



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

BARLETTA MANJARRÉS, NORMA; CHAMORRO MIRANDA, DIANA

Las unidades textuales: organizadoras del texto

Zona Próxima, núm. 12, enero-junio, 2010, pp. 176-189

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las unidades textuales: organizadoras del texto

Textual units: text organizers

Norma Barletta Manjarrés
Diana Chamorro Miranda

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 12 enero-junio, 2010
ISSN 1657-2416



Roberto Angulo. *Jonas*. Acuarela sobre papel (detalle).

NORMA BARLETTA MANJARRÉS
PH. D. EN ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA
DOCENTE INVESTIGADORA UNIVERSIDAD DEL NORTE
nbarlett@uninorte.edu.co

DIANA CHAMORRO MIRANDA
DOCTORA EN EDUCACIÓN
DOCENTE INVESTIGADORA UNIVERSIDAD DEL NORTE
dchamorro@uninorte.edu.co

La forma como los autores se refieren en su escrito a la organización que le han dado a su texto, ha sido abordada desde diversas perspectivas y ha recibido varios nombres. Un estudio de esta función en los textos escolares, nos llevó a identificar aquellas partes que realizan primordialmente esta función y su importancia para facilitar la comprensión y aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes, que muchas veces son lectores inexpertos y recién llegados al campo de los conocimientos científicos. El presente artículo presenta una caracterización de las que hemos denominado Unidades Textuales en los textos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Discute también la importancia de su presencia en dichos textos y la forma como los maestros deben evaluarlas, suplirlas o hacer uso de ellas.

palabras clave: **Libros de texto, gramática sistémico funcional, función textual, maestros, aprendizaje**

RESUMEN

ABSTRACT

The way authors refer to the organization of their texts within the text itself has been discussed from a variety of perspectives and has received different names. A study of this function across school textbooks has allowed us to identify those parts that are primarily concerned with this function and their importance to facilitate understanding and learning by the students, who are often inexperienced readers and newcomers to the field of scientific knowledge. This article presents the characteristics of what we have called Textual Units in the Social Science and Natural Science textbooks. It also discusses the importance of its presence in these types of text and the way teachers must evaluate them, replace or make use of them.

key words: **Textbooks, systemic functional grammar, textual function, teachers, learning.**

Desde hace varias décadas, lingüistas y analistas del discurso han notado que los textos no solamente construyen una representación de la experiencia, de los fenómenos reales o imaginarios, es decir, no solamente suministran información, sino que también dedican buena parte de sus recursos a hablarle al lector y aludir al contexto, de tal modo que lo dicho sea más comprensible y el texto sea más efectivo para lograr sus objetivos. En otras palabras, un texto no es solamente un contenido proposicional, sino que es también una actividad social en la que el autor se ocupa de organizar y presentar la información de tal forma que, en la medida de lo posible, llegue al lector, lo tenga en cuenta y responda a sus expectativas, conocimientos e intereses. Los escritores, dependiendo del tipo de lector que tienen en mente y del contexto en donde se produce y se consume el texto, utilizan una serie de señales que poco a poco construyen un nivel de atracción o lejanía del lector, de apoyo o indiferencia al mismo, de diálogo o de monólogo.

El término metadiscurso se ha utilizado precisamente para destacar la diferencia descrita anteriormente. Así, Williams (1981) llama metadiscurso a “todo aquello que no se refiere al asunto de que trata un texto. (Williams 1981, p.226 citado en Jiang & Bian, 2008, p.2).

Vande Kopple (1985, 1997, citado por Jiang & Bian, 2008) también usa el término metadiscurso para referirse a aquellas partes del discurso que no amplían el contenido de un texto sino que tienen otras funciones como “ayuda[r] a los lectores a conectar, organizar, interpretar, evaluar, y desarrollar actitudes hacia dicho material (Vande Kopple, 2002, p.93 citado por Hyland & Tse, 2004, p.160 traducción nuestra). Es así como bajo la denominación de metadiscurso, Vande

Kopple identifica glosas o explicaciones sobre el significado de palabras o frases, marcadores de la intención del autor, marcadores de modalidad, evidencias de autoría, marcadores de actitud, comentarios del autor dirigidos directamente al lector y, también, conectores textuales. Estos últimos son aquellos elementos que ayudan a mostrarle al lector cómo las partes de los textos se relacionan unas con otras.

Esta última función, tal como reconoce Vande Kopple, remite al concepto de cohesión de Halliday y Hasan (1976). La cohesión de un texto está dada por la forma en que las diferentes oraciones y las diferentes partes de un texto están relacionadas entre sí mediante una serie de recursos lexicogramaticales como son las conjunciones, las referencias, la elipsis y las cadenas léxicas. Estos recursos permiten trascender los límites de las cláusulas posibilitando la reconstrucción de los significados por parte del lector, ya que relacionan elementos dentro de cláusulas diferentes, cláusulas que pueden encontrarse muy próximas dentro de un mismo párrafo o incluso un poco lejanas, e incluso las relaciones entre párrafos contiguos.

Algunos autores se han referido a estas señales o recursos lexicogramaticales como ‘marcadores textuales’ y les atribuyen funciones estructuradoras del discurso, que establecen orden y relaciones significativas entre frases, párrafos, apartados, grupos de oraciones (Cassany, 1993). Es así como es posible identificar marcadores que tienen la tarea de iniciar un nuevo tema, marcar el orden, continuar sobre el mismo punto, detallar, resumir, acabar. Estos marcadores están, según Cassany, localizados en lugares estratégicos del texto de tal modo que el lector los identifique fácilmente y los pueda utilizar para orientarse en la identificación y el seguimiento de la estructura del texto.

Como vemos, la tendencia es a considerar que hay una función en los textos diferente de aquella de explicar, representar o reconstruir nuestra experiencia del mundo. Es decir, un texto no es solamente dar información o elaborar contenidos, sino que también dedica parte de sus recursos para construir una estructura o una organización de sí mismo, y también para hacer evidentes las formas de comunicación con su lector.

En la Lingüística Sistémico-Funcional estas funciones están claramente definidas y corresponden a las tres metafunciones del lenguaje: experiencial, interpersonal y textual. Según Halliday y Matthiessen (2004), la primera hace referencia a las formas de representar nuestra experiencia del mundo, de construir una imagen mental de la realidad y darle sentido a lo que ocurre dentro y fuera de nosotros. La segunda función expresa las relaciones establecidas entre el autor y lector. La tercera se refiere a la manera como se organiza el texto y expresa las relaciones existentes al interior del mismo.

A este respecto, Hyland y Tse (2004), utilizando un corpus de textos académicos, desarrollan un modelo de metadiscurso para lo cual, siguiendo a Halliday, sostienen que las tres funciones del lenguaje ocurren simultáneamente y que la función textual “es intrínseca al lenguaje y existe para construir tanto el aspecto interpersonal como el proposicional como una totalidad lineal y coherente” (p.162). Siguiendo a Thompson (2001), consideran que para su modelo es más relevante distinguir entre recursos interactivos e interaccionales. Con los primeros, el autor orienta al lector a través del texto al estructurar la información en formas que le sean familiares y apropiadas. Los recursos interaccionales, por su parte, establecen la postura y autoridad adoptada por el autor, involucran y establecen el tipo de relación con el lector. Es decir, los recursos interactivos

cumplen la función textual, mientras que los interaccionales corresponden a la interpersonal.

En nuestro Colectivo hemos analizado el discurso de manuales escolares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales¹ desde las tres metafunciones propuestas por Halliday para identificar la forma como ellas se realizan en estos manuales. Para esto utilizamos el concepto de Unidades Textuales basado en la diferencia que Davies (1995) establece entre aquellas partes del texto que se ocupan principalmente de la función experiencial, que ella llama Tipo de Tópico, y las partes o pasajes de los textos escolares que cumplen función interpersonal y/o textual. Nuestra concepción de Unidad Textual coincide en parte con las características y funciones de los conectores textuales a los que alude Vande Kloppe (1997) en su clasificación de metadiscurso, los marcadores textuales estratégicos a los que se refiere Cassany (1993) y los recursos interactivos descritos por Thompson, (2001) y retomados por Hyland y Tse (2004).

Para nosotros, las unidades textuales en los manuales analizados son aquellas partes del discurso que tienen la función de dar una organización global al texto, señalar las relaciones entre sus partes y la función que cumple cada una de ellas para configurar el todo. Aunque muchas veces tienen características interpersonales, e incluso, hacen referencia a aspectos de la experiencia, estas unidades o fragmentos del discurso cumplen primordialmente una función textual. Su presencia posibilita la realización de las otras dos metafunciones. Sirven de señales acerca de cómo está cohesionado el texto, llevan

¹ Las reflexiones que aquí se presentan son producto de una serie de proyectos desarrollados desde 1995 por parte del Colectivo Urdimbre del Grupo Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte con patrocinios de Colciencias y la Dirección de Investigaciones y Proyectos de la Universidad del Norte.

al lector de la mano mostrándole las partes, su relevancia, relación con sus conocimientos previos y otros textos, y de esta manera facilitar la reconstrucción de los significados.

Nosotros consideramos que si estos elementos no están presentes o se encuentran de manera difusa en un texto escolar, pueden dificultar al lector el reconocimiento de la estructura textual y el establecimiento de relaciones entre lo leído y el mundo real, especialmente cuando se trata de lectores inexpertos como son los estudiantes de educación básica.

En el análisis de los textos hemos identificado **unidades textuales** de cuatro tipos o clases (Davies, 1995): **Introducción, vínculo, transición y conclusión**.

La introducción le permite al autor proponer los objetivos del texto, los aspectos a tratar, contextualizar la temática y proponer el papel que desempeñarán tanto él como el lector.

El vínculo, por su parte, permite al autor llamar la atención acerca de una información que se va a decir a continuación o que ya se ha dicho en apartes anteriores del texto.

Transición facilita al autor establecer una conexión o puente entre lo que ya se ha dicho anteriormente y lo que se va a decir en el segmento o segmentos siguientes.

Por último, **la conclusión** le permite al autor evaluar los objetivos trazados en la introducción y desarrollados en el texto. Además, establecer los nexos entre lo expresado en el texto y el mundo exterior.

A continuación analizaremos cada una de **las unidades textuales** y la manera como afectan el proceso de lectura del texto.

LA INTRODUCCIÓN

Esta unidad textual tiene una función importante para dar inicio a una temática en un texto escolar. Debe ambientar el tema de tal manera que el lector tenga una idea de qué va a leer, por qué lo va a leer, la forma como esto se relaciona con temáticas anteriores o con la vida cotidiana del lector, y por lo tanto pueda encontrarle relevancia, pertinencia y organización. El hecho de que un capítulo o unidad tenga una buena introducción y que el docente la retome, llame la atención sobre ella, la utilice para bosquejar la ruta que sigue el texto, no solamente ayuda en la construcción de conocimientos científicos sino que también ilustra sobre las formas como los textos académicos disponen sus recursos para ayudar al lector en la comprensión y en el rol que jugará a lo largo del desarrollo de la temática.

En algunos de los textos analizados hemos encontrado, al inicio de la temática, apartados que tienen algunas de las características de la introducción. Veamos un ejemplo:

Las películas del oeste son las preferidas de muchos jóvenes y adultos. Suelen presentarnos pasajes emocionantes y llenos de colorido en los que los héroes blancos deben enfrentarse y vencer a los indios salvajes, so pena de perder el cuero cabelludo.	<i>Contextualización</i>
¿Alguna vez te planteaste la verdadera causa de estas batallas? ¿Tienes idea de quienes eran los agresores y quienes los agredido? (sic)	<i>Activación de conocimientos previos</i>
En realidad, durante el siglo XIX los indígenas norteamericanos trataron de defender sus tierras con arcos y flechas, de la invasión extranjera. Pero fueron exterminados.	<i>Adelanto de un aspecto a tratar</i>

En esta introducción encontramos, en el primer párrafo, una especie de contextualización con la cual el autor busca que el estudiante establezca una relación entre el hecho histórico y un elemento de la vida cotidiana, en este caso las películas del oeste (aunque tal vez ya no sean tan familiares), y activar así un conocimiento previo que pueda servir de punto de partida común entre el lector y el escritor y, a partir de ahí, construir nuevos conocimientos.

En el segundo párrafo encontramos una serie de preguntas que tratan de establecer una relación con el lector, llevándolo a participar activamente en el proceso de lectura: buscando una respuesta

en sus conocimientos previos o interesándolo por continuar en la lectura.

El tercer párrafo presenta un esbozo general de **uno** de los aspectos a tratar en el capítulo, a saber, los problemas de los indígenas en Norteamérica en el siglo XIX.

De acuerdo con nuestra discusión inicial acerca de qué constituye una introducción, se podría decir que este fragmento no orienta al lector exactamente acerca de todos los temas que se van a desarrollar ni tampoco precisa los objetivos que se quieren alcanzar con esta temática.

Veamos otro pasaje que funciona como introducción.

Unidad 5 Los ecosistemas	
Si alguien te pregunta en dónde consigues las frutas que consumes, tu respuesta posiblemente será en el supermercado, la tienda de la esquina o la plaza de mercado. Pero te has puesto a pensar, ¿cómo se obtienen esos productos en su lugar de origen?	Alusión a la cotidianidad
Si analizas las relaciones que se dan entre los diversos organismos que conforman un ecosistema, encontrarás algunas de estas respuestas. Por ejemplo, [...]	
Explora	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipos de relaciones se establecen entre los seres que conforman un ecosistema? 	Activación del interés
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué son importantes para todo ecosistema, las interacciones que se establecen entre los seres que lo conforman? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué crees que la palabra ecología es tan utilizada en la actualidad? 	
Vamos a ver...	
La importancia del estudio de los procesos ecológicos radica en la posibilidad de conocer la manera como funciona un ecosistema, por tanto, durante el desarrollo de esta unidad, estudiaremos las relaciones que se establecen entre los componentes de un ecosistema (tema 1) y las consecuencias que se generan cuando se altera alguno de estos componentes (tema 2). Para que apliques y relaciones lo visto durante esta unidad, observaremos la manera como la lluvia ácida influye en el crecimiento de las plantas, recogeremos y organizaremos información sobre las características que presenta una zona contaminada de tu localidad. Además, reflexionaremos sobre temas de índole ecológica, como son el efecto que tiene la lluvia ácida y el efecto invernadero sobre los ecosistemas.	Presentación de tópicos y actividades

En esta introducción vemos que hay alusiones a la cotidianidad del lector (los supermercados, la tienda de la esquina, la plaza de mercado); igualmente, hay preguntas dirigidas a activar el interés y a subrayar la importancia de la temática.

Bajo el título de “Vamos a ver...”, se enuncian los temas que se van a tratar y se esbozan algunas de las tareas que se van a plantear. Esta forma de presentar cómo está organizada la información en el texto facilita al estudiante la construcción de un mapa que le permita orientarse y hacerle seguimiento a la estructura del texto.

En el contexto del aula es provechoso que los docentes de manera consciente dirijan la atención del lector a esta unidad textual ya que, por un lado, ella lo prepara para la lectura y el estudio de la temática, y por otro, contribuye al desarrollo de estrategias que le pueden ser útiles en su desempeño académico futuro.

LOS VÍNCULOS Y LAS TRANSICIONES

Al leer necesitamos tener presente, recordar, retomar lo que hemos leído e irlo conectando,

comparando y contrastando con los temas o subtemas que siguen a continuación. Esto nos permite ser conscientes de la cohesión en el texto e incluso valorar la forma como el escritor va presentando sus ideas, lo cual es posible, en parte, gracias a la presencia de **los vínculos y las transiciones**. Estos elementos estructuradores pueden presentarse bajo la forma de párrafos, fragmentos, oraciones, e incluso frases que tienen la función de retomar información anterior o anunciar la que sigue con el fin de mantener el sentido global del texto. Debemos aclarar que los vínculos y transiciones son diferentes de las **referencias** porque estas últimas sólo retoman o anuncian elementos puntuales en cláusulas anteriores o posteriores (ver Halliday & Matthiessen, 2004, p.534).

EL VÍNCULO

De acuerdo con Davies (1995), este elemento señala o bien a una información que ya hemos leído o una información que viene más adelante. Veamos varios ejemplos de vínculos anafóricos, es decir, marcadores que “miran” hacia atrás, a lo leído.

<u>Anteriormente dijimos</u> , que podemos suspender la respiración por algún tiempo de manera voluntaria. Luego aunque no queramos el proceso se restaura.	En la sección anterior, seis párrafos atrás, efectivamente leemos “Podemos suspender la respiración por algún tiempo de manera voluntaria”.
Para abordar las particularidades de la población asiática, es importante que recuerdes <u>los conceptos de densidad, índice, de crecimiento, tasa de mortalidad y natalidad</u> , vistos en el subtema 1.2.	El lector puede volver a la sección indicada para recordar la información.

En el primer ejemplo, podemos observar que el vínculo se caracteriza, además, por mostrar una relación entre el lector y el autor mediante el uso del verbo en primera persona del plural (“dijimos”). De esta manera sugiere al lector que él o ella está involucrado en el proceso y que tiene información previa sobre el tema que se está tratando y que esta información está en el texto. En el segundo ejemplo también se aprecia esta característica interpersonal mediante la forma verbal “recuerdes”, el cual es un llamado directo al lector y una manera de reconocer su presencia.

Veamos ahora ejemplos de vínculos que anuncian lo que se va a decir. Los denominamos vínculos catafóricos.

El primer ejemplo presenta características interpersonales que establecen una relación de complicidad y acercamiento entre el lector y autor. Sin embargo, estos elementos no siempre se realizan

de esta forma, como es el caso del segundo y tercer ejemplo. En ellos, sin embargo, hay un anuncio explícito de una información nueva.

En los libros de texto analizados, hemos encontrado que los vínculos catafóricos se pueden realizar de varias formas menos explícitas que requieren mayor experiencia lectora para la identificación de su función organizadora.

Veamos el siguiente ejemplo

Napoleón estaba en su apogeo en 1810.

Esta oración, tomada aisladamente, no necesariamente parece introducir o anunciar una información nueva. No tiene indicadores léxicos ni ortográficos que comuniquen esta función. Esta función se aclara si se lee con detenimiento lo que sigue. Veamos:

A continuación estudiaremos los tipos de respiración de la célula.	Aquí se le anuncia al lector la información que viene
El desarrollo canadiense tuvo los siguientes elementos.	
Estos son algunos aspectos del exterminio del indígena norteamericano:	

Napoleón estaba en su apogeo en 1810. Era emperador de los franceses, rey de Italia, protector de Suiza, de la Confederación del Rin (que reemplazó al disuelto Sacro Imperio) y del Ducado de Polonia que (sic) independizó de Rusia. Sus hermanos eran reyes de España y otros países ocupados y su sobrino era rey de Holanda. Redujo los territorios de Austria y Prusia y tenía de aliados forzados a sus soberanos y al zar de Rusia y el rey de Dinamarca. De manera directa o indirecta gobernaba a más de 70 millones de habitantes, o sea, la mitad de la población europea.

La primera oración por sí misma no constituye un vínculo catafórico. Este papel solo se logra si identificamos su relación con el resto del párrafo. En este caso se deduce que los eventos mencionados (ser emperador, protector, dominar territorios, tener aliados, etc.), son una forma de sustentar la aseveración acerca del apogeo de Napoleón. Veamos otro ejemplo:

En 1809, los criollos de Chuquisaca, La Paz y Quito tomaron la iniciativa. En Chuquisaca, el cabildo destituyó al presidente de la Audiencia e instaló una junta que declaró gobernar en nombre de Fernando VII mientras durase su cautiverio. En La Paz, el cabildo destituyó al gobernador. Ambas juntas duraron sólo unos meses. Tropas del virrey de Perú disolvieron la junta de La Paz y los dirigentes criollos fueron ejecutados. En Chuquisaca, los rebeldes se sometieron a las fuerzas del virrey del Río de la Plata. Simultáneamente, en Quito la aristocracia criolla del cabildo disolvió la Audiencia y formó junta de gobierno...

Al igual que en el ejemplo anterior, en este, podemos observar que la primera oración parece una aseveración más en el desarrollo de la temática. Nada indica que sea un andamiaje para introducir

una información nueva. Sin embargo, la iniciativa de los criollos en cada una de las localidades anunciadas es de lo que se ocupa la siguiente parte del párrafo. Tanto así que se recurre a la presentación en letra cursiva de Chuquisaca y La Paz para establecer muy claramente la cohesión con el vínculo catafórico.

Consideramos que la presencia de vínculos con estas características en textos escolares exige una intervención consciente por parte de los docentes para que los lectores inexpertos identifiquen su alto nivel de generalidad y su función estructuradora.

Nos referiremos ahora a otros elementos o unidades textuales que nos permite enlazar las temáticas.

OTROS VÍNCULOS

Al leer un texto en muchas ocasiones encontramos que el mismo autor sugiere leer en otros textos, utilizar la información que está al margen (pie de fotos, gráficas, mapas, entre otras) o recuperar conocimientos previos. Veamos algunos ejemplos.

Lo mismo que se muestra en la fig. 5.3 puede verse en los cuadros diseñados por Punnet figura 5.4.

En este ejemplo, el autor dentro de la información del bloque central nos invita a ampliar lo dicho analizando las figuras que están al margen. En cierta forma se puede afirmar que estos llamados son importantes porque nos dicen en qué momento la información periférica al bloque central es relevante y señalan, en el caso de que haya varios elementos, cuál de ellos es el

que se necesita en un momento determinado. Estos vínculos pueden denominarse cotextuales.

En algunos casos, el autor le dice al lector que lo referido está relacionado con conocimientos que él o ella ya tienen. De esta manera el autor busca hacer consciente al lector de que aquello sobre lo cual ha leído o estudiado antes, se integra con la información nueva para configurar una versión cada vez más compleja del conocimiento. Los siguientes son algunos ejemplos:

En cursos anteriores aprendimos que los ribosomas son los encargados de la síntesis de las proteínas.

Recordemos que la troposfera es la capa de la atmósfera más cercana a nosotros.

Recordemos que los organismos unicelulares son aquellos que pertenecen a los reinos Mónera, Protista y algunos del reino Hongo.

En cierto modo, los anteriores ejemplos constituyen vínculos anafóricos, solo que lo referido es lejano, puede trascender el capítulo, o incluso el texto escolar mismo, pero sin duda, ayudan a construir coherencia entre temáticas estudiadas a través del tiempo.

LA TRANSICIÓN

De acuerdo con Davies (1995), esta unidad textual nos permite, en un mismo fragmento del texto, tanto recordar una información como adelantarnos a una nueva. Veamos un ejemplo:

Como podemos apreciar, se podría decir que una transición está compuesta de dos vínculos, uno anafórico y otro catafórico. Muchas veces relacionan dos secciones grandes de un mismo texto con el fin de anunciar que un tema o subtema

ha terminado y se abordará otro. Otras veces se retoma lo dicho muchas líneas o párrafos atrás, con el fin de construir un puente que permita comprender el texto que sigue y reconstruir la estructura global del texto.

LA CONCLUSIÓN

Según Davies (1995), la conclusión en un texto implica la recontextualización de los temas centrales y la evaluación de los objetivos planteados en la introducción. En cierto modo debe ser el espejo de la introducción. El análisis de los capítulos nos mostró, sin embargo, que tales conclusiones no son muy comunes en nuestros textos; en los capítulos donde la hallamos, no cumple a cabalidad con su función evaluativa o contextualizadora. En lugar de conclusiones, tenemos cuestionarios, talleres, instrucciones para realizar actividades y proyectos complementarios. En los textos de ciencias sociales encontramos lecturas adicionales que relacionan las temáticas con el presente. En los textos de ciencias naturales particularmente encontramos instrucciones para realizar experimentos. Es decir, parece que los autores de los textos se preocupan porque el lector establezca una relación con la cotidianidad, la experiencia o el presente. Dejan, en cambio, la evaluación de los objetivos en manos del alumno mediante cuestionarios que el profesor o el estudiante pueden utilizar para verificar el conocimiento.

Analicemos ahora una conclusión de uno de los textos de ciencias sociales estudiados en nuestra investigación:

Mientras esto ocurría en la conquista del oeste, en las grandes ciudades del este, como New York o Chicago se crearon sistemas publicitarios para justificar el exterminio de los indios y el rapto de sus tierras. Aparecieron entonces las

novelas de cowboys, en donde se mostraba a los indios como personas malvadas. De esta manera se justificó el expansionismo y se incitó a la colonización.

Esta conclusión que encontramos al final de la sección donde se trata el tema del indígena como víctima de la expansión norteamericana del siglo XIX, presenta una contextualización de lo ocurrido con los indios y, además, retoma la alusión a las películas del oeste que también fueron propuestas en la introducción del capítulo.

Consideramos que la función que debemos cumplir los maestros en los casos en que no esté presente o que esté incompleta la conclusión es ayudar al estudiante a elaborarla o complementar los elementos que falten. Si es posible, llegar más allá y tratar de que los estudiantes relacionen la temática vista con su cotidianidad.

De acuerdo con los planteamientos propuestos en este artículo, las **unidades textuales, introducción, vínculo, transición y conclusión**, son los elementos estructuradores que, debidamente distribuidos y realizados de manera completa, permiten viajar de una manera agradable y fluida por el texto. Este potencial estructurador de las unidades textuales se vuelve realidad solo si se retoman en el aula y si su función es explicada a los lectores inexpertos para que en lecturas futuras ellas se conviertan en faros orientadores de experiencias exitosas con el libro de texto. Igualmente, el reconocimiento y uso consciente de las unidades textuales provocan una escritura organizada y amigable que tiene en cuenta a su posible lector.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

En nuestra labor de maestros, una de las actividades que debemos realizar es analizar el texto que vamos a utilizar en un momento determinado o a lo largo de un período escolar y determinar cuáles **unidades textuales** están presentes, cuáles no, cuáles están desenfocadas y tratar de llenar el vacío o lo que es mejor, orientar a los estudiantes, por medio de actividades, para que sean ellos quienes realicen este proceso.

En el proceso de análisis podemos empezar por la introducción y formular algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Plantea esta introducción el tema o los temas a tratar?
- ¿Qué finalidad se persigue con el estudio de esos temas?
- ¿Establece de manera clara el contexto que sirve de marco a la temática en términos temporales, espaciales, históricos o incluso ideológicos?
- ¿Explicita la importancia del tema?
- ¿Especifica la forma como el tema está relacionada con otros ya conocidos o con la cotidianidad?
- ¿Enuncia el rol del autor: se involucra, toma distancia, presenta el conocimiento de manera aparentemente objetiva, invita al lector a co-construir el conocimiento?
- ¿Explicita el rol del lector: lo involucra, se dirige a él de manera directa, lo reconoce como interlocutor válido, lo ignora?
- ¿Anuncia los aspectos a tratar del tema?

Un segundo paso consiste en analizar la progresión del texto. Es decir, constatar la presencia de vínculos y transiciones que ayudan a construir el hilo estructurador del texto. Las siguientes preguntas podrían ser de utilidad en esta tarea:

La excreción en el hombre	
En la primera parte de este capítulo, estudiamos que gracias a la respiración obtenemos la energía que contienen los alimentos que ingerimos. Recordemos que luego de utilizar esa energía para llevar a cabo todas las reacciones metabólicas del cuerpo, los organismos producen materiales de desecho que, en altas concentraciones, llegan a ser tóxicos. Debido a esa toxicidad, es necesario eliminarlos del cuerpo. La excreción es la expulsión de los productos de desecho del metabolismo. Así como la sal pasa a través de una membrana de celofán hacia el lado en donde se halla en menor concentración, los productos de desecho de los organismos pasan a través de las estructuras encargadas de su excreción hacia el exterior.	<p>Conexión con lo ya dicho</p> <p>Comparación con elementos de la experiencia cotidiana</p>
Los productos de desecho del organismo humano son variados: sudor, heces fecales, dióxido de carbono y ácido úrico. Los estudiaremos a continuación.	Anuncio de los tópicos a tratar

- ¿Nos provee el texto de señales que indican que un aspecto del tema ha terminado y que se pasa al siguiente?
- ¿Ayuda el texto a retomar la información ya dada?
- ¿Anuncia la información nueva?
- ¿Qué tan claro es ese anuncio?
- ¿Qué nivel de exigencia cognitiva tienen esos vínculos?
- ¿Cuál de ellos requiere el acompañamiento del docente para su interpretación y comprensión de la información que sigue?

Y por otro lado,

- ¿Cumple el texto lo que anuncian los vínculos?

- ¿Conoce o recuerda el lector lo que el autor supone que conoce o recuerda?
- ¿Habría que introducir oralmente vínculos y transiciones para que se entienda el rumbo del texto?

Finalmente, en la conclusión, podemos preguntarnos:

- ¿Evalúa el texto los objetivos propuestos en la introducción?
- ¿Resume o enfatiza los principales puntos tratados?
- ¿Establece el autor nexos entre el texto y el mundo exterior?

Si las respuestas a estos interrogantes son negativas o ponen en evidencia una o varias debilidades del texto con respecto a la realización de esta función organizadora, es responsabilidad del docente preparar para sus estudiantes actividades o explicaciones que apunten a:

(Al inicio del tema)

- Aclarar la naturaleza y alcance de la temática a tratar.
- Especificar los objetivos a alcanzar.
- Establecer la importancia del tema y su relevancia en el contexto de los aprendices.
- Relacionar el tema con la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes.
- Identificar los subtemas que se van a desarrollar, su secuencia y su lógica.
- Proponer y definir un papel para los aprendices durante el desarrollo de la temática y en su interacción con el texto.

(En el desarrollo del tema)

- Establecer la estructura del texto en su totalidad e identificar cómo se relacionan las partes entre sí.
- Explicitar o aclarar esa relación a los estudiantes a medida que se avanza en la lectura y el estudio de la temática.
- Anunciar la conclusión de un tópico, el cambio de tema y el inicio de otro.
- Identificar los conocimientos que el texto presupone por parte del lector, averiguar si los estudiantes realmente los poseen, y ayudar en la construcción de aquellos que no sean del dominio de los aprendices.

(Al final)

- Sintetizar los principales puntos tratados
- Verificar el nivel de logro de los objetivos planteados al inicio
- Retomar la relación entre la temática vista y el contexto del estudiante o el mundo fuera del texto.

En otras palabras, el manejo del texto escolar en el desarrollo de una temática consiste en gran medida en encontrarle su lógica organizativa, su razón de ser con respecto a lo que experimentan y saben los aprendices y hacer que las Unidades Textuales les hablen a los lectores, o en casos de su ausencia o deficiencia, convertirse en sus sustitutos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. UK: Penguin.
- Hyland, K. & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 22(2), 156-177.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to Functional Grammar*, (third edition). London: Arnold.
- Jiang, H., & Bian, N. (2008). Use of metadiscourse markers in allocating SLA learners' attention. *Sino-US English Teaching*, 5(11) Serial 59, 1-5.
- Thompson, G. (2001) Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78.
- Vande Kopple, W. J. (1997). *Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*. Phoenix, A, March, 12-15. 19p.