta se pretendió ver cuál era la importancia que conceden los estudiantes a la estructura retórica del texto, así como ver la solidez de sus hipótesis iniciales. El entrevistador intercambió un párrafo a la vez para variar su posición en el texto: el estudiante respondió si encontraba alteraciones menores, nulas o mayores sobre el significado global del texto, a partir de cambios realizados.
- “Quisiera que me dijeras con tus palabras, cuáles diferencias encuentras entre estos dos párrafos ¿Cómo lo sabes? ¿Podrías mostrarme cómo lo supiste?”. Se optó por esta pregunta para establecer cuáles podrían ser las diferencias que resultaron más relevantes para contrastar los párrafos expositivos. El entrevistador estableció parejas de un párrafo estático y otro dinámico para que los estudiantes describieran cuáles eran sus diferencias; de manera que compararon los párrafos DEFINICIÓN vs. EXPLICACIÓN y CLASIFICACIÓN vs. HIPÓTESIS. Los estudiantes se podían apoyar en cualquiera de los cuatro modos de expresión de las relaciones entre enunciados: pragmáticos o inferenciales, semánticos, formales y discursivos (Gutiérrez, 2019).
- Finalmente, se pregunta por el título más adecuado para el texto: “Estos son los posibles títulos para este texto. Me gustaría que me ayudaras a seleccionar el que consideres que mejor representa la idea general de todo el contenido ¿Cuál te parece que es el más adecuado?: a) Definición y clases de la contaminación atmosférica, b) Causas y consecuencias de contaminación atmosférica; y c) La contaminación atmosférica. Los títulos 1) y 2) describieron, respectivamente, las funciones estáticas y dinámicas del texto expositivo mientras que el título 3) podría describir el fenómeno globalmente. Esta pregunta permitió establecer cuál es el título que el estudiante consideró más adecuado para denominar el tema del texto. Podía decantarse por las funciones estáticas o las funciones dinámicas, aunque tendría la opción de considerar los dos títulos.

### 4.3.2. Procedimiento de análisis de la información

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para realizar el análisis de los datos siguiendo los criterios propuestos por Blanche-Benveniste (1998) como se puede observar en el Anexo 3. En primer lugar, se hizo un análisis por cada tarea y cada uno de los grados: se observaron las respuestas finales de los estudiantes en cada tarea y a partir de allí se observaron recurrencias con el fin de establecer regularidades. En la Tabla 3 se puede observar la tarea y cada posible respuesta. Las categorías iniciales se tomaron a partir de las opciones escogidas por los niños dentro de las posibles respuestas planteadas durante la entrevista.

**Tabla 3.**

*Posibles Respuestas por Tarea y Código de Respuesta*

<b>A) Reconocimiento tipo textual</b>	
Exclusión de ambos textos	1A
Exclusión de texto argumentativo	2A
Exclusión de texto narrativo	3A
Inclusión de ambos textos	4A
<b>B) Estructura retórica del texto (Probabilidades)</b>	
Probabilidad de organización sólo texto expositivo	1/24
Probabilidad de organización con texto narrativo o argumentativo	1/120
Probabilidad de organización con texto narrativo y argumentativo	1/720
<b>C) Identificación macroestructura textual</b>	
Título que incorpora ambas funciones	1B
Título que incorpora funciones dependientes	2B
Título que incorpora funciones independientes	3B

Fuente. Elaboración propia.

Algunas de estas respuestas tuvieron un componente cualitativo asociado al nivel de reflexión adoptado por los niños para responder la tarea. Se utilizó una rúbrica de evaluación para cada una de las tareas en la cual se describió el nivel de Redescrición Representacional (Karmiloff-Smith, 1992) y las características de la conciencia metalingüística esperadas para cada uno de los niveles, así como a algunos ejemplos. La

clasificación tuvo una revisión interjuez, valorada por Kappa de Cohen, en cuyo caso se consideró aceptable un índice superior a 0,60 (ver Anexo 3).

#### **4.4. Consideraciones éticas**

Los contenidos o prácticas realizadas en la presente investigación no ocasionaron alguna clase de riesgo para los participantes. Para asegurar esto y brindar las garantías de autonomía, los participantes tuvieron la opción de aceptar o renunciar su participación en este estudio. El entrevistador consultó a cada estudiante su disposición de participar en la investigación antes de comenzar la entrevista. Los resultados de la investigación son un sustento para el trabajo en contextos escolares y académicos, de manera que tanto los sujetos como las comunidades de estudios se vieron favorecidos por sus resultados. El investigador fue responsable del bienestar mental, interpersonal y físico de los participantes durante el proceso de investigación. Con el formato de consentimiento informado se garantiza la confidencialidad de todos los datos que permitan la identificación de los participantes de esta investigación. Por esta razón, no se hará uso de los nombres completos de los participantes y las grabaciones de las entrevistas fueron previamente autorizadas por padres o tutores de los estudiantes, las cuales no serán difundidas ni publicadas salvo autorización expresa de los participantes, padres o tutores.

## 5. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los datos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas y se discuten los resultados comparativos entre 6° y 9° grados. La primera parte presenta el análisis cuantitativo y en la segunda parte se detallan los resultados sobre justificaciones y metalenguaje de manera cualitativa: así, las respuestas de los niños se cuantifican y se interpretan a la luz de las teorías descritas. En este orden de ideas, se exponen los resultados de los análisis cuantitativos sobre 1) las respuestas a la tarea de inclusión/exclusión de párrafos no expositivos, 2) las veces que los distintos párrafos ocuparon una posición determinada en la tarea de organización del texto, 3) las reflexiones metalingüísticas surgidas en la comparación entre párrafos, y 4) las respuestas obtenidas en la tarea de selección de título. De igual manera, cada una de estas respuestas tiene una justificación que es clasificada en cada uno de los niveles de reflexión cuyos criterios se encuentran presentados en el Anexo 3.

### 5.1. Resultados de la tarea de diferenciación entre tipos textuales

En este primer subapartado se presentan los resultados de las respuestas a la tarea de aceptación/rechazo de párrafos no expositivos mostrando el desempeño general y luego las comparaciones por grado escolar. Asimismo, se muestra un análisis cualitativo que ofrece mayor claridad en la clasificación en los niveles establecidos para las justificaciones con base en las adaptaciones mencionadas (Albuquerque y Spinillo, 1998; Gombert, 1992; Karmiloff-Smith, 1992; Spinillo, 2009; Spinillo et al., 2010, 2016; Spinillo y Simões, 2003). Como se explicó en el apartado de Metodología, en las entrevistas se formuló a la mitad de los participantes la consigna de incluir o descartar el párrafo narrativo y, después, el argumentativo, en el conjunto de párrafos expositivos; a la otra la mitad se les invirtió la presentación de los párrafos.

En la Tabla 4 se observan las respuestas de los estudiantes cuya prueba de  $\chi^2$  no arroja relación entre las variables de respuesta y grado ( $X^2=7.067$ ,  $gl=3$ ,  $p=0,070$ ). El comportamiento es similar en ambos grupos pues la mayoría de los estudiantes en 6° grado (57,1%) y 9° grado (50%) rechazan el párrafo narrativo y admiten el argumentativo; una

pequeña parte de la muestra en 9° grado acepta sólo el narrativo (7,1%) y otra en 6° grado acepta ambos párrafos (28,6%). La proporción de estudiantes que excluyen ambos párrafos es inferior al 50% tanto en 6° (14,3%) como en 9° (42,9%). Los resultados parecen indicar que para gran parte de los estudiantes existe mayor seguridad a la hora de descartar el párrafo narrativo mientras que con el argumentativo todavía hay dudas, probablemente la dimensión explicativa entre este último y el tipo expositivo induzca a asimilarlos como similares.

**Tabla 4.** *Respuesta por Estudiantes, Tarea Descarte de Párrafos no Expositivos*

<b>Respuesta</b>	<b>6°</b>	<b>9°</b>	<b>Total</b>
Excluye ambos párrafos	2 (14,3%)	6 (42,9%)	8 (28,6%)
Excluye sólo argumentativo	0	1 (7,1%)	1 (3,6%)
Excluye sólo narrativo	8 (57,1%)	7 (50%)	15 (53,6%)
No excluye ninguno de los párrafos no expositivos	4 (28,6%)	0	4 (14,3%)
Totales	14 (100%)	14 (100%)	28 (100%)

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 5 se observa que en la muestra hay rechazo mayor del párrafo narrativo y en menor medida del argumentativo. Los resultados de una prueba Chi<sup>2</sup> parecen indicar que no existe una relación entre el tipo de respuesta y el grado ( $X^2=4,467$ ,  $gl=3$ ,  $p=0,215$ ). Esto significa que ambos grados respondieron la tarea de manera similar: es decir, cada uno de los estudiantes de ambos grados se comportó de forma similar en su respuesta, tendiendo a descartar o incluir los mismos párrafos. Lo anterior parece indicar que en los estudiantes de 6° ya existe la noción de que los textos narrativos responden a un propósito comunicativo diferente en un contexto acentuadamente expositivo; en 9° comenzarían a percatarse de que sucede de igual forma con textos argumentativos.

**Tabla 5.** *Respuestas de Inclusión y Descarte de Párrafos no Expositivos*

<b>Respuesta</b>	<b>6°</b>	<b>9°</b>	<b>Total</b>
Acepta narrativo	2 (7,1%)	1 (3,6%)	3 (5,4%)
Rechaza narrativo	12 (42,9%)	13 (46,4%)	25 (41,1%)
Acepta argumentativo	12 (42,9%)	7 (25%)	19 (33,9%)
Rechaza argumentativo	2 (7,1%)	7 (25%)	9 (16,1%)
Totales	28 (100%)	28 (100%)	56 (100%)

Fuente. Elaboración propia.

Los resultados en la Tabla 6 ilustran la cantidad de respuestas por nivel de reflexión en ambos grados cuyo coeficiente de concordancia kappa de Cohen para la clasificación interjueces de los niveles fue de 0,628. El tipo de justificación más utilizada por ambos grados es de Nivel II (Ver Anexo 3), pero difieren en el nivel que ocupó el segundo lugar en cada grado (véase la Tabla 6). Los resultados de una prueba de Chi<sup>2</sup> parecen indicar relación entre el nivel de respuesta y el grado escolar ( $X^2=7.959$ ,  $gl=3$ ,  $p=0,047$ ). Estos resultados parecen indicar que las diferencias entre los tipos de texto son más accesibles a la conciencia metatextual en los estudiantes de grado 9°; por su parte, los estudiantes de 6° no perciben estas diferencias o no han logrado reflexionar sobre ellas. En el siguiente subapartado, se detallan los resultados por tipo de párrafo.

**Tabla 6.** *Respuestas y Nivel de Conciencia Metatextual*

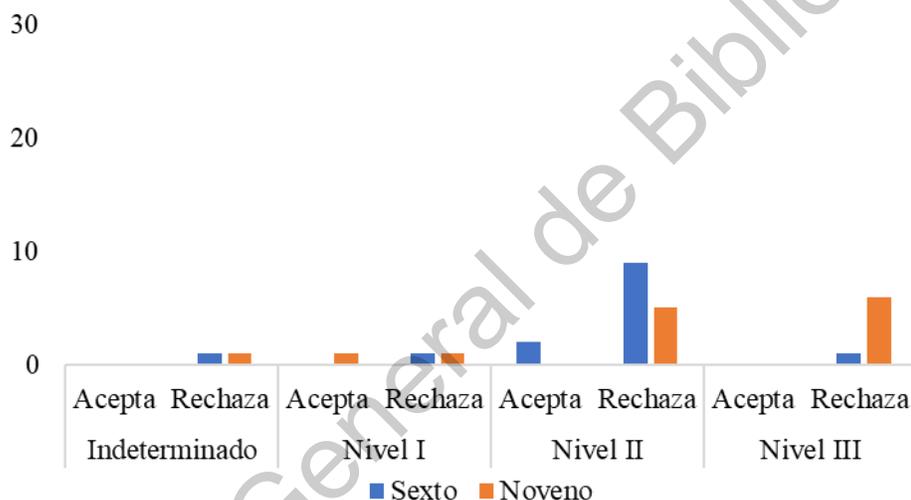
<b>Respuesta</b>	<b>6°</b>	<b>9°</b>	<b>Total</b>
Indeterminado	2 (7,1%)	2 (7,1%)	4 (7,1%)
Nivel I	5 (17,9%)	3 (10,7%)	8 (14,3%)
Nivel II	20 (71,4%)	14 (50%)	34 (60,7%)
Nivel III	1 (3,6%)	9 (32,1%)	10 (17,9%)
Totales	28 (100%)	28 (100%)	56 (100%)

Fuente. Elaboración propia.

### 5.1.1. Párrafo narrativo

La Figura 2 permite observar que la tendencia en 6° grado es justificar la exclusión de los párrafos narrativos con argumentos de Nivel II; mientras que en 9° grado hay una cantidad significativa de respuestas de rechazo en los Niveles II y III; destaca que las respuestas de Nivel III sólo fueron producidas para justificar el rechazo del párrafo narrativo. Los Niveles Indeterminado y Nivel I son los que menor cantidad de respuestas registran en ambos grados; las primeras se utilizaron para rechazar el párrafo narrativo y las segundas para justificar ambas respuestas.

**Figura 2.** Nivel de Respuestas Párrafo Narrativo, 6° vs. 9° (n=14)



Fuente. Elaboración propia.

En el análisis cualitativo, cuyos ejemplos pueden ser observados en la Tabla 7, se presentan algunas justificaciones de los estudiantes para tomar estas decisiones.

**Tabla 7.** Justificaciones en la Lectura del Texto Narrativo

Nivel	Justificaciones
Indeterminado	<b>Isabella (6°)</b> Yo diría que no porque la verdad no entendí algunas palabras, no entendía algunos conceptos entonces como fue el único párrafo que no

	<i>entendí (Rechaza narrativo).</i>
Nivel I	<b>Santiago</b> (9°) <i>Creo que sí porque está hablando (de) que tenía miedo de que los árboles se murieran; antes de que esta toxina cayera como al suelo y que el agua estaba como contaminada, entonces me parece que sí debería estar ahí (Acepta narrativo).</i>
Nivel II	<b>Luis Felipe</b> (6°) <i>El tema es el ambiente, la contaminación, entonces sí me parece que debería estar ahí pues trata de la contaminación ¿Crees que deba estar ahí porque trata de la contaminación? Exacto, ya leyendo el tema pues el texto habla de la contaminación, el agua [que] ya no estaba buena, ya estaba como sucia entonces eso también determinaba la contaminación (Acepta narrativo).</i> <b>Daniela</b> (9°) <i>Este también tiene que ver con el tema, pero es algo extraño porque [pareciera una] pequeña historia. No lo comprendí, no sé si el texto como otros también estaba o es una historia aparte, entonces creo que está un poco confuso ahí en la mitad (Rechaza narrativo).</i>
Nivel III	<b>Paula</b> (9°) <i>Creo que esta no debería ir ahí, es más como para una historia que para lo que se intenta hacer acá. ¿Qué te hace pensar que es como de una historia? Pues porque está contando como algo que pasó, es como... entonces este hombre encontró el agua y así está intentando contar algo que está pasando. En cambio, a los otros está más bien diciendo cuales son las causas de la contaminación (Rechaza narrativo).</i> <b>Sofía</b> (9°) <i>Pues es acerca del tema [lo mismo] que en el resto de párrafos, están hablando más que todo de las causas muchas cosas de la contaminación; sin embargo, también mencionan lo que [le] pasó a la vegetación, a los árboles, al agua. Sigue estando en el tema, pero no en el contexto que llega [que] sigue siendo explicativo, como en el resto de párrafos donde me explican por qué pasa la contaminación y demás (Rechaza narrativo).</i>

Fuente. Elaboración propia.

Las respuestas del Nivel Indeterminado resultan poco relacionadas con el texto, sucede en el caso de Isabella (6°) pues dice: “la verdad no entendí algunas palabras”. En el

Nivel I se puede apreciar cómo la justificación de Santiago (9°) requiere de una relectura del fragmento y se apoya en citas del texto para darle fuerza a su argumento (Tabla 7). Por su parte, las respuestas de Nivel II permiten formular la existencia de inferencias más profundas que buscan discernir entre la pertinencia o discordancia temática del párrafo narrativo con los expositivos a partir de aspectos de coherencia temática: como el caso de Luis Felipe (6°), quien se inclina a creer que los textos tienen una relación estrecha; mientras que Daniela (9°), por su parte, hace la aclaración de que pese a su pertinencia temática el texto no le parece pertinente “porque parece otra cosa”, quizá haciendo referencia a su uso comunicativo, aunque no logra explicar en qué consiste su parecer. Las respuestas de Nivel III permiten identificar otros motivos para la inclusión o exclusión de los párrafos, lo cual a su vez da indicios sobre qué aspectos no temáticos les resultan a los participantes más relevantes en su identificación. Paula (9°) parece identificar que la función de los párrafos va más allá de transmitir un contenido y resalta la importancia del propósito comunicativo del texto (Tabla 7); en este sentido, el caso de Sofía (9°) permite ver cómo en este nivel la observación del tema no hace perder de vista la intención pues para ella el texto “sigue estando en el tema, pero no en el contexto al que llega [que] sigue siendo explicativo”.

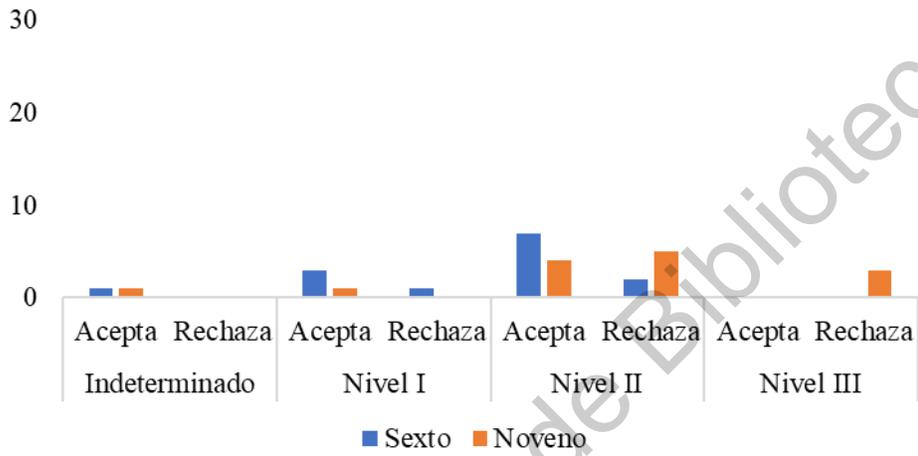
La capacidad de diferenciar el párrafo narrativo de los expositivos apelando a justificaciones metalingüísticas es una característica acentuada en 9° grado por la presencia de mayor elaboración en sus respuestas pues aluden a términos propios del léxico especializado; mientras que 6° grado, si bien rechaza incluir el párrafo narrativo junto con los expositivos, insiste en la coherencia temática para diferenciarlos. Parece que los participantes de ambos grados tienen claridad en esta diferenciación y, de alguna u otra forma, deciden no juntarlos con los párrafos expositivos. Como se ve a continuación, esto no resulta tan sencillo en el caso del párrafo argumentativo.

### **5.1.2. Párrafo argumentativo**

La Figura 3 muestra que en 6° grado la mayor cantidad de respuestas de Nivel II son dadas para aceptar que el párrafo argumentativo haga parte del texto expositivo y sólo una pequeña parte de ese tipo de respuesta es dada para rechazarlo. En 9° grado tanto las

respuestas de aceptación como de rechazo en el Nivel II muestran un desempeño similar; sólo algunas de las respuestas de 9° alcanzan el nivel III. Al igual que con el párrafo narrativo, los niveles I y II son los que tienen menor cantidad de respuestas y ninguna respuesta de Nivel III es para aceptar el párrafo argumentativo.

**Figura 3.** Nivel de Respuestas Párrafo Argumentativo, 6° vs. 9° (n=14)



Fuente. Elaboración propia.

La Tabla 8 permite observar ejemplos de las justificaciones presentadas por los estudiantes a la hora de tomar estas decisiones.

**Tabla 8.** Justificaciones en la Lectura del Texto Argumentativo

Nivel	Justificación
Indeterminado	<b>Paula</b> (9°) <i>Yo creo sí. Creo que es muy importante para conocer cómo se hacen estos productos y si son buenos o malos, para saber si se deberían usar más o menos</i> (Acepta argumentativo).
Nivel I	<b>Mariana</b> (6°) <i>Porque en el párrafo verde están hablando de la atmosfera y en los primeros cuatro párrafos están hablando de la atmosfera y de los combustibles [expositivos]; en el rojo [argumentativo] está hablando de tener cuidado con los desechos para que cuidemos la salud humana, nuestra salud</i> (Rechaza argumentativo).

<p>Nivel II</p>	<p><b>David</b> (6°) <i>También deberíamos hacer como cosas desechables biodegradables porque con la contaminación llega de la descontaminación llega como gases y entonces de esos gases se pueden formar una parte del calentamiento global (Acepta argumentativo)</i></p> <p><b>Diego</b> (9°) <i>Pues sí ¿No? Está hablando de una alternativa o una solución para ese problema de la contaminación (Acepta argumentativo).</i></p> <p><b>Harold</b> (9°) <i>Creo que como ya están hablando de la contaminación en la atmósfera y todos los plásticos pues viene al caso ya que están dando como una solución con una marca y con un producto que pues puede mejorar lo que es el ambiente (Acepta argumentativo).</i></p> <p><b>Daniel</b> (9°) <i>(Inaudible)...que fabrica productos desechables biodegradables, pero el resto del texto lo menciona en ningún momento; sin embargo, también se podría estructurar a modo de explicación: esta empresa estaría explicando por qué esos productos no dañan el medio ambiente o algo así con el resto del texto. ¿Entonces tú crees que deberíamos dejarlo dentro de esta enciclopedia? Si están directamente relacionados con Reyma sí, sí no, [entonces] no (Acepta argumentativo).</i></p>
<p>Nivel III</p>	<p><b>Luna</b> (9°) <i>Para mí depende porque yo siento que con ese segundo me están es vendiendo un producto, entonces creo que con esos dos más que nada me estarían explicando pues los procesos [de] cómo controlar la contaminación y como se está produciendo la contaminación. (...) Creo que juntándolo todo serviría para decir por qué sería tan importante que usarán el producto ¿Sí? Pero si simplemente quiero conocer qué es lo que implica la contaminación o también cómo responde el ambiente a la polución y todo eso, pues no me gustaría que estuviese ese párrafo ahí (Rechaza argumentativo).</i></p> <p><b>Sara</b> (9°) <i>Siento que tampoco debe estar porque es como una publicidad para los productos que está vendiendo Reyma, a pesar de que esto tenga relación con la contaminación que es de lo que están hablando (Rechaza argumentativo).</i></p>

Fuente. Elaboración propia.

En el Nivel Indeterminado se observa cómo Paula de 9° grado se siente interpelada por el mensaje y por esto decide dejar el párrafo; en el Nivel I, por su parte, justificaciones como las de Mariana de 6° grado mostrarían la poca claridad que tendrían estos estudiantes para representar algunos aspectos del texto expositivo pues resulta difícil establecer criterios de comparación que vayan más allá de la estructura superficial. Por su parte, en este mismo nivel, David de 6° grado se inclina a justificar apelando a la necesidad de resolver el problema planteado en el texto y concluye que “también deberíamos hacer cosas biodegradables” lo cual coincide, desde su perspectiva, con lo expuesto en los demás párrafos.

El Nivel II muestra que las justificaciones de los estudiantes aluden a un esquema de problema-solución y por tal razón les resultaría aceptable integrar el párrafo persuasivo: Diego de 9° grado dice que “está hablando de una alternativa o solución a ese problema”, Harold de 9° grado afirma que “viene al caso pues está dando como [una especie] de solución” y Daniel de 9° grado deja abierta la posibilidad pues “se podría estructurar a manera de explicación”, con lo cual parecería que Daniel evalúa posibilidades y, como ninguna lo satisface por completo, se inclinaría por el contenido temático en la decisión final.

En el Nivel III, parecen resultar perceptibles otros aspectos del texto pues Luna de 9° dice que “depende porque yo siento que con ese segundo me están vendiendo un producto” y trata de resolver la pregunta formulando una solución que varía dependiendo del efecto a producir con el texto: “Creo que juntándolo todo serviría para decir por qué sería tan importante que usaran el producto ¿Sí? Pero si simplemente quiero conocer qué es lo que implica la contaminación o también cómo responde el ambiente a la polución y todo eso, pues no me gustaría que estuviese ese párrafo ahí”. Por su parte, Sara (9°) también considera que el tipo de texto no se adecúa a la situación comunicativa “porque es como una publicidad para los productos que está vendiendo Reyma, a pesar de que esto tenga relación con la contaminación que es de lo que están hablando” lo cual muestra la capacidad que tienen algunos estudiantes en este nivel para considerar diferentes aspectos del texto a la vez, entiendo los inconvenientes de ceñirse solamente al contenido temático.

Lo característico de quienes ofrecen respuestas de Nivel III en esta tarea es que reconocen la presencia de elementos variados en el texto y lo hacen explícito, lo cual no pudo observarse de manera clara en las demás respuestas, aunque en el Nivel II también se observa mayor vacilación entre dejarlo y retirarlo del texto, lo cual sugiere las limitaciones que suscita el uso exclusivo de criterios temáticos a la hora de juzgar un texto.

## **5.2. Resultados de la tarea de organización del texto**

Los resultados de la tarea de organización de párrafos se presentan en la Tabla 9, allí se muestra el conteo de párrafos ubicados en cada una de las posiciones; el texto no prescribía una organización predeterminada. Se observa que tanto en 6° como en 9° grados hay una tendencia a ubicar los párrafos en posiciones determinadas, aunque en 9° grado hay menor variación en las posiciones para los párrafos de Hipótesis (71,4%) y Clasificación (57,1%). El párrafo de Causalidad en 6° grado es uno de los que más variación de posiciones presenta pues se ubica en la segunda, tercera y quinta posición (14,3%); aunque en cuarta posición (42,9%) es más frecuente. Por otro lado, para ambos grados resulta más estable el párrafo de Definición en primera posición, pues supera el 60% de las respuestas en 6° grado y está sobre el 85% en 9° grado. Una prueba de  $\chi^2$  entre las variables permite afirmar que existe una relación entre el tipo de párrafo expositivo y su posición en el texto, tanto en 6° ( $X^2=75,119$ ,  $gl=25$ ,  $p=0,000$ ) como en 9° ( $X^2=98,367$ ,  $gl=20$ ,  $p=0,000$ ). Esto parece indicar que para 6° y 9° existen criterios muy similares a la hora de organizar el texto expositivo, hay menor variación en la ubicación de los párrafos en 9° grado lo cual parece indicar criterios más sólidos en la organización del texto.

**Tabla 9.** Organización de los Párrafos Expositivos en el Texto

**Grado 6°**

<b>Posición</b>	<b>Definición</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Causalidad</b>	<b>Clasificación</b>
<i>Primera</i>	9 (64,3%)	0	2 (14,3%)	0
<i>Segunda</i>	2 (14,3%)	6 (42,9%)	2 (14,3%)	4 (28,6%)
<i>Tercera</i>	1 (7,1%)	6 (42,9%)	2 (14,3%)	4 (28,6%)
<i>Cuarta</i>	2 (14,3%)	1 (7,1%)	6 (42,9%)	2 (14,3%)
<i>Quinta</i>	0	1 (7,1%)	2 (14,3%)	4 (28,6%)

**Grado 9°**

<b>Posición</b>	<b>Definición</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Causalidad</b>	<b>Clasificación</b>
<i>Primera</i>	12 (85,7%)	1 (7,1%)	0	0
<i>Segunda</i>	1 (7,1%)	10 (71,4%)	2 (14,3%)	1 (7,1%)
<i>Tercera</i>	0	3 (30%)	8 (57,1%)	3 (30%)
<i>Cuarta</i>	1 (7,1%)	0	3 (30%)	8 (57,1%)
<i>Quinta</i>	0	0	1 (7,1%)	2 (14,3%)

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 10 se muestran los resultados del párrafo argumentativo en donde se reportan sólo los casos donde fue aceptado; no se presentan los resultados del párrafo narrativo porque su cantidad resulta poco significativa. El párrafo Argumentativo tiende a ser ubicado al final del texto en 9° grado (57,1%) y en primera posición justo antes del párrafo de Definición tanto en 6° (16,7%) como en 9° grado (14,3%). Por su parte, en 9° los dos párrafos de cuarta posición (28,6%) están antes del párrafo de Causalidad y después del párrafo de Clasificación (CAU-ARG-CLA). En las posiciones quinta (50%) y sexta de 6° grado (8,3%) se observa que, en casi todas las ocasiones, este párrafo funciona como cierre, a excepción de un caso en donde está ubicado antes del párrafo narrativo (ARG-NAR); en 9° grado las respuestas de la quinta posición (57,1%) ubican el párrafo Argumentativo como cierre.

Ambos grados coinciden en la estructura retórica del texto, sobre todo en la introducción; posteriormente, este texto va haciéndose menos fijo pues hay mayor distribución entre las distintas posiciones y párrafos. La estabilidad en la posición y tipo de

párrafo está más acentuada en 9° grado que en 6° grado; inclusive la posición de los párrafos no expositivos es más estable en 9° grado (véase la Tabla 9). A continuación, se presenta el análisis de la comparación entre párrafos para establecer si existe una relación entre la posición de los párrafos en la estructura global del texto y los aspectos que sirven de comparación/contraste entre estos.

**Tabla 10.** Organización de los Párrafos no Expositivos en el Texto

<u>Grado 6°</u>	
Posición	Argumentativo
Primera	2 (16,7%)
Segunda	0
Tercera	0
Cuarta	3 (25%)
Quinta	6 (50%)
Sexta	1 (8,3%)
<u>Grado 9°</u>	
Posición	Argumentativo
Primera	1 (14,3%)
Segunda	0
Tercera	0
Cuarta	2 (28,6%)
Quinta	4 (57,1%)

Fuente. Elaboración propia.

### 5.3. Resultado de la tarea de comparación de párrafos

Como se explicó en el apartado 4.3.1., esta tarea consiste en comparar párrafos expositivos de dos funciones distintas (estáticas vs. dinámicas); en la Tabla 11 se aprecia el nivel de metalenguaje observado en las justificaciones a la hora de establecer las diferencias entre los párrafos. El coeficiente de concordancia kappa de Cohen para la clasificación interjueces en el análisis por niveles es de 0,830 para esta tarea. Se realiza una prueba de Chi<sup>2</sup> entre las variables con el propósito de observar relaciones significativas

entre estas: los resultados permiten afirmar que hay una relación entre el nivel de metalenguaje utilizado y el grado ( $X^2=8,993$ , g.l.=3,  $p=0,029$ ); pero, por otro lado, no se encuentra relación entre el nivel de metalenguaje y el párrafo comparado ( $X^2=6,112$ , g.l.=3,  $p=0,106$ ).

El Nivel I de respuesta en ambas comparaciones para 6° grado ocupa el primer lugar (67,9%) mientras que el Nivel II tiene primer lugar en 9° (42,8%), seguido de cerca por el Nivel I (35,7%). Por otro lado, 6° grado no tuvo respuestas de Nivel III y sólo algunas de Nivel II (21,4%); así, 9° grado tuvo más respuestas de Nivel III (14,3%) que de Nivel I (7,2%), aunque son para la comparación de la pareja Definición-Causalidad. A continuación, se muestran los resultados de acuerdo con los párrafos comparados. Estos datos parecen indicar que los estudiantes de 9° grado pueden percibir diferencias entre los párrafos comparados, pero no pueden explicar en qué consisten; mientras que los estudiantes de grado 6° difícilmente reconocen diferencias entre ambos párrafos. De igual forma, el binomio de párrafos de Definición-Causalidad suscitó la aparición de reflexiones metatextuales, pero no resulta claro que se trate de detalles en ambos párrafos o, por el contrario, en uno u otro de ellos; resulta plausible pensar que es más clara la comparación a partir del párrafo de Definición pues resulta más relevante en la tarea de organización del texto expositivo (Ver Tabla 9).

**Tabla 11.** Nivel de Metalenguaje en Comparación de Párrafos

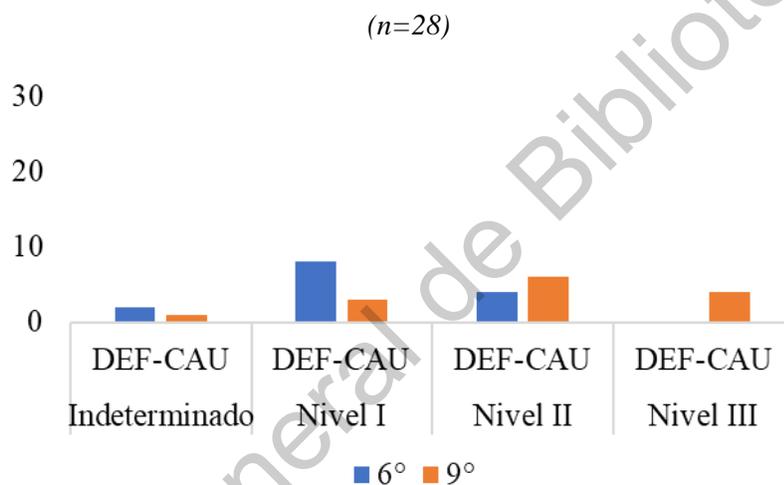
Grado	Respuesta	Indeterminado	Nivel I	Nivel II	Nivel III
6°	DEF-CAU	2 (7,1%)	8 (28,6%)	4 (14,3%)	0
	CLA-HIP	1 (3,6%)	11 (39,3%)	2 (7,1%)	0
9°	DEF-CAU	1 (3,6%)	3 (10,7%)	6 (21,4%)	4 (14,3%)
	CLA-HIP	1 (3,6%)	7 (25%)	6 (21,4%)	0
Total		5 (8,9%)	29 (51,8%)	18 (32,1%)	4 (7,1%)

Fuente. Elaboración propia.

### 5.3.1. Comparación *Definición vs Causalidad*

En la Figura 4 se puede observar cómo en 6° grado, la mayor cantidad de respuestas se ubican en el Nivel I (28,6%) y Nivel II (14,3%); por su parte, en 9° grado la mayoría de las respuestas están en los Niveles II (21,4%) y III (14,3%). En nivel Indeterminado hay mayor cantidad de respuestas de 6° grado (7,1%) que de 9° grado (3,6%), lo inverso sucede en el Nivel III donde hay respuestas de 9° grado (14,3%) y ninguna de 6° grado. Con lo cual se puede afirmar que la conciencia metatextual se haría más presente conforme los estudiantes van avanzando en su proceso de formación durante la educación básica.

**Figura 4.** Nivel de Respuestas para la Comparación de Párrafos Definición vs. Causalidad



Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 12 se observan algunas de las justificaciones presentadas por los estudiantes a la hora de establecer las diferencias entre ambos párrafos.

**Tabla 12.** Justificaciones en Comparación de Párrafos de Definición y Causalidad

Nivel	Justificación
Indeterminado	<p><b>Juan Manuelle</b> (6°) <i>La azul (DEF) está explicando la contaminación, pero la verde (CAU) está explicando cómo descontaminarla</i> (En su justificación, el estudiante afirmó fijarse en las letras que identificaban los párrafos).</p> <p><b>María Alejandra</b> (9°) <i>Pues el párrafo azul (DEF) muestra todas las cosas</i></p>

<p>Nivel I</p>	<p><i>que puede hacer la contaminación atmosférica, pero el verde (CAU) dice que la atmósfera tiene la capacidad de recuperar porque el viento es controlado por el aire y todas esas cosas. Entonces, eso es como un poco la consecuencia [de] lo que nosotros hacemos y cómo lo toma la atmósfera.</i></p> <p><b>Zarah</b> (6°) <i>En el texto azul (DEF) está hablando de los diferentes humos producidos por el hombre que contaminan la atmósfera, los humos de los autos y de fábricas que son muy tóxicos para la atmósfera. El párrafo verde (CAU) está hablando sobre en qué manera le afecta la altitud, su temperatura, lo que le afecta más en la región baja de la atmósfera (En la grabación se percibe cómo el estudiante parafrasea el texto).</i></p> <p><b>Harold</b> (9°) <i>En el azul (DEF) dice todo por lo que se genera la contaminación atmosférica, que la acumulación de desperdicios... y en el verde (CAU) nos habla de la “capacidad de descontaminarse”.</i></p>
<p>Nivel II</p>	<p><b>Carlos</b> (6°) <i>El texto verde (CAU) tiene como... nos explica por qué se realiza la contaminación y el texto azul (DEF) nos dice qué es la contaminación.</i></p> <p><b>Joshua</b> (9°) <i>En el azul (DEF) está hablando más de qué es la contaminación atmosférica y [en el verde] cómo se da. Entonces dice: “es el agrupamiento excesivo de partículas en forma sólida líquida y gaseosa” y en el verde (CAU) está hablando más de cómo se da: en el último párrafo [dice]: “el tránsito de aire y la acción de la lluvia limpian el exceso de impurezas”, como la capacidad de la atmósfera para limpiarse.</i></p>
<p>Nivel III</p>	<p><b>Anika</b> (9°) <i>Yo diría que el azul (DEF) nos da una introducción sobre el tema, qué es la contaminación atmosférica y luego ya nos va profundizando en el tema (CAU) claramente, puntualmente.</i></p> <p><b>Santiago</b> (9°) <i>Aquí en el párrafo azul (DEF) se habla sobre lo que es el concepto ya de la contaminación atmosférica y sobre la problemática que es, al final de éste se mencionan algunos de las cosas involucradas ahí, como los son [el] humo o los gases. como lo que las causantes. Y en el verde (CAU) hablan de la atmósfera, de otra cosa pues relacionado obviamente con la contaminación atmosférica, pero hablan sobre que la atmósfera tiene la capacidad de descontamina – descontaminarse, y ya explican el proceso.</i></p>

Fuente. Elaboración propia.

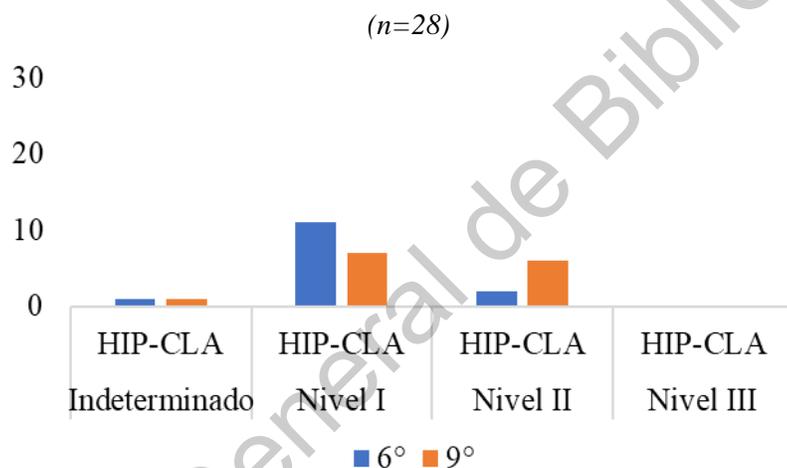
En el nivel Indeterminado observamos que las respuestas se fijan en elementos paratextuales que no constituyen el foco de las preguntas realizadas: Juan Manuelle de 6° grado se fija en las letras iniciales que tienen los párrafos (son elementos paratextuales para el entrevistador que no se consideran parte de la lectura) y María Alejandra de 9° grado se involucra con la situación comunicativa pues afirma que “es como un poco la consecuencia [de] lo que nosotros hacemos y cómo lo toma la atmósfera”. Las respuestas de Nivel I, por su parte, evidencian intentos por representar ideas a partir del texto llegando a parafrasearlo, lo cual por sí mismo no permite ver una jerarquía y aporta pocos elementos para diferenciar ambos textos (Tabla 12), tal es el caso de Zarah de 6° grado; Harold de 9° grado quien repite algunos elementos para justificar: “En el azul (DEF) dice todo por lo que se genera la contaminación atmosférica, (...) y en el verde (CAU) nos habla de la capacidad de descontaminarse”, intuyendo las diferencias, pero sin enunciar los elementos en los cuales basa para diferenciarlos.

En las respuestas del Nivel II hay una mayor síntesis de los párrafos y se intuye la presencia de una jerarquía, aunque no resulta lo suficientemente explicitada. Carlos de 6° grado a diferencia de Harold, no requiere apoyarse en el texto porque trabaja con su representación interna pues no recurre al parafraseo o la citación para argumentar (Tabla 11); de la misma manera, Joshua de 9° grado dice que “En el azul (DEF) está hablando más de *qué* es la contaminación atmosférica y [en el verde] (CAU) *cómo* se da”, pero no logra explicitar los criterios; aunque procede a citar fragmentos del texto, indica con más precisión elementos de tipo textual al diferenciar entre el *qué* y el *cómo*. Las respuestas de Nivel III se caracterizan por otorgar funciones o nociones sobre la estructura, uso o tipo de texto a los párrafos como el caso de Anika de 9° grado para quien el párrafo de Definición “nos da una introducción sobre el tema, qué es la contaminación atmosférica y luego ya nos va profundizando en el tema”; Santiago también de 9° grado menciona que el párrafo de Definición “habla sobre lo que es el concepto ya de la contaminación atmosférica y sobre la problemática que es” y el de Causalidad “sobre que la atmósfera tiene la capacidad de descontamina – descontaminarse, y ya *explican el proceso*”, es decir, que estos párrafos tienen una función en el texto: sea la de *explicar* procesos o *definir* conceptos.

### 5.3.2. Comparación *Hipótesis vs Clasificación*

En la Figura 5 se puede observar que para 6° grado la mayoría de las respuestas estuvo en el Nivel I (39,3%) seguido del Nivel II (7,1%); de igual forma, en 9° grado en el Nivel I (25%) se ubica casi la misma cantidad de respuestas que las del Nivel II (21,4%); y en el Nivel III no hay respuestas para ningún grado. En línea con lo anterior, a pesar de la diferencia de la comparación con los párrafos expositivos presentados anteriormente, se mantiene la tendencia en 9° a tener niveles mayores de conciencia metatextual a pesar de las dificultades inherentes al tipo de texto que impone esta comparación.

**Figura 5.** Nivel de Respuestas de la Comparación de Párrafos de Hipótesis vs. Clasificación



Fuente. Elaboración propia.

La Tabla 13 permite ver algunas de las diferencias que señalaron los estudiantes a la hora de comparar los dos párrafos.

**Tabla 13.** Justificaciones en la Comparación de Párrafos de Clasificación e Hipótesis

Nivel	Justificación
Indeterminado	<b>Daniela (9°)</b> El amarillo (CLA) nos está diciendo qué podemos hacer nosotros para cambiar el problema, para ayudar; y el rosado (HIP) nos está diciendo qué podría causar el problema. Siento que es lo que podemos hacer y lo que

<p>Nivel I</p>	<p><i>pasa si no lo hacemos; no sé si es muy general, pero siento que es como los consejos o las consecuencias.</i></p> <p><b>Juan Diego</b> (6°) <i>En uno están hablando de cuáles son los “métodos para controlar la contaminación” y en el otro de la contaminación atmosférica; o sea, en uno están hablando de cuáles pueden ser las opciones para “controlar la contaminación” y en el otro están hablando de la contaminación atmosférica.</i></p> <p><b>Sara</b> (9°) <i>El párrafo amarillo (CLA) trata sobre los métodos para la el control de la contaminación y el párrafo rosado (HIP) cuenta cómo la contaminación se relaciona con el viento.</i></p>
<p>Nivel II</p>	<p><b>Lucia</b> (6°) <i>Al igual que los [anteriores], uno habla de contaminación y el otro de descontaminación: aquí en el amarillo (CLA) nos daban a entender que hay formas de manejar maquinas sin tener que dañar el medio ambiente y en la segunda (HIP) nos explican cómo es que la contaminación puede ser llevada por el viento, como se puede aumentar y los daños que podrían causar.</i></p> <p><b>Andrés</b> (9°) <i>El primer párrafo, el rosado (HIP) creo que está más como explicando las cosas y ya el amarillo (CLA) entra a solucionarlas.</i></p>

Fuente. Elaboración propia.

En el nivel Indeterminado hay una respuesta de Daniela de 9° grado en donde se aprecia la interpelación que siente como lectora cuando afirma: “siento que es lo que podemos hacer y lo que pasa si no lo hacemos”, lo cual está más relacionado con el discurso persuasivo del párrafo argumentativo. En el Nivel I se encuentran respuestas como las de Juan Diego de 6° grado, quien parafrasea o cita fragmentos del texto para validar su interpretación, al igual que Sara de 9° grado, quien dice: “El párrafo amarillo (CLA) trata sobre los métodos para el control de la contaminación y el párrafo rosado (HIP) cuenta cómo la contaminación se relaciona con el viento” por lo que resulta poco claro cuál es el factor que diferencia estos párrafos. En el Nivel II, Lucía de 6° grado realiza inferencias que le permiten formarse una esquema mental del texto, sin embargo, el contenido temático sigue asumiendo un papel fundamental en la interpretación del fragmento (Tabla 12); por

su parte, Andrés de 9° grado identifica dos usos del texto expositivo como son la problematización y la solución, establece esta comparación y su esquema le resulta plausible: “El primer párrafo, el rosado (HIP) creo que está más como explicando las cosas y ya el amarillo (CLA) entra a solucionarlas”, no obstante, este esquema lo generaliza de la comparación anterior (DEF-CAU), por lo que pareciera que su respuesta se deduce de la temática y no de otros criterios.

En esta tarea se puede observar que la comparación de Hipótesis/Clasificación resulta más difícil de explicar en términos no temáticos o metalingüísticos en comparación con los párrafos de Definición/Causalidad, aunque esto no genera mayor cantidad de respuestas de nivel Indeterminado, sino una redistribución entre los Niveles I y II.

#### **5.4. Resultados de la tarea de selección de título**

En la Tabla 14 se aprecia la cantidad de respuestas por nivel que dieron los estudiantes cuando se les preguntó sobre cuál era el título más adecuado para el texto. Se observa que la mayoría de los participantes en ambos grados selecciona el título que engloba ambas funciones (53,6%); en segundo lugar, fue elegido el título que contiene las funciones dinámicas (25%) y en tercero, el que contiene las estáticas (21,4%). La prueba de  $\chi^2$  no mostró relaciones entre las variables de grado y respuesta ( $X^2=1,410$ , g.l.=2,  $p=0,494$ ). Estos resultados indican que el comportamiento de los grupos es similar y que los títulos les parecieron sugerentes de la misma forma.

**Tabla 14.** *Respuestas en Tarea de Selección de Título*

Títulos	6°	9°	Total
Global:			
<i>Explicación y descripción de la contaminación atmosférica</i>	6 (42,9%)	9 (64,3%)	15 (53,6%)
Funciones estáticas:			
<i>Definición y tipos de contaminación atmosférica</i>	4 (28,6%)	2 (14,3%)	6 (21,4%)
Funciones dinámicas:			
<i>Causas y consecuencias de la contaminación atmosférica</i>	4 (28,6%)	3 (21,4%)	7 (25%)
Total	14 (100%)	14 (100%)	28 (100%)

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 15 se observan las justificaciones de las respuestas a la hora de argumentar la selección del título. El coeficiente de concordancia kappa de Cohen para la clasificación interjueces en el análisis por niveles fue de 0,768 para esta tarea. La mayor cantidad de respuestas de 6° grado corresponden al Nivel I (50%) y las de 9° grado corresponden al Nivel II (64,3%); la menor cantidad de respuestas de 6° grado corresponde al nivel Indeterminado (7,1%) y ningún estudiante de 9° grado tiene respuestas en este nivel. Una prueba de Chi<sup>2</sup> permite afirmar que no existe relación significativa entre grado y nivel de justificación ( $X^2=5,901$ , g.l.=3,  $p=0,117$ ), tampoco entre nivel y título ( $X^2=6,835$ , g.l.=6,  $p=0,336$ ). Estos resultados indican que los términos del título para ambos grados sugieren un tipo de respuesta; sin embargo, en líneas generales, los conceptos del título suscitan escasas reflexiones metatextuales en las respuestas pues no se evidencia el uso de términos o enunciados que hagan inferir la presencia de criterios metatextuales por lo que la mayor parte de justificaciones están en los niveles I y II.

**Tabla 15.** Nivel de Justificación en la Selección de Título por Grado

Nivel de justificación	6°	9°	Total
Nivel Indeterminado	1 (7,1%)	0	1 (3,6%)
Nivel I	7 (50%)	2 (14,3%)	9 (32,1%)
Nivel II	4 (28,6%)	9 (64,3%)	13 (46,4%)
Nivel III	2 (14,6%)	3 (21,4%)	5 (17,9%)
Total	14 (100%)	14 (100%)	28 (100%)

Fuente. Elaboración propia

La Tabla 16 muestra el comparativo de respuestas, así como el nivel metalingüístico en el caso de cada título. El primero es el título global: *Explicación y descripción de la contaminación atmosférica*. El título fue seleccionado por 6 participantes de 6° grado (42,9%) y por 9 de 9° grado (64,3%); tanto los estudiantes de 6° grado como los de 9° grado no tuvieron respuestas de nivel Indeterminado en este caso; la mayor cantidad de respuestas se ubicó en Nivel II tanto para 9° grado (35,7%) como para 6° grado (21,4%), al menos en este título; en el Nivel III ambos grados comparten la misma cantidad de respuestas (14,2%).

**Tabla 16.** Respuestas en la Selección de Título por Grado y Nivel

Grado 6°					
Título	Indeterminado	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Subtotal
Global	0	1 (7,1%)	3 (21,4%)	2 (14,3%)	6 (42,9%)
Dinámicas	1 (7,1%)	3 (21,4%)	0	0	4 (28,6%)
Estáticas	0	3 (21,4%)	1 (7,1%)	0	4 (28,6%)
Subtotal	1 (7,1%)	7 (50%)	4 (28,6%)	2 (14,3%)	14 (100%)

**Grado 9°**

Título	Indeterminado	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Subtotal
Global	0	2 (14,2%)	5 (35,7%)	2 (14,3%)	9 (64,3%)
Dinámicas	0	0	3 (21,4%)	0	3 (21,4%)
Estáticas	0	0	1 (7,1%)	1 (7,1%)	2 (14,3%)
Subtotal	0	2 (14,2%)	9 (64,3%)	3 (21,4%)	14 (100%)

Fuente. Elaboración propia.

La Tabla 17 permite observar las justificaciones de los estudiantes a la hora de escoger este título.

**Tabla 17.** Niveles de Respuesta y Justificación del Título de Funciones Global

<b>Nivel I</b>	<p><b>Arwen</b> (6°) <i>El amarillo (FJ) porque el texto explica y describe la contaminación atmosférica, de cómo y cuáles son los tipos; bueno, no sólo los tipos sino cómo se puede descontaminar.</i></p> <p><b>Andrés</b> (9°) <i>Porque es el que más tiene relación con el texto que estábamos mirando ahorita.</i></p>
<b>Nivel II</b>	<p><b>Diego</b> (9°) <i>Porque muestra el orden en el que yo puse, o sea, explica bien lo que pasa con la contaminación atmosférica; en cambio, en los otros, nos está dando causas y consecuencias que para mí no es, la definición y tipos de contaminación atmosférica también podría ser... pero pues no me parece el más indicado</i></p> <p><b>Luis Felipe</b> (6°) <i>Ya leí el texto habla de la contaminación, como se maneja la contaminación y cómo se limpia, entonces me quedé mirando los tres títulos y creo que el amarillo es el más adecuado.</i></p>
<b>Nivel III</b>	<p><b>Santiago</b> (6°) <i>La definición y tipos de contaminación atmosférica... uno tiene que definir por qué... Por ejemplo, en una explicación o en una descripción</i></p>

*que haya un tipo de... o una definición [como, por ejemplo] que existe el “parachas”, digamos que existe esa palabra, digamos que uno quiere saber de qué tipo [es]: una definición de eso.*

**Anika** (9°) *Porque en los textos nos explican sobre la contaminación atmosférica y nos dan una breve definición de ella.*

---

Fuente. Elaboración propia.

En el Nivel I encontramos que Arwen de 6° grado apela al contenido de los párrafos para realizar su selección mientras que Andrés de 9° grado considera que “es el que más tiene relación con el texto que estábamos mirando ahorita”, aunque no especifica cuál es la “relación”. Las respuestas de Nivel II como en el caso de Diego de 9° grado muestran que, a diferencia del nivel anterior, existe una necesidad de corresponder la temática y el título del texto; tal como menciona Luis Felipe de 6° grado para quien habiendo leído el texto justifica: “el texto habla de la contaminación cómo se maneja la contaminación y cómo se limpia, entonces me quedé mirando los tres títulos y creo que el amarillo es el más adecuado” y procura hacer explícitas las razones por las cuales lo seleccionó, aunque no se detiene en los conceptos del título. En el Nivel III hay referencias más claras a los conceptos del título y sobre ellos se formulan las argumentaciones que toman en cuenta las funciones textuales, tal como lo plantea Anika de 9° grado cuando identifica el propósito del texto señalando que “nos explican” o “nos dan una breve definición”. También lo ejemplifica Santiago de 6° grado: “Por ejemplo, en una explicación o en una descripción que haya un tipo de... o una definición [como, por ejemplo] que existe el “parachas”, digamos que existe esa palabra, digamos que uno quiere saber de qué tipo [es]: una definición de eso”.

En el caso del título de funciones dinámicas, *Causas y consecuencias de la contaminación atmosférica*, previamente presentado en la Tabla 14, también se muestra el porcentaje de respuestas de cada grado con respecto al total de respuestas del título mencionado; este título fue seleccionado por 4 participantes de 6° grado (28,6%) y por 3 de 9° grado (21,4%). En la Tabla 15 se presentan las respuestas por nivel, así en el nivel Indeterminado fueron mínimas para 6° grado (7,1%); en 6° grado las respuestas de Nivel I

corresponden a la mitad del grado (50%) y en 9° grado la mayor cantidad de respuestas corresponde a Nivel II (64,3%). Las respuestas de Nivel III suman un total de 5 respuestas teniendo en cuenta ambos grados, lo cual representa casi una quinta parte de la muestra (17,9%).

En la Tabla 18 se observan las justificaciones correspondientes al título que incorporaba las funciones dinámicas.

**Tabla 18.** Niveles de Respuesta y Justificación del Título de Funciones Dinámicas

<b>Indeterminado</b>	<b>María</b> (6°) <i>Creo que el rojo me lleva más a saber lo que quiero, digamos si yo tuviera ese libro, o lo que sea, en mis manos y estuviera buscando algo para hacer un trabajo ese sería el título que yo diría “muestre a ver que hay aquí”.</i>
<b>Nivel I</b>	<p><b>Arwen</b> (6°) <i>Pues en el naranja dice “explicación y descripción de la contaminación atmosférica”. Al decirlo es como muy exhausto porque... no sé, también porque no suena muy informático por decirlo así. En la verde dice “definición y tipos de contaminación atmosférica”, en ese caso yo no creo que sea como la lectura por los párrafos, pero tampoco sé, no creo que capte como todo lo que decía. En la roja dice “causas y consecuencias de la contaminación atmosférica”, las causas y las consecuencias, o sea, las causas... causas y consecuencias... no sé, me suena algo que como un trabalenguas por eso es chévere decirlo, y me parece que eso suena mejor como un título y la naranja también, “explicación y descripción” no sé, no me suena bien.</i></p> <p><b>Isabella Ave.</b> (6°) <i>Porque ahí están diciendo en el texto cuáles son las causas y cuál es la consecuencia, o sea, en la salud, de la contaminación.</i></p>
<b>Nivel II</b>	<p><b>Harold</b> (9°) <i>En los párrafos anteriores nos hablaba como de qué causaba esta contaminación y las consecuencias que llevaba al planeta.</i></p> <p><b>Daniel</b> (9°) <i>Porque en los párrafos hablaba de las causas y las consecuencias que tenía esta [la contaminación].</i></p>

Fuente. Elaboración propia.

El Nivel Indeterminado nos muestra respuestas como la de María de 6° grado quien necesita remitirse a una situación extratextual para justificar su selección. Las respuestas de Nivel I se caracterizan por representar el proceso de síntesis que tratan de realizar los estudiantes a partir de lo escrito, en el caso de Arwen de 6° grado analiza el contenido proposicional de cada título, pero finalmente se inclina por alguna cuestión que se le dificulta explicar, aunque resulta interesante analizar los rodeos que da para comprender cómo va analizando las opciones; Isabella de 6° grado opta por señalar que “ahí están diciendo en el texto cuáles son las causas y cuál es la consecuencia, o sea, en la salud, de la contaminación” y los indicios que justifican su respuesta parecieran acabar en este punto. Por su parte, como ejemplo de las respuestas de Nivel II, se tiene la de Harold de 9° grado, quien trata de sintetizar en sus palabras la idea general del texto y a partir de allí señalar que este debe ser el más acertado; Daniel de 9° grado utiliza un argumento similar “Porque en los párrafos hablaba de las causas y las consecuencias que tenía esta [la contaminación].”

La Tabla 14 también muestra el nivel de respuesta y la cantidad con respecto al título de funciones estáticas: *Definición y tipos de contaminación atmosférica*. En el Nivel Indeterminado observamos que no hay respuestas; en el Nivel I solo hay respuestas de 6° grado (21,4%); en el Nivel II se ubican respuestas tanto de 6° grado como de 9° grado en la misma cantidad (7,1%) y en Nivel III sólo hay respuestas de 9° grado (7,1%).

Finalmente, las justificaciones de la selección del título de las funciones estáticas se presentan en la Tabla 19.

**Tabla 19.** Niveles de Respuesta y Justificación del Título de Funciones Estáticas

<b>Nivel I</b>	<b>Juan Manuelle</b> (6°) <i>La verdad es que no sé porque me parece como que todos son iguales, sólo que les cambian las palabras por otro tipo: por ejemplo, “definición y explicación” es casi lo mismo [que] las “causas y las consecuencias” ¿Sí? Yo, por ejemplo, la que me parece mejor sería la verde ¿Qué te hace pensar que ese es el mejor? Porque en el texto también hablaban de los tipos de contaminación y pues es que la verdad no sé porque es que me parece que como que todos son lo mismo, solo que cambian unas palabras: definición y explicación son casi lo mismo sólo que las cambian,</i>
----------------	--

*pero tienen el mismo significado.*

**Matías** (6°) *Porque “definición y tipos de contaminación atmosférica” ... bueno, “y tipos de contaminación atmosférica” porque ahí nos están hablando de que también puede haber otros modos, bueno, no modos pues suena muy mal porque es como si le estuviera enseñando a contaminar. Sino que es como le enseñan a uno diferentes maneras de cómo las personas contaminan dependiendo del mal uso de las cosas que hacen, entonces se hacen diferentes maneras y cada vez son más dependiendo de eso.*

## **Nivel II**

**Esteban** (9°) *Porque en algunos textos de los anteriores dan sólo definición [de] qué era la contaminación atmosférica y los tipos de contaminación que la causaban.*

**Juan Diego** (6°) *Porque está diciendo cómo es el texto, cómo va a ser porque va a definir cada uno de los de la contaminación y va a hablar de los tipos de contaminación. Sí debe quedar bien el verde.*

## **Nivel III**

**Daniela** (9°) *Me parece que es adecuado porque ya contiene lo que va a tener [el texto], lo mismo con el rojo solo que... los dos me parecen igual de adecuados porque ya dice lo que va a tener el texto. No sé si por eso el amarillo es que “explicación y descripción” ... No sé, siento que es como más largo y más... como si fuera a tener más cosas el texto.*

---

Fuente. Elaboración propia.

Las respuestas de Nivel I, como la de Juan Manuelle de 6° grado, muestran lo difícil que le resulta jerarquizar la información pues constantemente remite la información de los párrafos lo cual le genera dudas; así ocurre con Matías también de 6° grado: “Porque “definición y tipos de contaminación atmosférica”... bueno, “ y “tipos de contaminación atmosférica” porque ahí nos están hablando de que también pueden haber otros modos, bueno, no modos pues suena muy mal porque es como si le estuviera enseñando a contaminar”; su respuesta en voz alta muestra sus intentos por sintetizar la temática del texto en pocas palabras, aunque se muestra inseguro en este punto. En las respuestas de Nivel II se intenta puntualizar más la razón y se recurre a la idea general del texto que han

logrado representarse, como en el caso de Esteban de 9° grado (Tabla 18); así mismo Juan Diego de 6° grado quien logra anticipar el contenido del texto pues “está diciendo cómo es el texto, cómo va a ser porque va a definir cada uno de los de la contaminación y va a hablar de los tipos de contaminación. Sí debe quedar bien *Definición y tipos...*”, aunque requiere más elaboración su argumento sobre los conceptos del título. El Nivel III observamos cómo se da una relación más completa entre anticipación y conceptos contenidos en el título, como bien lo explica Daniela de 9° grado: “Me parece que es adecuado porque ya contiene lo que va a tener [el texto], lo mismo con *Causas y consecuencias(...)* solo que... los dos me parecen igual de adecuados porque ya dice lo que va a tener el texto. No sé si por eso *Explicación y descripción...* es que “*explicación y descripción*” ... No sé, siento que es como más largo y más... como si fuera a tener más cosas el texto.”.

## 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se ha indagado sobre los conocimientos que tienen los estudiantes de 6° y 9° grado sobre estructura y función del texto expositivo en el lenguaje científico, para lo cual se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en donde se exploraba el reconocimiento, por parte de estudiantes de esos grados, de un texto expositivo segmentado en varios párrafos y adaptado de una entrada enciclopédica. También se indagaba la identificación que realizaban de otros párrafos adicionales no expositivos, de tipo narrativo y argumentativo, a través de tareas de edición, descarte y selección; así como la organización escogida por ellos para formar un nuevo texto para otros lectores.

Los resultados de la primera tarea en la entrevista (detallados en el apartado 5.1.), permiten observar que entre los participantes de ambos grados escolares existe mayor claridad a la hora de contrastar y descartar el párrafo narrativo, con relación a los párrafos expositivos, que cuando tienen que contrastar y descartar el párrafo argumentativo. No obstante, existen diferencias entre los grupos asociadas a los criterios de justificación utilizados por cada uno, pues en 6° grado la observación del contenido es el aspecto más relevante para relacionar o diferenciar los párrafos, mientras que en 9° grado hay mayor diversidad de justificación a la hora de contrastar los párrafos expositivos con los que no lo son. Las respuestas de Nivel II y III se caracterizan por reconocer la relación temática entre los párrafos; pero, sólo este último nivel permite, considerando otros aspectos como el tipo de texto o el uso comunicativo, establecer diferencias y evaluar la pertinencia global del texto. El desarrollo temático presenta ambigüedades que inducen a tomar decisiones que equiparen los propósitos explicativos y persuasivos, lo cual permite pensar que cuando no se tienen criterios de uso o estructura es difícil contrastar tipos textuales; por el contrario, cuando los estudiantes se apoyan en estos elementos es más perceptible este contraste.

Por una parte, estos resultados coinciden con lo expuesto por Montanero (2002) en tanto que la realización de inferencias profundas requiere de un mayor esfuerzo por parte del lector de textos argumentativos y expositivos, a diferencia de lo que exigen los narrativos; toda representación proposicional de un texto implica una construcción de esquemas textuales sobre las estructuras cognitivas propias del sujeto (Paradiso, 1996).

Esto indicaría que tanto textos argumentativos como expositivos apelan a conocimientos previos de acceso restringido, cuestión que resulta menos demandante en el caso de los textos narrativos, lo cual incide en claridad a la hora de establecer diferencias entre los distintos tipos de texto (Amado y Borzone, 2011; De Mier et al., 2015; González et al., 2007). Adicionalmente, como sugieren las investigaciones de Karmiloff-Smith y colaboradores (1993), los textos son procesados en diversos niveles: tanto a nivel de coherencia semántica como a nivel de coherencia discursiva. Los resultados de la presente investigación parecen indicar que el procesamiento para los estudiantes de secundaria es similar en algunos aspectos de la lengua escrita pues los de 9° muestran mayor dominio de elementos de coherencia semántica y discursiva, mientras los de 6° tendrían dificultades para hacerlo de forma simultánea.

En el segundo segmento de la entrevista los estudiantes han organizado el texto y analizado una serie de transformaciones. Debido al poco control de las variables de respuesta durante la segunda parte de este segmento de la entrevista, sólo se han reportado los resultados de la organización inicial por parte de los estudiantes y no sus justificaciones en su tarea de edición. Al respecto, es necesario recordar aquí que las investigaciones sobre las características propias de los textos expositivos se han realizado desde una perspectiva que busca identificar estructuras cognitivas subyacentes a la lectura de la prosa; sus resultados han mostrado la existencia de estructuras jerárquicas que guían la organización del texto expositivo (Meyer & McConkie, 1973). Dichas estructuras no están explícitas en los textos y tienen que ser inferidas a partir de la relación entre proposiciones, aunque la presencia de conectores o marcadores discursivos facilita su comprensión (Meyer, 1975; Meyer et al., 1980). A partir de estas investigaciones se pudo determinar la existencia de subtipos de textos expositivos (Meyer & Freedle, 1984), reconocer la mayor complejidad proposicional de unos subtipos frente a otros (Meyer, 2003) e identificar algunas variables asociadas al lector que influyen en su reconocimiento (Ray & Meyer, 2011). Estos resultados coinciden con caracterizaciones de índole textual-discursivo formulados desde distintas perspectivas, aunque todas en el marco de las ciencias del lenguaje (Duque, 2016; Gutiérrez, 2019; Martin & Rose, 2007; Martínez, 1994). En este sentido, la presente investigación ha tratado de analizar la interacción entre estos subtipos de texto expositivo

en una unidad mayor; así, se ha tomado el párrafo, en tanto unidad de la lengua escrita, como un nivel intermedio dentro de la organización más global: el texto expositivo.

Los resultados de la segunda tarea (detallada en el apartado 5.2.) permiten afirmar que la organización de los subtextos expositivos muestra una estructura relativamente estable en su reconocimiento por parte de los estudiantes de ambos grados, aunque la organización varía menos en lo que consideran los estudiantes de 9° grado. El hecho de que haya párrafos que fueron colocados de manera estable en determinadas posiciones indicaría la existencia de criterios propios para organizar el texto escrito. Entre estos criterios pareciera haber mayor claridad a la hora de colocar los párrafos adicionales –cuando se aceptó el argumentativo o el narrativo- en las periferias textuales (inicio y cierre). En cuanto a la organización de los párrafos expositivos, se observa una tendencia más clara en 9° grado que en 6° grado, lo cual podría estar asociado a la existencia de criterios de uso y estructura. Así, la apertura del texto expositivo está a cargo del párrafo de *Definición* en la mayor parte de las respuestas y como cierre el párrafo de *Clasificación*, aunque con menor frecuencia; las posiciones intermedias son ocupadas por los párrafos de *Hipótesis* y *Causalidad*, respectivamente. Estos resultados parecen indicar que hay mayor claridad sobre el inicio del texto pues ciertos párrafos tienden a ser más estables; pero, hay menor claridad en su desarrollo y cierre porque hay mayor variabilidad; esto sucede entre los participantes de ambos grados. Podría pensarse que los estudiantes tienen más clara la función retórica de la introducción que las funciones de desarrollo y de cierre del texto. Asimismo, la importancia de los inicios y cierres de texto también podría explicar la mayor presencia de párrafos no expositivos en los casos de estudiantes que no descartaron los párrafos narrativo ni argumentativo: la mayor cantidad de párrafos no expositivos al final o inicio, no en intermedio del texto, confirmaría esta tendencia a utilizar la periferia textual para destacar o incluir elementos sobresalientes del texto.

Los resultados coinciden con lo expuesto por Katzenberger (2005) para quien las periferias de los textos resultaban más significativas, esto es, son más fácilmente resueltos por estudiantes ante tareas de producción textual. Los inicios resultan más relevantes para los estudiantes en comparación con el desarrollo o los cierres y esto queda evidenciado en la estabilidad que tienen los párrafos de funciones estáticas al interior del texto

(Katzenberger, 2005). En este cambio, los párrafos que suponen una estructura jerárquica (funciones dinámicas) presentan mayor dificultad para ser interpretados o caracterizados (Meyer, 1975, 2003; Meyer et al., 1980; Meyer & Freedle, 1984; Ray & Meyer, 2011). Ciertas investigaciones han hecho referencia a la noción que tienen los niños, en edades más tempranas, acerca de la estructura del texto narrativo y argumentativo, pues evidencian percibir, y en algunos casos reflexionar metatextualmente, a partir de las regularidades percibidas en el desarrollo del contenido narrativo y argumentativo de un texto (Albuquerque e Spinillo, 1998; Dias et al., 2019; Spinillo, 2009; Spinillo et al., 2010; Spinillo e Melo, 2018; Spinillo e Simões, 2003; Taylor & Samuels, 1983). Los resultados de la presente investigación llevan a pensar que los estudiantes de edades más avanzadas también observan regularidades de esta naturaleza en textos expositivos.

Los resultados de la tercera tarea (expuestos en el apartado 5.3.) han permitido ver a mayor detalle cuáles aspectos resultan relevantes en los distintos párrafos para establecer comparaciones; en la tarea tenían que contrastar párrafos expositivos estáticos versus dinámicos. A diferencia de las tareas anteriores, ambos grupos dieron una mayor cantidad de respuestas que quedaron calificadas en el Nivel I y II, lo cual parece indicar que es más difícil reconocer los elementos relevantes en los párrafos que e contrastarlos. Lo que sí es claro es que esa complejidad no varía en función de los tipos de párrafo. A pesar de esto, los participantes de 9° grado parecen percibir con más facilidad estas diferencias y a partir de lo temático buscan justificar sus respuestas; adicionalmente, cabe señalar que las reflexiones de Nivel III se dan exclusivamente en la comparación entre el párrafo de *Definición* y *Causalidad*. Esto se puede relacionar con lo observado en la tarea 5.2., en donde la posición de párrafo de *Definición* resultó más estable en su ubicación al inicio del texto; así, la estabilidad de este párrafo estaría asociada con elementos lingüístico-discursivos que son objeto de reflexión por los estudiantes. Por su parte, la comparación entre párrafos de *Hipótesis* y *Clasificación* no ofrece elementos observables que den indicios no temáticos de por qué ocupan ciertas posiciones en el texto, lo cual se observa en la preminencia de reflexiones de Nivel I y la ubicación de estos párrafos en posiciones intermedias y finales.

La dificultad en la descripción de estos elementos que componen tales subtipos de texto tampoco es una cuestión zanjada completamente por los estudiosos del discurso. Recientemente, se han desarrollado abordajes teóricos que permiten una descripción más exacta de cómo se componen estos enunciados (Duque, 2016; Gutiérrez, 2019), aunque la preocupación data de mucho tiempo atrás (Marimón, 2004). En este sentido, resulta importante señalar que queda para futuras investigaciones entrar con más detalle sobre la base de esta exploración inicial. Para los estudiantes resulta complejo señalar aspectos propios de estos dos subtipos de texto expositivo, al menos en la tarea de comparación. Quizá tareas enfocadas en producción puedan ayudar a dilucidar mejor hasta qué punto y cómo perciben los niños y jóvenes estas relaciones (Duque, 2016; Gutiérrez, 2019). Si bien ya existen estudios que han establecido niveles de conciencia a nivel de texto, es poco lo que al respecto se puede reflexionar desde esta investigación a nivel de enunciado. Siguiendo la metodología propuesta por Garrido (2014) habría que reconstruir estos conocimientos desde el nivel de enunciado en dirección ascendente al texto, pues los resultados obtenidos por la presente investigación en dirección descendente (del texto al enunciado) dan cuenta de algunos observables.

Los resultados de la cuarta tarea 5.4., en la que se tenía que elegir el título más adecuado para el texto, muestran un desempeño de ambos grados similar a la tarea anterior. En nivel de reflexión y título seleccionado las respuestas de Nivel I ocupan un lugar importante en 6° grado y las de Nivel II en 9° grado. Estos resultados parecen indicar, en el primer caso, que los conceptos implicados en los títulos no sugieren una relación lo bastante clara con las denominaciones convencionales, esto es, relaciones con tipos de texto, funciones o estructuras textuales. Un léxico textual-discursivo más variado en 9° grado posiblemente ayudó en la tarea de sintetizar la representación proposicional del texto. Algunos estudiantes de ambos grados reconocen que las palabras claves del título son indicios que apuntan a tal fin; otros pocos se detuvieron en analizar los conceptos presentados en el título, y la mayoría no los observó detenidamente. Es sabido que la adquisición del léxico especializado en los textos y los subtipos está determinada por factores asociados a prácticas formativas orientadas (Godínez y Alarcón, [En prensa], 2020), por ello, es posible que las dificultades para explicar más conscientemente la

selección de un título determinado a partir de los conceptos planteados se deban a la escasa práctica de estas reflexiones en la escuela y la demanda cognitiva que impone la tarea después de un ejercicio de reflexión como el que se planteó durante la entrevista.

En general se podría señalar que el texto expositivo es un objeto complejo que está constituido de varios niveles los cuales no resultan igualmente accesibles a la conciencia metatextual. En primer lugar, en el nivel más externo se encuentran los aspectos comunicativos que permiten diferenciar el texto expositivo de otros textos, como los narrativos o argumentativos, aunque con este último la diferenciación es de mayor dificultad debido a la similitud que tienen ambos tipos de texto en su propósito de transformar las representaciones mentales del lector. En segundo lugar, un nivel menos perceptible está relacionado con la estructura retórica o desarrollo textual que indica la estructuración de los enunciados al interior del discurso, o de los párrafos al interior del texto, en el caso de la lengua escrita. En este orden de ideas, resultaría más fácilmente identificable el inicio del texto por la convencionalidad de cierto tipo de enunciado/párrafo que lo encabeza; el desarrollo, por su parte, resulta menos claro pues requiere de una conciencia discursiva más profunda; el cierre resulta ser la culminación del mensaje, aunque resulta más significativo por razones temáticas que estructurales o funcionales. En tercer lugar, en lo más inaccesible a la conciencia metatextual, estaría el nivel de las estructuras y funciones de los subtipos de texto o párrafo, que se componen de relaciones de coordinación, yuxtaposición o subordinación. Estas relaciones han sido recientemente concebidas por los estudios sobre la macrosintaxis del discurso (Duque, 2016; Garrido, 2014; Gutiérrez, 2019).

En este sentido, a la hora de comparar los párrafos, parecieran ser más perceptibles las configuraciones de los enunciados en las funciones estáticas que describen y clasifican objetos que en las dinámicas que explican las transformaciones que sufren. La construcción de estas relaciones entre los niveles de función y estructura del texto expositivo está vinculada con la adquisición de un léxico determinado y la reflexión explícita sobre el uso y estructura; el acompañamiento pedagógico parece incidir significativamente en el reconocimiento de aspectos relacionados al uso comunicativo de los textos. Así, el paso del uso comunicativo a los aspectos estructurales, tanto textuales y como enunciativos, debe

darse a partir de actividades de comparación, contraste y análisis de párrafos, al menos en el caso de lengua escrita. En este punto, se encontró un obstáculo considerable a la hora de determinar las unidades estables sobre las cuales reflexionar, pues las unidades intermedias del texto han sido objeto de ardua reflexión tanto a nivel histórico como individual.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## 7. REFERENCIAS

- Adam, J. (2019). *Textos. Tipos e protótipos*. São Paulo, Brasil: Editora Contexto.
- Albuquerque, A., e Spinillo, A. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, (3), 145–158.
- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (8), 29–44. doi:10.5209/DIDA.20824
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Álvarez, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, (23), 47–64.
- Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*, (353), 1–19.
- Álvarez, T., Perelló, D., y Pintos, M. (2007). De cómo prevenir un texto expositivo en argumentativo y sus implicaciones didácticas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (19), 31–46.
- Álvarez, T., y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 1–16.
- Amado, B. y Borzone, A. (2011). La comprensión de textos expositivos: relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria*, (28), 261–277.
- Arrizabalaga, J. (2002). El libro científico en la primera imprenta castellana (1485-1520). En García L. (Ed.), *Historia de la ciencia y de la técnica en la Corona de Castilla* (pp. 619–649). Valladolid, España: Consejería de Educación y Cultura.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Bamberg, M. (1997). *Narrative development: Six Approaches*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barriga, R. (2002) *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. Ciudad de México,

- México: El Colegio de México.
- Bassols, M. y Torrents, A. (2012). Modelos textuales. Teoría y práctica. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Bazerman, Ch., Little, L., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016) *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997). Introducción a la lingüística del texto. Barcelona, España: Ariel
- Berman, R. & Nir, B. (2010). The language of expository discourse across adolescence. In Nippold M. & Scott, C. (Eds.). *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults: Development and Disorders* (pp. 99–122). New York, USA: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203848821>
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid, España: Espasa-Calpe S.A.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona, España: Gedisa.
- Borreguero, M. (2007). Las tipologías textuales en la lingüística contemporánea: qué se ha hecho y qué queda por hacer. En Fernández M. y López, A. (Eds.) *Cuatrocientos años de la lengua del Quijote: estudios de historiografía e historia de la lengua española: Actas del V Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española* (pp. 55–65). Universidad de Sevilla.
- Bronckart, J. P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Burin, D., Saux, G., e Irrazabal, N. (2014). Detalles seductores Relevantes e irrelevantes en un texto expositivo: efectos sobre la Comprensión y el recuerdo en lectores con bajo conocimiento previo. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 89–100. doi:10.22235/cp.v8i1.1043

- Bustos, J. M. (2012). Interpretación multifuncional del párrafo. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (26), 55–88. doi:10.14198/elua2012.26.03
- Bustos, J. (2013). Grado de evidenciación de la conexión textual en textos escritos de naturaleza expositiva. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, (40), 93–138.
- Bustos, J. (2017). La conexión discursiva en textos escritos descriptivos. *Rilce*, 33(2), 443–479. doi:10.15581/008.33.2.443-79
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Carballo, C. (2013). El romanceamiento de los textos científico-divulgativos durante la edad media: ¿traducción o creación? *Res Diachronicae*, (11), 6–15.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19–44). Madrid, España: Iberoamericana.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Ciclo Básico Común.
- Cousillas, M. (2005). *La comprensión de los textos expositivos: influencia de su estructura, del desarrollo cognitivo y de la instrucción* (Tesis doctoral) Universidade de a Coruña, La Coruña, España
- Croizat-Viallet, J. (2000). Un ejemplo de reescritura científica en el Siglo de Oro: los terremotos y los volcanes en los tratados de Historia Natural (1587-1721). *Criticón*, (79), 123–142.
- Dávalos, A., & Alvarado, M. (2009). La puntuación y otros recursos en la organización de textos escritos infantiles propios y ajenos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(1), 6–16.
- Dávalos, A. y Ferreiro, E. (2017). ¿Pueden los niños de primaria reflexionar y argumentar sobre la puntuación? En Rossi, F. y Pontecorvo, C. (Eds.) *Prima alfabetizzazione. Tra percorsi di ricerca e innovazione educative* (pp. 41–56). Roma, Italia: Valore Italiano.
- Dávalos, A. y Ferreiro, E. (2019). Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva. En Ferreiro, E. (Ed.) *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español* (pp. 13–58). Rosario, Argentina: HyA

Ediciones, Universidad Nacional de Rosario.

- De Mier, M., Amado, B., y Benítez, M. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé*, 24(2), 1–13. doi:10.7764/psykhe.24.2.708
- Dias, D., Spinillo, A. G., & Medrado, I. D. (2019). Compreensão de texto argumentativo em crianças. *Letras de Hoje*, 54(2), 202-210. doi:10.15448/1984-7726.2019.2.32158
- Duque, E. (2016). Las relaciones del discurso. Madrid, España: Arcos Libros.
- Méndez, J., Espinal, C., Arbeláez, D., Gómez, J. y Serna, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18.
- Echevarría, K. (2006). Una visión constructivista de la lectura en los adolescentes. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(1), 64–69.
- Eggins, S. & Martin, J. (2001). Géneros y registros del discurso. En Van Dijk, T. *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335–372). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Ehren, B. J. (2010). Reading comprehension and expository text structure: Direction for Intervention with adolescents. In M. A. Nippold & C. M. Scott (Eds.), *Expository Discourse in children, adolescents and Adults. Development and disorders*. (pp. 215–240). New York, USA: Taylor & Francis Group.
- Fernández, M. (2015). Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, C. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Madrid, España: Arcos Libros.
- Fuentes, C. (2004). Enunciación, aserción y modalidad. Tres clásicos\*. *Anuario de Estudios Filológicos*, (27), 121–145.
- Fuentes, C. (2009). El análisis lingüístico desde un enfoque pragmático. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, (3), 63–102. doi:10.14198/elua2009.anexo3.04

- Fuentes, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Revista de La Associazione Ispanisti Italiani*, (2), 15–36.
- Fuentes, C. (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Circulo de Linguistica Aplicada a La Comunicacion*, (71), 5–34. doi:10.5209/CLAC.57301
- García, M. (2002). Géneros, tipologías y proceso. *Lenguaje y Textos*, (19), 85–93.
- Garrido, J. (2014). Unidades intermedias en la construcción del discurso. *Estudios de Lingüística del Español*, 35(1), 94–111.
- Pérez, I. y Natale, L. (2016) Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En Natale, L. y Stagnaro, D. (Eds.) *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en educación superior* (p. 13-46). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Godínez, E. M., & Alarcón, L. J. (2021). Los sustantivos abstractos en la escritura y evaluación de textos académicos. *Enunciación*, 25(1). doi:10.14483/22486798.16688
- Godínez, E. M., & Alarcón, L. J. (2020). El léxico en la evaluación y en la didáctica de la escritura de textos de literatura. *Lenguaje y Textos*, (51), 69–79. doi:10.4995/lyt.2020.11373
- Gombert, J. É. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, USA:University of Chicago Press.
- González, A., Zarabozo, D., & Matute, E. (2007). La influencia de la “voz del autor” en la comprensión de textos expositivos: una experiencia con niños de 5 grado de primaria. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(2), 44–55.
- Gutiérrez, B. (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona, España: Península Ediciones.
- Gutiérrez, S. (2016). Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En López, A. Narbona, A. y Quesada, S. del R. (Eds.). *El español a través del tiempo, estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar: Vol. I* (pp. 515–539). Sevilla, España:Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez, S. (2019). Sintaxis del microdiscurso. En Fuentes, C. y Gutiérrez, S. (Eds.). *Avances en macrosintaxis* (pp. 287–354). Madrid, España: Arcos Libros.

- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The Language of Science*. New York, USA: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. (1996). *Writing science: Literacy and discursive power*. London, United Kingdom: Taylor & Francis Group.
- Hernandez, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Decisio*, 21, 18–24.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Hess, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares* (1 Ed.). Ciudad de México, México. El Colegio de México.
- Hess, K. y Godínez, E. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En Hess, K., Alvarado, M., Calderón, G. y Vernon, S. (Eds.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 175–190). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion, and context in narrative development: some comparative perspectives. In Strömqvist, S. & Verhoven, L. (Eds.). *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives, Vol. 2* (1st ed., pp. 281–306). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hiebert, E., Englert, C., & Brennan, S. (1983). Awareness of Text Structure in Recognition and Production of Expository Discourse. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 63–79. doi:10.1080/10862968309547497
- Hull, G., & Hernandez, G. (2008). Literacy. In Spolsky, B. & Hult, F. (Eds.) *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 328–340). New Jersey, USA: Blackwell Publishing Ltd. doi:10.1002/9780470694138.ch23
- Isenberg, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En Bernárdez, E. (Ed.) *Lingüística del texto* (pp. 95–129). Madrid, España: Arcos Libros.
- Jacob, D., & Kabatek, J. (2001). *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Kabatek, J. (2004). *Tradiciones discursivas jurídicas y elaboración lingüística en la España*

- medieval. *Cahiers de Linguistique et de Civilisation Hispaniques Médiévales*, 27(1), 249–261. doi:10.3406/cehm.2004.1623
- Kabatek, J. (2005). Sobre a historicidade de textos. *Linha D'Água*, 17(17), 160–167. Doi:10.11606/issn.2236-4242.v0i17p157-170
- Kabatek, J. (2006). Tradições discursivas e mudança linguística. Em Lobo, T., Ribeiro, I., Carneiro, Z., e Almeida, N. (Eds.) *Para a História Do Português Brasileiro, Tomo II*, (pp. 505–527). Salvador de Bahía, Brasil: Universidade Federal da Bahía
- Kabatek, J. (2018). *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Karmiloff-Smith, A., Johnson, H., Grant, J., Jones, M., Karmiloff, Y., Bartrip, J., & Cuckle, P. (1993). From sentential to discourse functions: Detection and explanation of speech repairs by children and adults. *Discourse Processes*, 16(4), 565–589. doi:10.1080/01638539309544854
- Katzenberger, I. (2005). The Super-Structure of Written Expository Texts — A Developmental Perspective. In Dorit, D. & Hava, B. (Eds.). *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 327–336). Boston, USA: Springer, [https://doi.org/10.1007/1-4020-7911-7\\_24](https://doi.org/10.1007/1-4020-7911-7_24)
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2007). *Lengua hablada en la Romania: Español, francés, italiano*. Madrid, España: Gredos.
- Lotman, I. (1996). *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, España: Cátedra.
- Marimón, C. (1999). El espacio y el tiempo del discurso medieval: aproximación pragmático-comunicativa al estudio del contexto. En Fortuño, S. y Martínez, T. (Eds.). *Actes del VII Congrés de l' Associació Hispànica de Literatura Medieval* (pp. 22–26). Castelló de Plana, España: Universitat Jaume I.
- Marimón, C. (2004). La investigación histórica sobre tipos de textos en español: problemática y perspectivas. En Corrales, C., Dorta, J., Torres, A., Corbella, D. y Plaza, F. (Eds.). *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística: actas del IV*

*Congreso Internacional de la SEHL. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003, Vol. 2.* (pp. 1021–1032) Madrid, España: Arcos Libros.

- Martin, J. & Rose, D. (2007). *Genre Relations*. London, United Kingdom: Equinox Publishing.
- Martínez, E. (2014). El párrafo como unidad discursiva: consideraciones de forma y contenido relativas a su demarcación y estructuración. *Estudios de Lingüística del Español*, 35(1), 189–213.
- Martínez, M. (1994). Instrumentos de análisis del discurso escrito. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Facultad de Humanidades/Universidad del Valle.
- MEN (2004) Formar en ciencias: ¡El desafío! Serie Guías No. 7. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional
- Meyer, B. J. F. (1975). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Literacy Research*, 7(1), 7–47. doi:10.1080/10862967509547120
- Meyer, B. J. F. (2003). Text Coherence and Readability. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 204–224. doi:10.1097/00011363-200307000-00007
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of Top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72–103. doi:10.2307/747349
- Meyer, B. J. F., & Freedle, R. O. (1984). Effects of Discourse Type on Recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121–143.
- Meyer, B. J. F., & McConkie, G. W. (1973). What is recalled after hearing a passage? *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 109–117. doi:10.1037/h0034762
- Montanero, M. (2002). Inferencias profundas en la comprensión del texto expositivo. *Revista Española de Pedagogía*, 60(221), 127–146.
- Montolío, E. (2000). Las construcciones condicionales. En Del Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española Vol. 3* (pp. 3507–5351). Madrid, España: Real Academia Española.
- Nippold, M. (2010). Explaining complex matters: How knowledge of a domain drives

- language. In Nippold, M. (Ed.). *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults: Development and Disorders* (pp. 41–61). New York, USA: Taylor & Francis Group.
- Nippold, M. (2016). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin, USA: Pro-ed Inc.
- Paradiso, J. C. (1996). Estructuras típicas de los enunciados: una hipótesis genética. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 14(4), 1–12. doi:10.1080/10862968309547497
- Parker, S. (1998). Contaminación atmosférica. *Enciclopedia McGraw-Hill de Ciencia y Tecnología. Tomo II.* (pp. 645–646). México D.F., México: McGraw-Hill Editores.
- Piéraut-Le Bonniec, G., & Valette, M. (1991). The Development of Argumentative Discourse. In Piéraut-Le Bonniec, G. & Dolitsky, M. (Eds.) *Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research* (pp. 245–267). Amsterdam, USA: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.17>
- Pons, L. (2006a). Canon, edición de textos e historia de la lengua cuatrocentista. En Pons, L. (Ed.). *Historia de la lengua y crítica textual* (pp. 69–125). Madrid, España: Iberoamericana.
- Pons, L. (2006b). Mesa Redonda: Las tradiciones discursivas en la historia del español. En Fernández, M. & López, A. (Eds.). *Cuatrocientos años de la lengua del Quijote. Estudios de historiografía e historia de la lengua española.* (pp. 67–78). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Pons, L. (2006c). Una reflexión sobre el cambio lingüístico en el siglo XV. En Luque, J. y Molina, J. (Eds.). *Actas del V Congreso Andaluz de Lingüística General. Homenaje al profesor José Andrés de Molina Redondo. Vol. III* (pp. 1563–1577). Granada, España: Granada Lingüística.
- Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of*

*Elementary Education*, 4(1), 67–82.

- Ríos, I. N. (2017). Un acercamiento a la legibilidad de textos relacionados con el campo de la salud. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (135), 253–273.
- Rose, D. & Martin, J. (2018). Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Ruíz, A. (1994). La Didáctica Latina párrafo a párrafo: Lucrecio. En Ruíz, A. (Ed.) *Primer encuentro interdisciplinar sobre Retórica, Texto y Comunicación, Tomo II* (pp. 172–185). Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
- Ruíz, E. (1992). Hacia una semiología de la escritura. Madrid, España: Pirámide.
- Sáinz, J. (1990). El párrafo: unidad básica de aprendizaje del discurso escrito EST. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (6), 167–172.
- SALVAT (1968). Contaminación atmosférica. *Enciclopedia Salvat de la Ciencia y la Tecnología. Tomo III*. (pp. 429). Barcelona, España: McGraw-Hill Editores.
- Sánchez, J. M. (2013). La comprensión de textos expositivos en el aula de ciencias sociales en la educación secundaria. Granada, España: Universidad de Granada.
- Saux, G., Burin, D., Irrazabal, N., & Molinari, C. (2012). Inferencias causales durante la comprensión de textos expositivos en formato multimedia. *Perspectivas en Psicología*, 9(3), 160–169.
- Serafini, M. (1997). Como se estudia. La organización del trabajo intelectual. México D.F., México: Paidós.
- Shiro, M. (2012). Y entonces le dijo... La representación del habla en narraciones de niños venezolanos. *Boletín de Lingüística*, 24(37–38), 119–143.
- Slater, W. y Graves, M. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En Muth, D. (Ed.). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión* (pp. 9–29). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Snyder, L. & Caccamise, D. (2010). Comprehension processes for expository text: Building meaning and making sense. In Nippold, M. & Scott, C. (Eds.). *Expository Discourse in children, adolescents and Adults. Development and disorders*. (pp. 13–39). New York, USA: Taylor & Francis Group.
- Soares, M. (1998). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica

Editora.

- Soares, M. (2004). Letramento y alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), 5–17.
- Sorókina, T. (2008). El párrafo: las estructuras discursivas. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, 1(11), 97–122.
- Spinillo, A. (2009). A consciência metatextual. Em Da Mota, M. (Ed.), *Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas* (pp. 77–113). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Spinillo, A., Hodges, L., Dos Santos, D., e Arruda, A. (2016). Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 45–51. doi:10.1590/0102-37722016011986045051
- Spinillo, A., e Melo, K. (2018). O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças. *Educar Em Revista*, 34(69), 277–292. doi:10.1590/0104-4060.54654
- Spinillo, A. G., Da Mota, M., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar Em Revista*, (38), 157–171. doi:10.1590/S0104-40602010000300011
- Spinillo, A. G., & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 537–546. doi:10.1590/s0102-79722003000300012
- Taylor, B., & Samuels, S. (1983). Children's Use of Text Structure in the Recall of Expository Material. *American Educational Research Journal*, 20(4), 517–528. doi:10.3102/00028312020004517
- Thaiss, Ch. (2012) Origins, Aims, and Uses of Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. En Thaiss, Ch., Bräuer, G., Carlino, P. Ganobcsik-Williams, L. y Sinha, Aparna (Eds.) *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 5-22). Colorado, USA: WAC Clearinghouse
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York,

USA: Academic Press.

Van Kleeck, A. (1982). The Emergence of Linguistic Awareness: A Cognitive Framework.

*Merrill-Palmer Quarterly*, 28(2), 237–265.

Vera, A. (2012). El párrafo como unidad discursiva. *ELUA. Estudios de Lingüística*

*Universidad de Alicante*, (26), 343–358. doi:10.14198/elua2012.26.12

Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). La explicación. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

## ANEXOS

### Anexo 1.

---

<b>Textos utilizados durante la entrevista</b>	
<b>(3) Causa- Efecto</b>	La atmósfera tiene la capacidad para descontaminarse puesto que la mayor parte de las sustancias artificiales introducidas allí son controladas por el movimiento del aire. Los elementos contaminantes llegan a la región baja de la atmósfera y, al aumentar la altitud, la temperatura baja y el aire desciende. Así, el tránsito del aire y la acción de la lluvia limpian el exceso de impurezas.
<b>(2) Hipótesis</b>	La contaminación atmosférica podría estar relacionada, entre otros factores, con la rapidez y la velocidad del viento. Si aumentara alguno de estos dos factores, entonces se multiplicaría la turbulencia del viento y la dispersión sería mayor. De lo contrario, las impurezas artificiales no se propagarían y permanecerían estáticas en algún punto de la atmósfera o caerían al suelo.
<b>(1) Definición</b>	La contaminación atmosférica es el agrupamiento excesivo de partículas en forma sólida, líquida y gaseosa. La acumulación de desperdicios industriales es uno de los asuntos ecológicos más importantes para el planeta hoy en día. Este proceso involucra sustancias artificiales como el humo producido por los incendios, los gases de los autos y remanentes industriales producidos por las fábricas.
<b>(4) Clasificación</b>	Existen cuatro métodos para controlar la contaminación. El uso de máquinas bien diseñadas y cargadas con combustibles limpios. Además, la recolección de sobrantes naturales y artificiales en la fuente de origen y la retención de remanentes cuya concentración se reduce con el paso del tiempo. De igual modo, la supresión o transformación de sustancias contaminantes mediante procesos técnicos.
<b>Narrativo</b>	En septiembre toda la vegetación se había desmenuzado, convirtiéndose en un polvillo grisáceo. Nahum temió que los árboles murieran antes de que la toxina se hubiera desvanecido del suelo. Descubrió que el agua del pozo ya no era buena; tenía un gusto que no era exactamente apestoso ni sano. Dijo a su amigo que excavara otro pozo para utilizarlo hasta que el suelo volviera a estar bueno.
<b>Argumentativo</b>	Los desechables biodegradables fabricados por Reyma, no solo son importantes por su biodegradación en poco tiempo. También nos preocupamos por ti y por tu salud, por lo tanto, nuestros productos al estar fabricados con materiales de primera calidad y bajo los más altos estándares, se encuentren libres de residuos o sustancias tóxicas que pueden llegar a dañar tu salud.

---

## Anexo 2.

---

### Niveles de Conciencia Metalingüística

---

#### Nivel de RR

(Defagó, 2012;  
Karmiloff-Smith,  
1992, 1996;  
Tolchinsky, 1996)

#### Características de la conciencia metalingüística

(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996)

---

Nivel I – Implícito	Este nivel se caracteriza por la yuxtaposición del significado, es decir, que el texto va adaptándose a la representación mental “online” que va construyendo el sujeto, lo cual le impide mantener una relación dinámica con la totalidad de la representación textual y el contenido se representa de manera lineal-episódica. Para validar sus hipótesis los sujetos necesitan releer fragmentos del párrafo, esto hace que sus respuestas se presenten como secuencias de ideas sin alguna jerarquía que le dé la estructura al texto. Cada representación se almacena de manera independiente en la memoria de trabajo, de manera que la estructura global del texto depende del enunciado que se lee en el momento. Existe la noción de la tipología textual expositiva, pero no está lo suficientemente establecida para poder ser analizada en términos estructurales y funcionales. El análisis sólo puede llevarse a cabo en el proceso de codificación de la información procedimental, esto es, el cómo y no el qué; por tal razón resulta problemático hallar diferencias entre los subgéneros expositivos.
Fase de Representación perceptiva	
Nivel II – Explicitación primaria	En este nivel intermedio las representaciones del texto escrito se estabilizan sin hacer parte todavía de la redescrición. Este nivel se caracteriza por el comportamiento eficiente que realiza el sujeto pues su representación, en este punto comienza a parecerse más a una estructura canónica de texto y los lectores comienzan a percibir con más claridad la diferencia entre tipos de texto. Sin embargo, esta estabilidad interna que permite reconocer estas diferencias o cambios en la organización del texto no logra ser parte de la verbalización y, por lo tanto, se recurre a criterios ya consolidados y verbalizables para explicar el conocimiento implícito.
Fase de comportamiento eficiente	
Nivel III – Explicitación secundaria	En este nivel ya existe una jerarquización del significado porque se puede representar el texto de manera global, lo cual permite que haya una estabilidad a nivel de forma y uso del texto, esto sirve de criterio para establecer diferencias y explicar las transformaciones. La apropiación de la estructura del texto expositivo y su redescrición permite que haya una formulación verbal de este conocimiento utilizando conceptos o términos especializados
Fase de Redescrición representacional	

---

---

acordes al nivel académico de los estudiantes. La distancia comunicativa con respecto al texto omite la necesidad de volver a fragmentos del texto para su interpretación: hay una mayor abstracción del lenguaje. El análisis del texto escrito puede realizarse tanto desde el punto de vista procedimental como conceptual de manera que se pueden establecer nuevas relaciones en otras situaciones comunicativas similares.

---

Dirección General de Bibliotecas UAQ

**Anexo 3.**

**Rúbricas de Clasificación de Respuestas. Tarea 1.**

TIPO DE TAREA	POSIBLES RESPUESTAS	NIVEL DE RR <i>(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996)</i>		CARACTERÍSTICAS DE LA CONCIENCIA METATEXTUAL <i>(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996; Gombert, 1992)</i>	EJEMPLOS
<p><b>TAREA 1. Descarte de párrafos</b></p> <p>Consigna:</p> <p><i>Quiero pedir tu opinión con respecto a este párrafo (señala el párrafo distractor):</i>  <u>¿Tú crees que no debe estar en el texto o crees que sí? //</u>  <u>¿Cómo sabes que (no) debe estar?</u></p>	<p><i>Las posibles respuestas son:</i></p> <p>a. <i>Acepta ambos</i>  b. <i>Rechaza ambos</i>  c. <i>Acepta N/Rechaza A</i>  d. <i>Rechaza N/Acepta A</i></p> <p><b>Codificación</b></p> <p>T1N0-AN  T1N0-AP</p>	<p>Nivel Indeterminado</p>	<p>T1N0</p>	<p>Utiliza criterios comunicativos sin analizar los tipos de texto. Justifica su respuesta dentro de la situación comunicativa o no responde a la tarea planteada.</p>	<p><b>NF1.</b> + <i>Yo creo si yo creo que es muy importante para o sea conocer cómo se hacen estos productos y si son buenos o malos no? para saber si se deberían usar más o menos</i></p> <p>(Acepta argumentativo)</p> <hr/> <p><b>NM3.</b> <i>Pues + creo que como ya están hablando de la contaminación en la atmósfera y todos los plásticos + pues viene al caso ya que están dando como una solución + de con una marca creo que es y con un producto que pues puede mejorar lo que es el ambiente</i></p> <p>(Acepta argumentativo)</p>

<p>(Los estudiantes responden si aceptarían la inclusión de dos párrafos, uno narrativo y uno persuasivo).</p>	<p>T1N0-RN T1N0-RP T1NI-AN T1NI-AP T1NI-RN T1NI-RP T1NII-AN T1NII-AP T1NII-RN T1NII-RP T1NIII-AN T1NIII-AP T1NIII-RN T1NIII-RP</p>	<p>Nivel I – Implícito</p> <p><b>Fase de Representación perceptiva</b></p>	<p>T1NI</p>	<p>Intuye diferencias o similitudes entre los dos tipos de texto aunque no se logran ver claramente criterios. Justifica citando términos o paráfrasis explícitas en el texto.</p>	<p><b>SM2.</b> Exacto o sea ya leyendo el tema + pues si según el texto habla de la contaminación el agua ya no estaba buena + ya estaba como + sucia entonces pues eso también determinaba la contaminación</p> <p>(Acepta narrativo)</p> <p><b>SF4.</b> Eh porque está hablando del suelo + que se había dañado entonces se esta convirtiendo en un polvo /// Entonces la toxina hubiera desaparecido el suelo entonces eh + entonces que estaba otro pozo para utilizarlo hasta que el suelo volviera a estar bueno + sino estar bien</p> <p>(Acepta narrativo)</p> <p><b>SF1.</b> Eh pues yo creo que si porque eh + ahí están hablando de los eh + desechables biodegradables y pues eso hace parte de la contaminación no?</p> <p>(Acepta argumentativo)</p>
	<p>Nivel II – Explicitación primaria</p> <p><b>Fase de comportamiento</b></p>	<p>T1NIII</p>	<p>Percibe diferencias/similitudes entre los dos tipos de texto y justifica apelando a la temática. Argumenta señalando la macroestructura o formulando una interpretación propia inferida</p>	<p><b>SF5.</b> Pues + están hablando sobre la atmosfera no? entonces le cambian de una vez a un tema de vegetación + tampoco que quede muy bien + ya que es como si eh por algo que no</p>	

		<b>eficiente</b>		a partir del texto.	<p><i>debería estar algo que no esperaba de un texto hablando de la atmosfera y cambian de la nada la vegetación (Rechaza narrativo)</i></p> <p><b>NM7.</b> <i>Eh no sé pues para mí la parte que dice convirtiéndose en un polvo polvillo grisáceo emm + pues como que o sea no tiene como mucho contexto para entender cómo este pedazo no? + pues yo asumo que es como no sé una situación apocalíptica o algo así + pues porque dicen al principio que toda la vegetación como que se desmenuzó se esfumó y pues que el agua del pozo pues ya no sabía cómo antes o sea que ya no está buena + eh pero pues sí me costó un rato como entenderlo + eh ya sí</i></p> <p>(Rechaza narrativo)</p> <p><b>NF3.</b> <i>+ Ah primero pues ahí + creo que claramente se le menciona lo de Reyma entonces ahí como que la empresa + y además que nos dicen por qué lo hacen nuestros productos al estar fabricados con materiales de primera calidad + entonces ahí ya dice que no esto es lo mejor de lo</i></p>
--	--	------------------	--	---------------------	---

					<p><i>mejor + entonces ahí ya siento ahí el productazo + para evitar la contaminación y + evitar usar plásticos normales que + pues contaminan valga la redundancia</i></p> <p>(Rechaza argumentativo)</p>
		<p>Nivel III – Explicitación secundaria</p> <p><b>Fase de Redescripción representacional</b></p>	<p><i>T1NIII</i></p>	<p>Establece diferencias entre dos tipos de texto y se formulan justificaciones en términos de tipo textual, género, forma o interacción comunicativa. Explica utilizando términos metatextuales o enunciados metalingüísticos que permiten generalizar a otras situaciones comunicativas.</p>	<p><b>NF2.</b> <i>Porque parece más como un - un + una parte de un cuento o un libro que de lo que se está hablando en los otros textos</i></p> <p>(Rechaza narrativo)</p> <p><b>NM3.</b> <i>Porque es algo más + ya parece parte de un cuento + eh ya quizás metiéndole otro más contexto + quizás</i></p> <p>(Rechaza narrativo)</p>

### Rúbricas de Clasificación de Respuestas. Tarea 2.

TIPO DE TAREA	NIVEL DE RR <i>(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996)</i>	CARACTERÍSTICAS DE LA CONCIENCIA METATEXTUAL <i>(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996; Gombert, 1992)</i>	EJEMPLOS	ORGANIZACIÓN DEL TEXTO  <i>Orden inicial: OI Cambio: CA</i>	JUSTIFICACIÓN  <i>NS/NR CP: Poco CM: Mucho NA: Nada</i>

<p><b>Tarea 2. Organización del texto</b></p> <p>Consigna:</p> <p><i>Organiza el texto como creas que debería quedar, necesita tener una introducción, un desarrollo y un cierre. Déjalos para que la explicación al lector sea lo más clara posible.</i></p> <p><b>(Después de terminar)</b></p> <p><i>Fíjate que otro chico lo ha hecho muy parecido a como tú lo hiciste, sólo que dejó así esta parte // <u>¿Crees que el sentido del texto cambia mucho, se mantiene igual o cambia poco? (Justificación) ¿Qué te hace pensar eso? ¿Cómo lo sabes?</u></i></p> <p><i>(Los estudiantes responden</i></p>	<p>Nivel 0 – No observación</p>	<p>T2N0</p>	<p>Utiliza criterios comunicativos sin analizar los tipos de texto. Justifica su respuesta dentro de la situación comunicativa o no responde a la tarea planteada</p>	<p><b>SF1.</b></p> <p><i>- No sé + pues es que hay muchas formas de combinarlas y pues la verdad no me molesta</i></p>	<p><b>OI:</b> DEF-CAU-CLA-PER-HIP</p> <p><b>CA-2:</b> <u>CAU-DEF-</u>xxx-xxx-xxx</p>	<p>NS/NR</p>
				<p><i>- Pues me gusta porque eh pone que lo primero + lo de que es la contaminación y después lo + eh como se puede controlar un poco eso + entonces pues <b>si</b></i></p>	<p><b>CA-3:</b> xxx-<u>CLA-</u>CAU-xxx-xxx</p>	<p>NS/NR</p>
				<p><i>- - Pues es que en realidad no sé muy bien porque + ósea de todas formas eh lo entiendo + entonces</i></p>	<p><b>CA-4:</b> xxx-xxx-<u>HIP-</u>xxx-<u>CLA</u></p>	<p>NS/NR</p>

<p><i>a las preguntas y en ocasiones responden sólo a una:</i></p> <p>a. <i>No responde</i>  b. <i>+ Cambia mucho</i>  c. <i>+ Cambia poco</i>  d. <i>+ No cambia</i></p> <p>Quando se trata de un cambio entre los párrafos primero y último, se agrega número (1), cuando es el primero y el segundo es (2), cuando se trata de párrafos intermedios es (3) y cuando sea el anteúltimo y el último es (4)</p> <p>Lista de códigos</p> <p><i>T2N0-1-CM</i>  <i>T2N0-1-CP</i>  <i>T2N0-1-NA</i>  <i>T2N0-1-NS/NR</i></p>	<p>Nivel I – Implícito</p> <p><b>Fase de Representación perceptiva</b></p>	<p><i>T2NI</i></p>	<p>Percibe cambios en el sentido del texto y formula hipótesis ambiguas o poco claras sobre la transformación. Justifica a partir de términos o paráfrasis de enunciados explícitos en los textos.</p>	<p><b>SF4.</b></p> <p>- <i>No + no cambia mucho el texto // Ok ah + que te hace pensar que no cambia mucho? //Pues eh yo como lo había puesto primero decía que las + que la atmosfera + tiene la capacidad de descontaminarse por – por las mayores sustancias artificiales y son controladas en el movimiento del aire + y como dijiste dice que la contaminación atmo// atmosférica y la agrupación excesiva + mejor dicho pues - - digamos que eh + si las los párrafos son diferentes pero al leerlo se - se inter// interpreta mal o se interpreta igual sino que se cambia el orden // Y pues más que nada cambian</i></p>	<p><b>OI:</b> CAU-CLA-HIP-DEF</p> <p><b>CA-1:</b> <u>DEF</u>-xxx-xxx-<u>CAU</u></p>	<p>CP</p>
--	--	--------------------	--	---	---	-----------

<p>T2N0-2-CM T2N0-2-CP T2N0-2-NA T2N0-2-NS/NR T2N0-3-CM T2N0-3-CP T2N0-3-NA T2N0-3-NS/NR</p>				<p>se interpreta igual T2NI-SF4</p>		
<p>T2N0-4-CM T2N0-4-CP T2N0-4-NA T2N0-4-NS/NR T2NI-1-CM T2NI-1-CP T2NI-1-NA T2NI-1-NS/NR T2NI-2-CM T2NI-2-CP</p>				<p>Yo creo que ahí si cambia bueno bastante + pues porque comienza hablando de la atmosfera después de los cuatro métodos que – que tiene la contaminación ósea para parar la contaminación en la atmosfera + y ya después comienza a hablar de la contaminación en la atmosfera y abajo bueno</p>	<p><b>CA-2:</b> <u>CLA-CAU-</u> xxx-xxx</p>	<p>CM</p>

<p>T2NI-2-NA</p> <p>T2NI-2-NS/NR</p> <p>T2NI-3-CM</p> <p>T2NI-3-CP</p> <p>T2NI-3-NA</p> <p>T2NI-3-NS/NR</p> <p>T2NI-4-CM</p> <p>T2NI-4-CP</p> <p>T2NI-4-NA</p> <p>T2NI-4-NS/NR</p> <p>T2NII-1-CM</p> <p>T2NII-1-CP</p> <p>T2NII-1-NA</p> <p>T2NII-1-NS/NR</p> <p>T2NII-2-CM</p> <p>T2NII-2-CP</p> <p>T2NII-2-NA</p> <p>T2NII-2-NS/NR</p> <p>T2NII-3-CM</p>	<p>Nivel II – Explicitación primaria</p> <p><b>Fase de comportami ento eficiente</b></p>	<p>T2NII</p>	<p>Reconoce la existencia de cambios en el sentido del texto y formula hipótesis relacionadas con el tema. Argumenta señalando la macroestructura o formulando una interpretación propia inferida a partir del texto.</p>	<p><b>SF5.</b></p> <p><i>Pues yo diría que cambiaría un poco + porque en la introducción no sería que hay una razón que se puede cambiar + que hay formas de que limpiarse la atmosfera + perdón si lo digo mal eh para controlar la contaminación no y abajo estarían diciendo las razones por las que tocaría decir eso + entonces si cambiaría un poco porque primero daría + di - diría que puede cuidar y luego si saldrían las razones de eso // Eh no no te preocupes tu ibas a decir algo más? + que le pusiste a la introducción // Pues yo lo - yo lo puse así como lo puse porque según me han explicado primero</i></p>	<p><b>OI:</b> DEF-HIP-CAU-CLA</p> <p><b>CA-1:</b> CLA-xxx-xxx-DEF</p>	<p>CP</p>
--	--	--------------	---	---	---	-----------

T2NII-3-CP				debe haber un problema y luego la solución		
T2NII-3-NA						
T2NII-3-NS/NR						
T2NII-4-CM						
T2NII-4-CP						
T2NII-4-NA						
T2NII-4-NS/NR						
T2NIII-1-CM						
T2NIII-1-CP						
T2NIII-1-NA						
T2NIII-1-NS/NR						
T2NIII-2-CM						
T2NIII-2-CP						
T2NIII-2-NA						
T2NIII-2-NS/NR						
T2NIII-3-CM						
T2NIII-3-CP						
T2NIII-3-NA						
T2NIII-3-NS/NR						
T2NIII-4-CM						
	Nivel III – Explicitación secundaria	T2NIII	Identifica los cambios realizados en el sentido del texto y se formulan conceptos o explicaciones	<b>NF1.</b> <i>Yo creo que sí cambia porque o sea yo lo hice como</i>	<b>OI:</b> PER-DEF-CAU-HIP-CLA <b>CA-1:</b> CLA-xxx-xxx-	CM
	<b>Fase de</b>					
					<b>CA-2:</b> HIP-DEF-xxx-xxx	NA
				<i>Mmm - - pues yo lo entendería de igual forma ya que ambas frases hablan sobre la contaminación atmosférica y en la primera muestra las relaciones con las que + esta se mueve + y en la otra las razones por las que sucede esto entonces + yo diría que así estaría así mala XX solamente cambiarían esos dos párrafos pero quedaría bastante bien también</i>		

<p>T2NIII-4-CP T2NIII-4-NA T2NIII-4-NS/NR</p>	<p><b>Redescripci ón representac ional</b></p>		<p>de tipo textual, género, forma o interacción comunicativa. Explica utilizando términos metatextuales o enunciados metalingüísticos que permiten generalizar a otras situaciones comunicativas.</p>	<p><i>pensando en + que la que ahora pusiste de introducción sería como + más bien <u>terminando</u> para decir qué formas se podrían usar para que la contaminación disminuya + entonces no – no sé si serviría como una introducción yo creo que sería más como una <u>conclusión</u> de cómo se podrían mejorar + las condiciones</i></p> <p><i>Un poco + creo que es un poco mejor // Te parece que es un poco mejor? // Si // Y que te hace o sea puedes explicarme por qué crees que queda un poco mejor así? // Creo que como que no se siento que <u>encajan</u> más los párrafos entonces la introducción como que se ve mejor + y</i></p>	<p>xxx-PER</p>	
					<p><b>CA-2:</b> DEF-PER-xxx-xxx-xxx</p>	<p>CP</p>

				luego <u>podría entrar a hablar de otra cosa</u> + pues no sé siento que está como mejor	
--	--	--	--	--	--

### Rúbricas de Clasificación de Respuestas. Tarea 3.

TIPO DE TAREA	NIVEL DE RR <i>(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996)</i>		CARACTERÍSTICAS DE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA <i>(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996)</i>	EJEMPLOS
<b>Tarea 3. Comparación de párrafos</b>  <b>Consigna:</b>  <i>Quisiera que me dijeras con tus palabras, ¿Cuáles diferencias encuentras entre estos dos párrafos? (DEF-CAU) // ¿Cuáles pistas usaste para encontrar</i>	Nivel 0 – No observación	T3N0x	Utiliza criterios ambiguos o de la situación comunicativa para resolver la tarea sin contrastar los tipos de texto. Justifica su respuesta en la situación comunicativa o no responde a la tarea planteada	<b>SF1.</b> - - <i>Eh el párrafo azul dice + eh nos explica que es la contaminación atmosférica y el verde eh + algo así de cómo funciona o algo así (JUST.) Pues eh alguna pista para saber qué es? pues de lo que veo eh + es que en la parte derecha abajo tienen una cosa que son unas letras (DEF vs CAU)</i>  <i>T3N0-SF1-DEFvsCAU</i>
	Nivel I – Implícito <b>Fase de Representación perceptiva</b>	T3N1x	Compara términos o enunciados que se presentan en el texto sin establecer una jerarquía clara. Justifica de manera indeterminada o ambigua citando términos o parafraseando enunciados explícitos en el texto.	<b>NM7.</b> <i>Ok pues en el azul está hablando más de pues que es la contaminación atmosférica y pues cómo se - cómo se da entonces dice es el agrupamiento excesivo de partículas en forma sólida líquida y gaseosa eh y en el verde está hablando más de - de qué de cómo eh XXX en el último párrafo el tránsito de aire y la acción de la lluvia limpian el exceso de impurezas</i>

<p><u>esas diferencias?</u></p> <p>(Los estudiantes comparan el párrafo azul (DEF) y el verde (CAU). Después comparan el párrafo rosado (HIP) el de amarillo (CLA). Luego, deben indicar qué les permitió saberlo.)</p>				<p>como el de la capacidad de la atmósfera para limpiarse (DEF vs CAU)</p> <p><b>SM3.</b> - - Se podría decir por las por las letras que están abajo a la derecha (JUSTIFIC.)- - Que la rosada está - está eh mostrando que co-co-cómo que la contaminación está relacionada pues con + con pues con unos factores y que la amarilla está mostrando es métodos para controlarla (CLA vs HIP)</p>
<p>Se pueden identificar:</p> <p>a. (DEF vs CAU) b. (CLA vs HIP)</p> <p><b>Lista de códigos</b></p> <p>T3N0-DEF,CAU T3N0-HIP,CLA T3NI-DEF,CAU T3NI-HIP,CLA</p>	<p>Nivel II – Explicitación primaria</p> <p><b>Fase de comportamiento eficiente</b></p>	<p>T3NIIx</p>	<p>Reconoce presencia de términos o enunciados que dan pistas de ideas principales y secundarias. Argumenta señalando la macroestructura o formulando una interpretación propia inferida a partir del texto.</p>	<p><b>NM5.</b> - El – el párrafo rosado habla de la de cómo podría estar relacionada esta con otros factores y en la y en el amarillo habla los métodos para controlar la contaminación (JUSTIF.) Como algunas palabras que usa también (CLA vs HIP)</p> <p><b>NF6.</b> - - Pues es como lo mismo porque digamos el rosadito habla de - del viento y lo que pueda hacer + para + para - para sacar las impurezas artificiales y el amarillo eh digamos que enseña cómo - cómo se contamina y todas esas cosas (JUSTIF.)- - Pues por el desarrollo del párrafo no? // Pero igual siguen teniendo como él mismo tema pero no – no es el mismo (CLA vs HIP)</p> <p><b>SF6.</b> Mmm pues en + comparé los textos comparé sus su información y puse lo que tenían de igual que en este caso están hablando los dos de la atmosfera pero de cómo le afecta de maneras diferentes + entonces el azul está hablando de cómo le afecta los humos</p>

<p>T3NII-DEF,CAU T3NII-HIP,CLA T3NIII-DEF,CAU T3NIII-HIP,CLA</p>				<p>industriales y lo de los autos todos los gases + y eh la verde de que lo afecta entonces si comparo eso no lo puedo comparar tan bien porque si comparo lo que la afecta en como la afecta (DEF vs CAU)</p>
	<p>Nivel III – Explicitación secundaria</p> <p><b>Fase de Redescripción representacional</b></p>	<p>T3NIIIx</p>	<p>Identifica la posición de las ideas principales y secundarias en términos de tipo textual, género, forma o interacción comunicativa. Explica utilizando términos metatextuales o enunciados metalingüísticos que permiten generalizar a otras situaciones comunicativas.</p>	<p><b>SM1.</b> Ok espérame y los releo - - listos que el texto morado digamos que tiene como + el texto morado nos explica porque se realiza la contaminación y el texto azul nos dice + qué es la contaminación (JUSTIF.) Si <u>por ejemplo</u> ahí dice + espera + eh entonces ahí digamos usted ya le pone <u>contexto</u> porque le dice la contaminación atmosférica es la + entonces ahí usted dice es la “tatata” + y aquí me dice la contaminación atmosférica podría estar relacionada esta palabra relacionada + valga la redundancia <u>nos relaciona con que nos va explicar por qué se hace</u> (DEF vs HIP)</p> <p><b>NF5.</b> - - En el cuadro amarillo es trata sobre los métodos para la el control de la contaminación + el párrafo rosado cuenta como la contaminación se XXX con el viento (JUSTIF.) Eh yo creo que + XXX pues ahí como que + o sea en el amarillo eh es la <u>primera oración</u> + pues también la - la <u>primera de oración</u> del rosado (CLA vs. HIP)</p> <p><b>NF3.</b> - - Mmm + bueno creo que el amarillo + nos explica cómo podemos ayudar y porque si XXX en parte ah eh + con nosotros y el rosado ya nos explica + <u>cómo es que se da la contaminación</u> o sea que cosas o qué factores</p>

				ayudan a que se propague esta contaminación esta polución. (JUSTIF.) En esta a diferencia de lo que dije las dos primeras creo que + como tal la clave del texto está más bien ahí en los últimos dos párrafos o sea en los dos párrafos de la mitad + en las dos líneas de la mitad (CLA vs. HIP)
--	--	--	--	--

#### Rúbricas de Clasificación de Respuestas. Tarea 4.

TIPO DE TAREA	NIVEL DE RR <i>(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996)</i>		CARACTERÍSTICAS DE LA CONSCIENCIA METALINGÜÍSTICA <i>(Defagó, 2012; Karmiloff-Smith, 1992, 1996; Tolchinsky, 1996)</i>	EJEMPLOS	RESPUESTA
<b>Tarea 4. Selección de título</b>					
Consigna:	Nivel 0 – No observación	T4N0	Utiliza criterios comunicativos sin tener en cuenta los tipos de texto o conceptos del título. Justifica su respuesta en la situación comunicativa o no responde a la tarea planteada	N/A	N/A
<i>Estos son los posibles títulos para este texto ¿Cuál te parece que es el más adecuado? // ¿Qué te hace pensar que ese título es el que mejor le queda?</i>	Nivel I – Implícito <b>Fase de Representación perceptiva</b>	T4NI	Intuye la relación entre el título y el texto, pero tiene dificultades para dar cuenta del título escogido. Presenta de manera indeterminada o ambigua citando términos o enunciados explícitos en el	<b>NM2.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Porque + o sea como que muestra el orden en el que yo lo + lo puse o sea explica XXXX bien lo que pasa con la contaminación atmosférica + en cambio en los otros nos está dando causas y consecuencias</li> </ul>	Escoge 1

<p>Clasificación:</p> <p>Los estudiantes escogen un título entre:</p> <p>(1) Explicación y descripción de la C.A. (Amarillo)  (2) Definición y tipos de C.A. (Verde)  (3) Causas y consecuencias de la C.A. (Rojo)</p> <p>Luego, tienen que presentar las razones por las cuales escogieron el título, de modo que:</p> <p>Escoge y justifica</p> <p>1. Amarillo  2. Verde  3. Rojo</p> <p>Se agrega el contrargumento aunque no se tendrá en</p>			<p>texto.</p>	<p>que para mí no es y + la definición y tipos de contaminación atmosférica + pues también podría ser pero pues no me parece el más indicado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>que pues en el modo en el que yo lo veo pues no T4NI-NM2-Escoge1</li> </ul>	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Pues lo que te digo + o sea está bien también pero pues depende como organice el texto cada uno + eh XXXX</li> </ul>	
				<p><b>SF1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eh porque eh en el amarillo dice + explicación y descripción y creo que el rojo me lleva más como eh + a saber lo que quiero + digamos si yo tuviera ese /// el libro o lo que sea en mis manos y estuviera buscando algo para hacer un trabajo lo que eh + ese sería el título que - que yo diría + muestre a ver que hay aquí</li> </ul>	<p>Escoge 3</p>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Pues eh + yo no sabía cuál decir en realidad porque eh tal vez los combinaría eh pero no sé cómo eh + no pues es que también me gusta el verde porque eh + también habla sobre lo que dice el texto no?</li> </ul>	

<p><i>cuenta</i></p> <p><b>Lista de códigos</b></p> <p>T4N0-AMA T4N0-ROJ T4N0-VER T4NI-AMA T4NI-ROJ T4NI-VER T4NII-AMA T4NII-ROJ T4NII-VER T4NIII-AMA T4NIII-ROJ T4NIII-VER</p>				<p><b>NM5.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Eh porque en el en los párrafos hablaba como las causas y las consecuencias que tenía este</i></li> <li><i>Um pues creo que también es válido porque también hablaba como en las definiciones que tenía este</i></li> </ul> <p><b>SM3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Pues la verdad es que no sé porque me parece como que todos son iguales + solo que les cambian las palabras por otro tipo por ejemplo definición y explicación es casi lo mismo + las causas y las consecuencias sí? + yo por ejemplo la que me parece mejor sería la verde // Porque en el texto también hablaban de los tipos de contaminación y pues es que la verdad es que no sé porque es que me parece que como que todos son lo mismo solo que cambian unas palabras por como por + como si definición y explicación como casi lo mismo + solo que las cambian pero tienen el mismo significado (Escoge 2) // Ok</i></li> </ul>	<p>Escoge 3</p> <p>Escoge 2</p>
---	--	--	--	--	---------------------------------

				<p>fijate que uno de los niños me decía que + a pesar de que los títulos eran muy parecidos las palabras eh que estaban antes de contaminación atmosférica sí + eh tenían una diferencia tú qué opinas eh frente a eso? // <i>Pues se podría decir que pues en el modo en el que yo lo veo pues no</i></p>	
	<p>Nivel II – Explicitación primaria</p> <p><b>Fase de comportamiento eficiente</b></p>	<p>T4NII</p>	<p>Reconoce la relación entre el título y el texto, utilizando conceptos como índices para escoger el más apropiado. Justifica señalando la macroestructura o formulando una interpretación propia inferida a partir del texto.</p>	<p><b>NM3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En los textos anteriores nos + nos hablaba como de qué causaba esta contaminación y las consecuencias que llevaba al planeta</i></li> <li>• <i>Pues viéndolo bien como que el verde habla más de lo que es el texto</i></li> </ul>	<p>Escoge 3</p>
				<p><b>SF6.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Porque la mayoría de los textos hablando de la atmosfera esta hablando de que le afecta de como le afecta donde la afecta + y eso es una consecuencia de nuestros actos de nuestras causas por así decirlo así entonces por eso</i></li> </ul>	<p>Escoge 3</p>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mmm + si tiene razón concuerdo con él + pero eh eh yo siempre em todo me ha guiado como en las consecuencias que traten las cosas que hacemos + digamos</i></li> </ul>	

				contaminamos entonces nuestra consecuencia es que la atmósfera se afecte + y podría algún día no se no podríamos podrían morir nuestra especie por afectar la atmósfera + pero igual si decía la definición de - de la contaminación de la atmósfera y los tipos de contaminación atmosférica también + pero me quedo con mi idea	
	Nivel III - Explicitación secundaria  Fase de Redescrípción representacional	T4NIII	Explica la relación entre título y texto en términos de tipo textual, género, forma o interacción comunicativa. Argumenta utilizando términos metatextuales o enunciados metalingüísticos que permiten generalizar a otras situaciones comunicativas.	<p><b>SM1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pues es que eh en el primero + en el segundo definición sí? hay una definición pero ahí no me dice /// ah los tipos de contaminación son tales y tales y tal + ah o tal vez sí + no espera espérame porque me puse a dudar !!!! No entonces es la segunda + perdóname me puse a dudar + la primera sí explicación y descripción de la contaminación atmosférica + pues que dice descripción y <u>ahí no me describe</u> ay no - no sé + o sea digamos que + ahí no hay descripción detallada o sea puede que si nos digan la contaminación es esto + esto y esto <u>pero no nos lo están describiendo</u> y la contaminación bueno ósea + no es una + perdóname no sé</i></li> </ul>	Escoge 2

				<p><i>cómo explicártelo pero digamos que <u>no tiene una descripción</u></i></p>	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pues sí + es que el texto nos nombra las causas pero no las consecuencias</i></li> </ul>	
				<p><b>NF2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>- La amarilla creo que es la mejor // + Porque en los textos <u>nos explican</u> + eh sobre la <u>contaminación atmosférica</u> y <u>nos dan una breve definición de ella si</u></i></li> </ul>	Escoge 1
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>+ Pues es que la definición no es /// el <u>tema principal</u> del texto sino pues nos da una introducción al texto</i></li> </ul>	

## Anexo 4.

### Formato de consentimiento informado

Santiago de Querétaro, Querétaro (Méx.), agosto 6 de 2020

#### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ declaro:

- 1) Estar al corriente de que la(el) estudiante **participará en una investigación** cuyo fin es comprender los procesos de lectura de textos científicos;
- 2) Estar al tanto de que **realizará un ejercicio de comprensión lectora** a través de la plataforma virtual ZOOM, sobre el cual **responderá preguntas** relacionadas con el texto leído;
- 3) Saber que la entrevista **será videograbará** con el fin de analizarla posteriormente;
- 4) Estar al tanto de que en la grabación solamente **se registrará la voz y la acción del estudiante en una aplicación**, en ningún momento se le pedirá que encienda su cámara, por lo cual no quedará registrado su rostro;
- 5) Disponer de un **computador y conexión estable a internet** para realizar la entrevista;
- 6) Conocer los derechos a los cuales se tiene acceso al formar parte de esta investigación:
  - a. Al manejo **confidencial de los datos personales** del estudiante, los cuales no serán difundidos o divulgados públicamente de manera que lleven a su plena identificación;
  - b. A **la no participación** en el estudio pues tiene pleno derecho a decidir si colabora, o no, con el presente estudio;
  - c. A **conocer que el motivo** de la investigación es con fines educativos y de investigación científica;
- 7) Entender que la participación del alumno **no afectará sus actividades** escolares ni extraescolares;
- 8) Comprender que el participante **no incurrirá en ningún gasto, ni recibirá remuneración alguna** por la participación en el estudio;
- 9) Ser consciente de que la investigación **no tiene fines diagnósticos o evaluativos**: por tal razón **no se entregarán resultados parciales** de las entrevistas;
- 10) Estar informado/a de que **cualquier aclaración o duda al respecto** puedo comunicarme al WhatsApp [+52 1 442 522 7159](tel:+5214425227159), al correo electrónico [vejalperez@gmail.com](mailto:vejalperez@gmail.com) o solicitar una llamada a número fijo para aclaraciones adicionales.

De acuerdo con lo anterior manifiesto ser: (Sólo marque al frente con una X únicamente una de las siguientes tres opciones) **Padre**  
() **Madre** () **Tutor/a legal** () del estudiante (Nombre del estudiante) \_\_\_\_\_ que cursa el grado (Grado actual del estudiante) \_\_\_\_\_, y declaro estar informado/a de todo lo anterior y que cualquier consulta me comunicaré con los números de contacto o el correo electrónico antes mencionado.

Para constancia de lo anterior firmo a continuación con nombre y fecha:

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Nombre

\_\_\_\_\_  
Fecha

## Anexo 5.

### Protocolo de Aplicación

#### PROTOCOLO DE ENTREVISTA (Contextualizar preguntas, hacer la situación más natural)

##### 1. LECTURA DE PÁRRAFOS

*Estoy muy agradecido por tu participación en esta entrevista. Quiero que sepas que no se trata de una evaluación para saber qué tanto sabes sobre un tema, sino que vas a ayudarme dando tu opinión sobre una lectura: no te voy a decir si está bien o mal, pues sólo se trata de lo que opinas. La profe LUISA/DANIELA va a estar acompañándonos lo que dure esta entrevista. Te cuento un poco de qué trata. En la universidad donde estudio se está trabajando en la escritura de una enciclopedia de ciencias naturales para niños y jóvenes. La mayoría de las enciclopedias que hemos visto son escritas por adultos y muchos estudiantes no las entienden, por eso decidimos hacer una propia. Para empezar, quisimos tratar algunos conceptos del medio ambiente y este es uno de los textos para esa sección. Te voy a dar algunas instrucciones, entre las cuales está el que me des tu opinión. Vamos a hacerlo de la siguiente manera, te comparto mi pantalla. **PREGUNTAR EDAD***

- I. *Quiero que me confirmes que puede leer perfectamente cada párrafo... Cuando te lo indique, podrás controlar mi pantalla de manera que podrás moverlos. Para cambiarlos de posición solamente das click y arrastras a donde quieras moverlos; cuando vayas a soltar, nuevamente das click. Como puedes ver, el párrafo no debe encajar perfectamente en el recuadro para que quede donde quieras. ¿Tienes alguna pregunta? // Lo primero que te quiero pedir es que leas estos párrafos en voz baja. Una vez que hayas terminado, me avisas para continuar.*

##### 1. INCLUSIÓN DE PÁRRAFOS

- II. *Quiero pedir tu opinión con respecto a este párrafo (señala el párrafo distractor): **¿Tú crees que no debe estar en el texto o crees que sí? // ¿Cómo sabes que (no) debe estar?***
- III. *(El entrevistador entrega otro párrafo que no estaba con los primeros) Tenemos otro párrafo, pero quiero saber si deberíamos agregarlo **¿Crees que debe estar en el texto o crees que no? // ¿Qué te hace pensar que (no) debe estar?***

##### 2. ORGANIZACIÓN DE PÁRRAFOS

- IV. *Ahora que tenemos todos los párrafos de la versión final del texto, te pido que los organices como creas que deberían quedar: el texto necesita tener una introducción, un desarrollo y un cierre. Déjalos para que la explicación al lector sea lo más clara posible.*
- V. *Fíjate que otro chico lo ha hecho muy parecido a como tú lo hiciste, sólo que dejó así la **INTRODUCCIÓN // ¿Crees que el sentido del texto cambia mucho, se mantiene igual o cambia poco? ¿Qué te hace pensar eso?***
- VI. *Bien, vamos a ponerlo como tú lo dejaste. También recuerdo, que otra niña, puso estos párrafos en la **INTRODUCCIÓN // ¿Crees que el sentido queda menos claro, se mantiene igual o está más claro? ¿Podrías explicarme por qué?***
- VII. *Vamos a dejarlo como lo tenías. Ahora, me parece que un chico dejó el **DESARROLLO** así // **¿Te parece que el sentido cambia poco, queda igual o cambia mucho? ¿Por qué crees que es así?***

- VIII. *Lo voy a poner como estaba. También, recuerdo que otro niño dejó el CIERRE así ¿Crees que el sentido queda más claro, igual o queda menos claro? ¿Cómo lo sabes?*

	V.	VI.	VII.	VIII.
A	D*	B*	A	A
B	B	A*	C*	B
C	C	C	B*	D*
D	A*	D	D	C*

3. COMPARACIÓN DE PÁRRAFOS

- IX. *Nos quedan unas pocas preguntas para terminar. Quisiera que me dijeras con tus palabras, cuáles diferencias encuentras entre estos dos párrafos (DEF-CAU) // ¿Cuáles pistas usaste para encontrar esas diferencias?*
- X. *Ahora cuáles diferencias entre estos dos (CLA-HIP) // ¿En qué elementos te basaste para encontrarlos?*

4. SELECCIÓN DEL TÍTULO MÁS ADECUADO

- XI. *Esta es la última pregunta. Estos son los posibles títulos para este texto ¿Cuál te parece que es el más adecuado? // ¿Qué te hace pensar que ese título es el que mejor le queda?*

5. AGRADECIMIENTO POR LA PARTICIPACIÓN Y CIERRE DE LA ENTREVISTA

*Te agradezco mucho haberme ayudado con esta tarea, me va a quedar un texto muy bien hecho después de todo. Muchas gracias.*