



La lingüística textual en los trabajos de investigación producidos por alumnado universitario: Enseñanza en las planificaciones de aula y los libros de texto¹

Text Linguistics in Research Papers Prepared by University Students: Teaching through Lesson Plans and Textbooks²

Manuel Albarrán-Santiago³

Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Mérida, Venezuela
malbarran@ula.ve

Recibido 7 de abril de 2014 • Corregido 14 de setiembre de 2014 • Aceptado 22 de setiembre de 2014

Resumen. Esta investigación gira en torno a las propiedades de la lingüística textual, estudio que se enmarca en el enfoque cualitativo. Se analizan diversos borradores de un trabajo de investigación producido por dos estudiantes universitarios; también, las programaciones de aula y libros de texto de la asignatura de castellano y literatura de bachillerato, al igual que las asignaturas de la licenciatura de educación de una universidad. La información obtenida en los borradores indica que al estudiantado se le dificulta dar coherencia y cohesionar los escritos; sin embargo, logran seleccionar el lenguaje adecuado según el ambiente donde va a circular el escrito. Las dificultades quizás se deban a que las programaciones de bachillerato no contienen este tema y en los libros de texto como en algunas asignaturas universitarias es muy poco tratado. En conclusión, el profesorado debe introducir la temática de las propiedades de la lingüística textual en las programaciones, para contribuir con el educando a superar las deficiencias al respecto.

Palabras claves. Lingüística textual, trabajos de investigación, estudiantes universitarios, programas de aula, libro de texto.

¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación denominado *El aprendizaje cognitivo y la calidad de las habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas: Trabajos personales y pruebas de ensayo producidas por los estudiantes*, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, código H-1447-13-04-B. Investigación a cargo del [Dr. Manuel Albarrán Santiago \(2014\)](#).

² This paper is part of the research project entitled *Cognitive learning and quality of cognitive and cognitive-linguistic skills: Individual papers and essay tests prepared by students*, financed by the Council of Scientific, Humanistic and Technological Development (CDCHT) from *Universidad de Los Andes*, code H-1447-13-04-B. Research conducted by Dr. Manuel Albarrán-Santiago (2014).

³ Licenciado en Educación mención Literatura Hispanoamericana, Licenciado en Educación mención Literatura Hispanoamérica en la Universidad de los Andes, Especialista Universitario en Diseño de Proyectos Pedagógicos Participativos para Adolescentes y Jóvenes en la Universidad Complutense de Madrid (España), Magíster en Orientación Educativa en la Universidad de Alcalá de Henares (España) y Doctor en Educación en la Universidad Complutense de Madrid (España). Actualmente profesor de las asignaturas evaluación del aprendizaje de lenguas modernas y de ciencias-físico naturales en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. Becario de la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana (AECI), reconocimiento de los Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEII) del Ministerio de Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias y El Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI) y del Programa de Estímulo al Investigador de la Universidad de Los Andes (PEI-ULA). Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales, últimas publicaciones La calidad de la prosa escrita producida por el alumnado de bachillerato. *Evaluación e innovación* (2011). Enfoques de evaluación de la composición escrita producida por adolescentes y jóvenes. *Fermentum* (2013).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This research project revolves around the properties of text linguistics under a qualitative approach. The author analyzed drafts of a research paper by two university students as well as lesson plans and textbooks of high school Spanish Language and Literature courses and lesson plans of courses from the Licentiate degree in Education. According to the information from the drafts, students struggle with coherence and cohesion in writing; however, they succeed in choosing the correct language for the type of writing. Difficulties are most likely due to fact that this topic is not included in secondary education plans and is not commonly addressed in textbooks or university classes. In conclusion, teachers should include the properties of text linguistics in their lesson plans in order to help students overcome these difficulties.

Keywords. Text linguistics, research papers, university students, lesson plans, textbooks.

Las propiedades de la lingüística textual (coherencia, cohesión y adecuación) son los requisitos que debe poseer un trabajo de investigación para estructurar y vincular las ideas, además seleccionar un lenguaje apropiado al contexto académico. Esta investigación se basa en un estudio realizado a los diversos borradores que produjeron dos estudiantes en la producción de un trabajo de investigación. Además, se hace un análisis de las programaciones de aula y libros de texto de bachillerato y las programaciones de las asignaturas de la licenciatura que cursó este estudiantado.

El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre el conocimiento de las propiedades de la lingüística textual usadas en los borradores del trabajo de investigación de alumnado universitario, además las programaciones de aula y los libros texto de bachillerato y programaciones de aula de la universidad.

Planteamiento del problema

En un trabajo escrito de investigación se presenta un determinado contenido y, para que la persona lo lea sin ninguna dificultad, se hace necesario que las propiedades de la lingüística textual sean de calidad. El aprendizaje de estas propiedades depende de lo que se enseñe y evalúe en clase, aspectos que están reflejados en la programación de aula y el libro de texto que se utiliza para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sánchez (2005) señala que la mayoría del alumnado produce escritos donde se detecta falta de relación entre el título y el contenido; no guarda relación la introducción, cuerpo y conclusión; es inadecuado el orden lógico-temporal; desconocimiento de cómo debe estructurar un párrafo y utiliza inadecuada de los signos de puntuación.

N. Mendoza y L. Mendoza (2007) señalan que se pudiera dar por hecho que el estudiantado tiene dominio para producir escritos, pues pasa varios años de escolaridad aprendiendo el lenguaje de forma obligatoria; pero, a pesar de esto, las investigaciones muestran que existe la posibilidad de que el educando tenga dificultades para expresarse por escrito, por lo tanto, es necesario realizar una investigación en esta área del aprendizaje.





Arroyo y Salvador (2005) afirman que en “el alumno cuya escritura es ineficaz se descubre una ausencia total de planificación” (p. 357) de la enseñanza de componer escritos. Por tal razón es valedera una investigación que considere pertinente analizar la relación entre el escribir textos con las propiedades lingüística textuales adecuadas y la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

También es pertinente relacionar el aprendizaje de la composición escrita con lo que enseña el libro de texto de castellano y literatura de bachillerato. Para Gouveia, Montiel y Bejas (2005), el libro de texto contribuye a satisfacer las necesidades que posea el alumnado, por tal razón el docente debe elegir un texto que se ajuste “a las condiciones particulares de una realidad educativa concreta” (p. 175), relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Posiblemente quien está encargado de orientar el diseño y ejecución de la planificación y además seleccionar el libro de texto no posee el conocimiento suficiente de la escritura. Por esta razón, según González (2003), a un gran número de estudiantes se le dificulta componer textos escritos donde utilice de forma adecuada la lingüística textual.

Ante la situación planteada anteriormente, cabe preguntar: ¿Las propiedades de la lingüística textual son adecuadas en los trabajos de investigaciones producidos por el alumnado que egresa de la licenciatura en educación mención lenguas modernas?, ¿qué se plantea enseñar y evaluar de la lingüística textual en la programación de aula del bachillerato y la universidad y, en los libros de texto de castellano y literatura del bachillerato?

Antecedentes

Mejías (2005), en su investigación *comprensión de textos escritos a nivel universitario*, estudio hecho en La UPEL-Maracay-Venezuela, investigación enmarcada en el enfoque cuantitativo, estudio diagnóstico, utilizó una prueba escrita de estructura cerrada relacionada con la comprensión lectora como el instrumento para recopilar los datos. Detectó que un porcentaje alto del alumnado tenía dificultades para identificar la idea principal en cada párrafo, la relación temática del texto y la adecuación del título con el contenido. Concluyó que los estudiantes presentaron dificultades para buscar dentro de la lectura la cohesión y coherencia.

Sánchez (2005), en su estudio *Los problemas de redacción de los estudiantes: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto* analizó sesenta redacciones de estudiantes de la Universidad de Costa Rica, el tema versó sobre los problemas del país y la extensión del escrito fue de una página y media. Las redacciones producidas por los estudiantes presentaron desorganización de la información, contradicciones en las ideas y el lenguaje que utilizaron fue inadecuado. El autor concluyó que el alumnado presentó graves problemas en las propiedades de la lingüística textual, a pesar de la larga escolarización en primaria y bachillerato.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las propiedades de la lingüística textual

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

Cuando se produce un texto es importante tomar en cuenta las propiedades de la lingüística textual. Según [Lomas \(1999\)](#), [González \(2003\)](#), [Cassany \(2004\)](#) y [Marín \(2006\)](#), las propiedades son la coherencia, cohesión y adecuación.

La coherencia

La coherencia es una propiedad del texto que según [Calsamiglia y Tusón \(1999\)](#):

Se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos" (p. 221).

La coherencia se logra si:

- Adecua el título al contenido del texto: un título de un escrito adelanta el contenido del texto, por lo tanto, debe tener fuerza para que esa síntesis atraiga a la persona lectora y contribuya a que realice una lectura comprensiva.
- Guarda relación la introducción, el cuerpo y la conclusión: la introducción conduce a la persona lectora a entrarse en el texto; el cuerpo expone la información, ideas, opiniones o conocimientos de la persona escritora; y la conclusión contiene la resolución que toma la persona autora después de haber expuesto el tema a lo largo del escrito. Para [Conte \(1988, citado por Vilarnovo, 1990\)](#), adecuar la estructura del texto significa la conexión de las partes del escrito.
- Secuencia las ideas u ordena temporalmente los hechos: que consiste en hilvanar la información o los hechos o el contenido expuesto en el escrito de manera secuenciada ([Mendoza et al., 1996](#)).





- Mantiene el tema a lo largo del texto: esto consiste en sostener el tema sin desviarse a otro, [Van Dijk \(1992\)](#) afirma que cuando se mantienen en un escrito los hechos conectados entre sí, entonces se logra dar coherencia al texto.
- Expone en cada párrafo una idea principal: los párrafos son unidades lógicas del texto, cada uno debe contener una sola idea principal, las demás ideas van a girar en torno a ella, esas ideas se le conocen como secundarias ([Björk y Blomstand, 2000](#)).
- Evita enunciados contradictorios: un texto coherente se logra con la ausencia de una idea que afirme una cuestión y luego otra lo niegue, este hecho lo denomina Conte (1988) como no-contrariedad ([citado por Vilarnovo, 1990](#)). Se acepta las contradicciones en dos excepciones: "a) cuando es explicable por alguna razón; y b) cuando la contradicción contribuye al *sentido* del texto, con lo [cual desaparece] la incoherencia" ([Vilarnovo, 1990, p. 230](#)).
- Evita exponer ideas repetidas: consiste en no volver a escribir frases con el mismo contenido que se ha escrito antes.

La cohesión

La cohesión es una propiedad que conduce a darle al texto unidad. [Sánchez \(2005\)](#) expone "la cohesión, entonces, se produce intratextualmente, gracias a una red de enlaces que funcionan en conjunto para establecer la unidad semántica de un texto a partir de las relaciones explícitas entre los elementos que lo componen (párrafos, proposiciones, enunciados, etc.)" (p. 272). La cohesión se logra gracias a los indicadores siguientes:

- Mantiene el referente por procedimientos léxicos ([Sánchez, 2005; Calsamiglia y Tusón, 1999](#)):
 - a) Repite la palabra o las palabras cuando el caso lo amerita: se puede repetir estas palabras exactas o parciales.
 - b) Sustituye una palabra por un sinónimo: es cambiar un vocablo por otro que se escribe diferente, pero el significado es igual o parcialmente igual.
 - c) Reemplaza un vocablo por un hipónimo: un vocablo (hipónimo) tiene el rasgo semántico de otra más general (hiperónimo), pero en su definición incluye otras características semánticas que la diferencian del hiperónimo.
 - d) Cambia una palabra por una metáfora: esta es una figura retórica que consiste y sustituir una palabra por otra porque existe cierto parecido con la otra.
 - e) Sustituye un vocablo por un calificativo valorativo: consiste en mencionar a un mismo referente con expresiones valorativas, ejemplo: anorexia = enfermedad.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- f) Reemplaza un término por una proforma léxica: "palabras muy generales que pueden usarse en vez de otras más precisas: hacer, cosa, persona o gente" (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 232).
- Mantiene el referente por procedimientos gramaticales (Sánchez, 2005; Calsamiglia y Tusón, 1999): usa los pronombres personales cuando el caso lo amerita; para dar cohesión al texto la persona escritora puede utilizar los pronombres personales, posesivos, demostrativos, relativos, numerales, indefinidos, interrogativos y exclamativos. Los pronombres, según Sánchez (2005), "sirven el propósito de descargar el texto de formas de contenido semántico pleno y hacerlo más 'liviano' por medio de la señalización de que determinadas entidades discursivas se repiten" (p. 275).
 - Emplea los nexos adecuadamente: tales como a) preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre y tras); y b) conjunciones (introdutoria, adversativa, causal, comparativa, concesiva, condicional, de transición, aditiva, ordenadora, continuativa, copulativa, distributiva, disyuntiva, dubitativa, final, ilativa y temporal).
 - Utiliza de forma adecuada la condición del nombre (tácito o expreso): de acuerdo con la presencia o no, el pronombre o nombre en la oración se clasifica en tácito y expreso. El expreso es cuando aparece escrito en la frase y el tácito no porque se sobreentiende a quién se refiere. En muchas lenguas, ejemplo la inglesa, se hace necesario escribir el nombre explícito, mientras que en otras, como el castellano, existe la posibilidad de que el nombre esté tácito. Este hecho sucede porque: a) el verbo indica con claridad quién es el sujeto, tal es el caso del indicativo, subjuntivo e imperativo; y b) existe elipsis, que consiste omitir una o más vocablos conocidos porque aparece cerca a quién se está refiriendo el escritor, por lo tanto, se evita repetirlo para no sobre cargar la frase.
 - Mantiene la temporalidad en el escrito: los verbos en el texto se correlacionan de forma razonable y estrecha en todo el texto. El empleo de un tiempo determinado (pasado, presente y futuro), según Cassany, Luna y Sanz (2001), se logra gracias a que "los verbos del texto mantienen una correlación lógica y estrecha durante todo el discurso" (p. 237). Continúan exponiendo estos autores que el tiempo lo determina los siguientes factores: a) la intención de la persona escritora, b) el ambiente donde va a circular el escrito, y c) las relaciones existentes entre los significados que conforman la composición.
 - Conserva la perspectiva de la persona escritora a lo largo del texto: se refiere a cómo presenta la información, opinión o conocimientos de los hechos a la persona lectora. La persona escritora tiene a su disposición un conjunto de puntos de vista o maneras de focalizar el contenido del texto a través de los pronombres personales, existen tres tipos: primera, segunda y tercera persona del plural y singular. Calsamiglia y Tusón (1999)





exponen las siguientes inscripciones de la persona en el texto: a) persona ausente (3º persona del plural o singular), b) del yo (1º persona del singular o plural), y c) del tú (2º persona del singular o plural).

Utiliza correctamente los signos de puntuación: los signos de puntuación los emplea la persona escritora para estructurar el texto, indicar nexos entre los elementos (palabras, oraciones y párrafos) del escrito, sin duda alguna los signos de puntuación ayudan a crear una estrecha relación en el texto, por lo tanto existe unidad textual. Los signos de puntuación son punto, coma, punto y coma, dos puntos y puntos suspensivos. Mientras que en los signos dobles son los de interrogación, exclamación, paréntesis, corchetes, comillas, rayas que encierran aclaratorias e incisos; se usa un signo compuesto en la apertura de la frase y el otro al cierre. Otros signos que se utilizan en la escritura son el guión, barra, apóstrofe, asterisco, llaves, división de palabra al final del reglón y viñetas. [Cassany, Luna y Sanz \(2001\)](#) y [Monné \(1998\)](#) señalan estos signos de puntuación como elementos que contribuyen a cohesionar el texto.

La adecuación

La adecuación, según [Cassany \(2004\)](#), “es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa” (p. 85). La persona escritora cuando produce su composición selecciona el tipo de lenguaje (académico, familiar o vulgar) que va a utilizar, los criterios para hacerlo son: a) el contexto donde va a circular la composición, b) el grupo social que va a leer el texto, y c) la funcionalidad del escrito, por ejemplo, un texto del género literario no cumple la misma función de uno explicativo, por lo general el primero es para entretener y el segundo para profundizar los conocimientos de la ciencia. [Lomas \(1999\)](#), [Mendoza et al. \(1996\)](#) incluye en la adecuación el punto de vista adoptado por la persona escritora (objetivo/subjetivo).

Trabajos de investigación

[Pérez \(2006\)](#) expone que entre los trabajos personales se encuentran los de investigación; este “tipo especial de *trabajo* es aquel que tiene relación con la planificación, desarrollo y culminación de una investigación” (p. 429). Además agrega que se le debe dedicar mucho tiempo para su elaboración.

Para el [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo \(PNUD\) \(2009\)](#), “la **Investigación** es un examen sistemático completado para desarrollar o contribuir al conocimiento de un tema en particular. La investigación puede aportar a menudo información a las evaluaciones” (p. 9).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Entre los aspectos a evaluar en un trabajo de investigación se encuentra: introducción, el problema (formulación del problema, objetivos de la investigación y justificación), marco de referencia (antecedentes del problema y fundamentos teóricos), metodología (enfoque y tipo de investigación), técnicas e instrumentos de recopilación de la información, población y muestra o participantes, fases de la investigación, presentación y análisis de la información, conclusión y referencias bibliográficas.

La lingüística textual en la programación de aula y el libro de texto

La programación de aula del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como finalidad la formación del estudiantado; porque una formación eficiente, eficaz y funcional necesita de una educación programada y no de una improvisada. [Lomas \(1999\)](#) señala que la programación de aula se origina del currículo oficial y de las necesidades de la comunidad donde se va a implementar esa programación, "se planifica el trabajo pedagógico del profesorado en torno a una serie de unidades didácticas" (p. 397). Este mismo autor señala que en la programación de aula se deben incluir tres tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Por su parte, el libro de texto es un recurso muy influyente en las actividades ejecutadas dentro del aula de clase, para una gran parte del profesorado y estudiantado en este recurso didáctico es donde se encuentra el conocimiento absoluto ([Perales y Jiménez, 2002](#)). [Celis \(2011\)](#) lo define como "una materialidad, una propuesta curricular, un portador de significados, una publicación periódica de alta circulación, un mediador entre el maestro-alumno" (p. 1).

La metodología

Este apartado se constituye por las directrices metodológicas que guían este estudio, enmarcado en la metodología cualitativa. [Taylor y Bogdan \(1986\)](#) afirman que la "metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación" (p. 15).

Modalidad

Esta investigación se inscribe dentro de estudios de casos; [Cifuentes \(2011\)](#) señala que:

El estudio de casos es una alternativa para conocer situaciones problemáticas y comprender dinámicas sociales particulares relacionadas con factores de riesgo y alternativas de transformación social. Es útil en situaciones típicas y en pequeños grupos de los que requerimos conocimientos profundos, sistemático, que permita comprender y contribuir en el mejoramiento de situaciones de vida. (p. 49)





Participantes

Los participantes de la investigación son dos estudiantes, un varón y una mujer, cursantes del último semestre de la licenciatura de educación mención lenguas modernas, quienes realizaron su trabajo de investigación en equipo para obtener el título universitario de licenciados en educación. Además, una institución educativa donde imparten el nivel de educación de bachillerato, las que facilitaron las planificaciones de aula y los libros de texto de la asignatura de castellano y literatura; otra institución participante es una universidad con las programaciones de aula de las asignaturas que conforman el pensum curricular de la carrera en educación mención lenguas modernas; dichas instituciones se encuentran en Mérida-Venezuela.

Técnica para recopilar la información

La técnica a utilizar en el estudio es el análisis de protocolo, que según [Tenbrink \(2006\)](#), consiste en analizar las producciones elaboradas por el alumnado y su fin es encontrar la información que se desea. En este caso, los datos que se requieren del texto escrito son las propiedades de la lingüística textual en los diversos borradores del trabajo de investigación, las programaciones de aula y el libro de texto de bachillerato y las programaciones de las asignaturas de la licenciatura en educación universitaria.

Presentación y análisis de los datos

La información de la lingüística textual expuesta en este apartado se obtuvo del análisis de los borradores del trabajo de investigación, las programaciones de aula de bachillerato y universitaria y los libros de texto de castellano y literatura de bachillerato.

Trabajo de investigación producidos por los estudiantes universitarios

El proceso de producción del trabajo de investigación se llevó a cabo desde el mes de diciembre del 2012 hasta marzo del 2014. Durante este tiempo se recopiló la información expuesta en los borradores, titulados *Simulación: Estrategia para optimizar la pronunciación de los estudiantes de 2^{do}. año de los fonemas /b/ y /v/ en inglés*. Para valorar el uso de las propiedades lingüísticas textuales se utilizan los adverbios: totalmente adecuada, parcialmente adecuada, parcialmente inadecuada y totalmente inadecuada. La información y el análisis expuesto en este apartado se estructuran en tres subapartados (coherencia, cohesión y adecuación detectada en los diferentes borradores).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Coherencia

- Adecúa el título al contenido: en los diversos borradores que produjeron los participantes los titulan: *Simulación: Estrategia para optimizar la pronunciación de los estudiantes de 2do. año de los fonemas /b/ y /v/ en inglés*; mientras que el contenido trata de la eficacia del programa, dirigido a estudiantes de segundo año de educación media general, donde proponen la simulación y la cooperación como estrategias para superar el miedo escénico al hablar una lengua extranjera y mejorar la pronunciación de los fonemas /b/ y /v/ del inglés. Al analizar la relación entre el título y el contenido se detecta que este aspecto es parcialmente adecuado, pues el primero solo hace mención a la simulación y pronunciación de la /b/ y /v/, y deja a un lado la cooperación y el miedo escénico expuestos en el segundo.
- Guarda relación la introducción, el cuerpo y la conclusión: la introducción hace referencia a la simulación como estrategia útil para mejorar la pronunciación de la de los fonemas /b/ y /v/ del inglés de los estudiantes de 2^{do}. año de educación media general, lo cual coincide con el cuerpo del trabajo de investigación. Pero en la introducción no hacen mención de los siguientes temas que si tratan en el cuerpo del trabajo: a) la cooperación como estrategia a utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, b) el hablar el inglés incorrectamente conduce al miedo escénico, y c) lo que debe contener programa eficiente para superar el miedo escénico y mejorar la pronunciación de los fonemas /b/ y /v/. Las razones expuestas anteriormente conducen a afirmar que la introducción y el cuerpo guardan una relación parcialmente inadecuada.

La introducción y la conclusión coinciden en los siguientes temas: la simulación como estrategia para enseñar la pronunciación de los fonemas /b/ y /v/, pero se obvian temas como: a) la estrategia de la cooperación para superar el miedo escénico y b) el programa para mejorar la pronunciación de la /b/ y /v/ del inglés; por lo tanto, estas dos partes del trabajo de investigación guardan una relación parcialmente inadecuada.

El cuerpo del trabajo coincide con la conclusión en el tema la simulación como estrategia de aprendizaje, pero en la conclusión se echan de menos ideas relacionadas con: a) el gusto por el inglés, b) la cooperación como estrategia para superar el miedo escénico y pronunciar correctamente los fonemas /b/ y /v/, y c) lo que debe contener un programa eficiente que proponga las estrategias de cooperación y simulación; que si se exponen en el cuerpo del proceso de elaboración del trabajo de investigación. Por tales razones se afirma que estas dos partes del trabajo de investigaciones guardan una relación parcialmente inadecuada.

- Secuencia los temas de manera lógica: en los diversos borradores del trabajo se detecta la ausencia de una secuencia lógica; por ejemplo, en el marco teórico, exponen los siguientes temas: lenguas extranjeras y su importancia, proceso de enseñanza y aprendizaje de una





lengua extranjera, enseñanza de las estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras, las dificultades de la expresión oral en el aula de inglés, estrategias de enseñanza y aprendizaje de la expresión oral, producción oral, fonética y fonología, la simulación, el aprendizaje cooperativo y los fonemas /b/ y /v/ del inglés. Lo lógico es que los temas los hubiesen ordenado siguiendo el criterio de afinidad del tema, ejemplo, enseñanza y aprendizaje del inglés, fonética y fonología del inglés, etc. Por tanto, este aspecto de la coherencia es parcialmente inadecuado.

- Mantiene el tema a lo largo del texto: al estudiantado se le dificulta mantener el tema a lo largo de los escritos, afirmación que se desprende de lo siguiente: en el planteamiento del problema (capítulo I) se hace mención del miedo escénico y la pronunciación inadecuada de la /b/ y /v/ en inglés, por lo cual se diseña y ejecuta un programa donde se propone la simulación y cooperación para superar estas dificultades. Estos temas no se mantienen a lo largo del escrito, pues en la presentación y análisis de la información (capítulo IV) describen el gusto que dice tener el alumnado por el inglés, además, exponen el tema de la preferencia por hablarlo o escribir este idioma, asunto que desvía el tema central como es "la simulación y la cooperación como estrategias para optimizar la pronunciación de los fonemas /b/ y /v/ en inglés y superar el miedo escénico para hablar este idioma". Por lo cual se afirma que mantienen el tema parcialmente inadecuado a lo largo de los textos.
- Expone en cada párrafo una idea principal: casi la totalidad de los párrafos los construyen con una idea principal, muy pocos párrafos exponen más de una idea principal, se cita un párrafo inadecuado del capítulo II:

La producción oral [sic] de acuerdo a [sic] [Hughes \(2003\)](#), es la forma básica de la lengua, en la enseñanza de lenguas extranjeras ocupa relevancia, ya que el poder hablar en una lengua extranjera es el objetivo de muchos aprendices. Durante los últimos veinte años, [Swain y Lapkin \(1995\)](#), [sic] se han propuesto varios modelos de adquisición de segunda lengua para los docentes, en los que se destaca la producción lingüística en el contexto estudiantil. (p. 34)

El párrafo se construye con tres ideas principales: 1) definición de la producción oral, 2) la relevancia de la enseñanza de una lengua, y 3) la propuesta de modelos de adquisición de una segunda lengua. Hubiesen redactado tres párrafos, en cada uno hubiese desarrollado una idea principal. Por lo tanto se considera parcialmente adecuado al redactar un párrafo con una idea principal.

- Evita enunciados contradictorios: la contrariedad en las ideas está ausente en los borradores del trabajo de investigación, por lo tanto este indicador de la coherencia es totalmente adecuado.
- Evita exponer ideas repetidas: en la mayoría de los casos evita repetir ideas, pero existen algunos conceptos que se repiten. Ejemplo, en el marco teórico (capítulo II) se repite en dos ocasiones el concepto de simulación, en el punto 2.2.13 en el apartado c y 2.2.14. Por tal razón, este indicador se considera parcialmente adecuado.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Cohesión

A continuación se presenta los indicadores relacionados con la cohesión.

- Mantiene el referente por procedimientos léxicos: en muchos casos en los textos escriben repetición de palabras, sinónimos, hiperónimos, calificativos valorativos y proformas léxicas que los usan parcialmente adecuados. Cita de ejemplos inadecuados del capítulo IV:
 - a) "...la investigación cualitativa representa un intento de penetrar en los fenómenos de la vida cotidiana". En este caso sustituyeron el vocablo profundizar por penetrar, palabra que significa, según la [Real Academia Española \(1992\)](#), "introducir un cuerpo en otro por sus poros" (p. 1567); una opción adecuada es: la investigación cualitativa busca estudiar a profundidad los fenómenos de la vida cotidiana.
 - b) "...traigan ejemplos en la próxima clase para empezar a construir y armar las simulaciones". En este caso utilizan vocablos inadecuados como son ejemplos, construir y armar; el primero indica, según la [Real Academia Española \(1992\)](#), "caso o hecho sucedido en otro tiempo, que se propone, o bien para que se imite y siga" (p. 794); el segundo expresa, según esta institución cultural, "fabricar, edificar, hacer de nueva planta una obra arquitectónica o ingeniería. Ordenar las palabras, o unirlas entre sí con arreglo a las leyes de la construcción gramatical" (p. 550); el tercero "vestir o poner a alguien armas ofensivas o defensivas. ... Concertar y juntar entre si las varias piezas de que se compone un mueble, artefacto, etc." (p. 191). Por lo tanto, lo mejor es sustituir ejemplos por ideas, construir y armar por elaborar, una opción para redactar la frase es: la próxima clase traer ideas para elaborar la planificación del borrador del guión de la simulación.
- Mantiene el referente por procedimientos gramaticales: este procedimiento de la cohesión los estudiantes consiguen usarlo totalmente adecuado.
- Emplea los nexos: la mayoría de los nexos en los textos los utilizan parcialmente adecuados, ejemplo de un nexo inadecuado del capítulo II:

La traducción, probablemente, es uno de los procedimientos más antiguos que puede recordarse. Su uso ha sido cuestionado por muchos autores que aseguran que la traducción es un método tradicional donde los estudiantes tienden a aprender solamente vocabulario.

No obstante, en la educación venezolana actual el aprendizaje del idioma inglés no conduce a los estudiantes a comunicarse de forma oral en esta lengua.

Utilizan la conjunción adversativa *no obstante* para conectar dos ideas que tratan temas diferentes, la primera expone de la traducción como método que conduce solamente aprender





vocabulario, y la segunda el fracaso del aprendizaje de la expresión oral del inglés en Venezuela. Dichas ideas no se oponen o contradicen ni total ni parcialmente, por lo tanto, la conjunción adversativa no se debe emplear en este caso.

- Utiliza de forma adecuada la condición del nombre (tácito o expreso): este tipo de procedimiento lo emplean parcialmente adecuados en los diversos escritos, porque en muy pocos casos escriben el pronombre cuando el caso no lo amerita. Ejemplo en el capítulo IV: "Se les pidió que se organizaran en 5 grupos". Está de más los dativos de los pronombres personales (se y les), está tácito, se sobreentiende que quien da las instrucciones es el profesorado y quien realiza la actividad es el alumnado.
- Mantiene la temporalidad en el escrito: este indicador de la cohesión lo mantienen parcialmente adecuado, escriben simultáneamente en pasado y presente, presente y futuro; se cita ejemplo de estos casos:
 - a) Capítulo IV, ejecución del programa, "se escribió en el pizarrón para que todos los miembros puedan leer el título en inglés de 'Sensibilicémonos con nuestro inglés'". En esta frase describen las acciones en pasado (escribió) y presente (puedan); lo ideal hubiese sido en un solo tiempo o bien pasado o presente.
 - b) En el capítulo IV, al describir las actividades en el programa, exponen como ejecutar las actividades a realizar el profesorado: "En esta actividad de representación sólo actuarán dos personas. Se colocan dos sillas en el frente de la clase. Sobre una se coloca un cartel de A FAVOR (Support) y sobre otra colocamos EN CONTRA". Los autores inician la frase en futuro (actuarán) luego pasa a narrar en presente (colocan, coloca, colocamos).
- Conserva la perspectiva del escritor a lo largo del texto: en los borradores del capítulo IV se detecta el empleo de dos perspectivas, por tal razón este indicador se considera parcialmente adecuado. Los autores inscribieron la persona en el texto tanto la persona ausente (tercera persona del plural y singular) y la inscripción del nosotros (primera persona del plural), un ejemplo de este caso está en la cita anterior (colocan, coloca y colocamos). Lo ideal hubiese sido seleccionar una sola perspectiva del escritor.
- Utiliza correctamente los signos de puntuación: en los escritos se detecta la utilización de diferentes signos como la coma, punto y seguido, punto y aparte, dos puntos y puntos suspensivos, interrogación, paréntesis, comillas, guión, barra y viñetas utilizadas adecuadas. Pero también algunas veces los signos como la coma, punto y seguido, punto y aparte los emplean inadecuadamente; ejemplo: "Brown (2001), señala que este método no promueve la habilidad del estudiante para comunicarse en LE" (capítulo II); según [Serafini \(1999\)](#) escribir la coma en estos casos es incorrecto porque separa el sujeto del





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

predicado verbal, por lo tanto, lo correcto es: Brown (2001) señala que este método En la mayoría de los casos utilizaron los signos parcialmente adecuados.

Adecuación

Se puede considerar que el lenguaje utilizado en la redacción de los diferentes borradores es totalmente adecuado al contexto donde va a circular el trabajo de investigación, emplearon un lenguaje académico.

Al analizar la información obtenida de los borradores se puede afirmar que el alumnado que egresa de la licenciatura en educación mención lenguas modernas tiene dificultades para dar coherencia y cohesión a los trabajos escritos de investigación. En cambio en la selección del lenguaje para producir este tipo de texto lo hace de manera adecuada.

Los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan, en su gran mayoría, con los obtenidos en sus estudios hechos por [Sánchez \(2005\)](#) y [Mejías \(2005\)](#) que indican que el alumnado tiene dificultades para dar coherencia y cohesionar escritos; pero no concuerda en lo relacionado con escribir ideas contradictorias y la selección del lenguaje para redactar un texto.

En fin, el estudiantado tiene muy pocos aspectos superados de las propiedades de la lingüística textual, a pesar de la larga escolaridad aprendiendo a producir escritos, tal como lo señala [N. Mendoza y L. Mendoza \(2007\)](#).

Programación de aula y libros de texto

Se revisaron las programaciones de aula de bachillerato (de primer al quinto año), pertenecientes a una institución educativa ubicada en Mérida-Venezuela, cada una destinada para ser desarrollada en cinco grupos de clase de la asignatura de castellano y literatura, para el primer trimestre del año escolar que comprende desde mes de octubre hasta diciembre del 2013. El tema de las propiedades de la lingüística textual está ausente tanto del contenido como de la evaluación, los programados son: la comunicación para la difusión de valores, la morfología de las palabras, las técnicas de comunicación grupal, técnicas de estudio, los medios de comunicación, el cuento literario, entre otros.

En las programaciones de aula a nivel universitario se detecta que son muy pocas las asignaturas que en sus programaciones tratan y evalúan este tema; concretamente hacen mención del párrafo, la coherencia, los conectores (función y uso), la puntuación, los verbos y su conjugación, los enlaces –preposiciones y conjunciones–, el cómo evaluar en los textos las propiedades de la lingüística textual.





En cuanto a los libros de texto de bachillerato (de primer a quinto año) exponen muy pocos temas y actividades relacionados con la lingüística textual. Los contenidos teóricos son el uso de la coma, preposiciones (a, antes, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre hacia, hasta, para, por y según) y utilización de la conjunción *pero*. Mientras que las actividades propuestas son: decir cuáles son los signos de puntuación de unas oraciones y escribir párrafos donde los utilicen; títulos de la prensa que más revisa; adecuar las palabras al contexto; elaborar párrafos introductorios; elaborar párrafos concluyentes; titular escritos; buscar sinónimos y antónimos de un grupo de palabras; usar las comillas, doble comilla y comillas simples; identificar al tipo de narrador en unas lecturas. Es importante señalar que existen bastantes actividades relacionadas con utilizar el lenguaje adecuado según con el contexto donde se va a exponer el mensaje.

La información obtenida conlleva a señalar que en la programación de aula de bachillerato no se plantean ni se enseñan ni se evalúan aspectos de la lingüística textual; en cambio en las programaciones de aula de la universidad y el libro de texto de castellano y literatura de bachillerato, sí se enseñan y evalúan, aunque en muy pocas ocasiones, algunos aspectos de este tema.

Entre las razones para explicar el porqué al educando se le dificulta escribir trabajos de investigación coherentes y cohesionados, se encuentra que en el bachillerato y en la universidad se trabajan muy poco estas propiedades de la lingüística textual, tal como se comprobó al analizar las programaciones de aula y los libros de texto de castellano y literatura. Porque, según [Arroyo y Salvador \(2005\)](#), la ausencia de un tema en la enseñanza conduce al desconocimiento; por lo tanto, si un tema es poco trabajado en clase, conduce a que el estudiantado posea dificultades al ponerlo en práctica.

El libro de texto posiblemente ha contribuido para que el alumnado seleccione el lenguaje apropiado en la producción de trabajos de investigación, estos proponen muchas actividades relacionadas con elegir el lenguaje apropiado a la persona lectora. Por lo tanto, satisfacen, en parte, al alumnado, pues enseña la propiedad de adecuación pero no profundizan en la coherencia y cohesión.

Conclusión y recomendaciones

El estudiantado logra totalmente la adecuación en muy pocos aspectos de las propiedades de la lingüística textual, tales como: a) selecciona el lenguaje para producir el escrito, b) evita enunciados contradictorios, c) mantiene el referente por procedimientos gramaticales. Mientras que parcialmente adecuado lo hace en la mayoría de los indicadores, se citan: a) adecúa el título al contenido del texto, b) expone una idea en cada párrafo, c) evita exponer ideas repetidas en la composición, d) mantiene el referente por procedimientos léxicos, e) emplea los nexos adecuadamente, f) utiliza de forma correcta la condición del pronombre (tácito o expreso),





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

g) mantiene la temporalidad en el escrito, h) conserva la perspectiva del escritor, i) utiliza correctamente los signos de puntuación. Los siguientes indicadores los emplean parcialmente inadecuados: a) relaciona la introducción, cuerpo y conclusión, b) secuencia los temas expuestos en el texto, c) mantiene el tema a lo largo del escrito.

Estos resultados conducen a afirmar que el alumnado tiene dificultades para dar coherencia y cohesionar trabajos escritos de investigación. El origen de esta situación es porque, muy probablemente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se le dedica muy poco tiempo, tal como se puede detectar en las programaciones de aula de bachillerato y universitario y en los libros de texto de castellano y literatura.

Para superar esta situación, se recomienda lo siguiente: planear en el aula de clase contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la coherencia y cohesión; en la evaluación sumativa seleccionar, por un trimestre, uno o dos indicadores de estas dos propiedades de la lingüística textual, de tal manera que al finalizar el bachillerato el alumnado habrá superado las dificultades de este tema; volverlos a retomar durante los estudios de pregrado; motivar al estudiantado para que se autoevalúe respecto al manejo de estas propiedades cuando escriba o lea, de tal manera que detecte sus avances y dificultades; seleccionar el libro de texto de castellano y literatura que contenga diversas actividades relacionadas con el tema, porque el profesorado debe saber cuáles son las necesidades de sus estudiantes en torno a esta materia, para seleccionar el libro de texto que conduzca a satisfacerlas, tal como lo expresa [Gouveia, Montiel y Bejas \(2005\)](#).

Referencias

- Albarrán, M. (2014). *El aprendizaje cognitivo y la calidad de las habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas: Trabajos personales y pruebas de ensayo producidas por los estudiante* (código H-1447-13-04-B). Universidad de los Andes. Manuscrito en proceso.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, 353-376. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_18.pdf
- Björk, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2004). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua* (7ª ed.). Barcelona: Graó.





- Celis, Z. (2011). Los libros de texto gratuitos en México, Vigencia y perspectivas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-8). México: COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- González, R. (2003). La coherencia textual como fenómeno discursivo. *Rilce. Revista de filología hispánica*, 19(2), 217-242).
- Gouveia, E. L., Montiel, K. y Bejas, M. (julio-diciembre, 2005). Uso y abuso de los libros de texto en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 173-186). Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/360/36010204.pdf&chrome=true>
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers [Evaluaciones para profesores de lenguas]* (2ª ed.). Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística* (Vol. 1, 2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Marín, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Mejías, T. (2005). Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 11-30. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-1.pdf>
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Mendoza, N. y Mendoza, L. (2007). *Curso Paradigmas y momentos escriturales de la investigación educativa*. Programa interinstitucional doctorado en educación UCLA-UNEXPO-UEPEL). Recuperado de <http://pide.files.wordpress.com/2007/06/programa-paramomes-upel-junio-7-de-2007.doc>.
- Monné, P. (1998). La escritura y su aprendizaje. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 155-168). Barcelona: Akal.
- Perales, J. y Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3), 369-386. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v20n3/02124521v20n3p369.pdf>
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2009). *Manual de planificación, seguimiento y evaluación de los resultados de desarrollo*. New York: Office Suppleis. Recuperado de http://web.undp.org/evaluation/handbook/spanish/documents/manual_completo.pdf





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.21>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española* (21ª ed.). Madrid: Unigraf.

Sánchez, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística*, 31(1), 267-295. Recuperado de <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/rfl-31-1/rfl-31-1-15.pdf>

Serafini, M. T. (1999). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning *Teachers* [Problemas en resultados y los procesos cognitivos que se generan: Un paso hacia los docentes de segundas lenguas]. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tenbrink, T. D. (2006). *Evaluación guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.

Vilarnovo, A. (1990). Coherencia textual: ¿Coherencia interna o coherencia externa? *Estudios de Lingüística*, 6, 229-239. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/6572>



Cómo citar este artículo en APA:

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

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

