

El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales

Teodoro ÁLVAREZ ANGULO
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La gran proliferación de textos con pretensión de explicar y exponer información o conocimientos diversos, plantea la necesidad de estudiar la estructura de estos textos: su esquema mental o superestructura, así como sus características lingüísticas y textuales.

La aplicación didáctica la basamos en un corpus de textos de manuales escolares.

PALABRAS CLAVE: Tipología textual, micro-, macro-, y superestructura, indicadores discursivos y textuales.

Abstract

The enormous abundance of texts pretending explain and expose information or various knowledges create the necessity to study the structure of these texts; that is to say, their mental schema or superestructure, as well as their linguistic and textual characteristics.

A textual «corpus» from school manuals is used as didactic application.

KEY WORDS: Tex typology, micro-, macro- and superstructure, textual discourse markers.

0. Introducción

La enorme proliferación en nuestros días de textos con pretensión de explicar o exponer información o conocimientos en los diferentes campos del saber y su aplicación —denominados frecuentemente “textos científico-técnicos”—, así como la pretensión de contribuir a una mejor comprensión y producción de los mismos, exigen, particularmente en situación de enseñanza, un estudio de la estructura común a todo texto —su superestructura—, perteneciente a una determinada tipología textual.

Es importante también considerar las características textuales, y muy particularmente las marcas lingüísticas que conforman este tipo de textos (micro y macroestructura), de la misma manera que los otros tipos de texto (narrativo, argumentativo, descriptivo y conversacional, fundamentalmente) tienen las suyas.

De este modo abordamos los tres planos de organización a que se somete todo texto.

Consideramos asimismo importante llevar a la práctica didáctica cuanto anteriormente hemos mencionado; lo haremos a través de la aplicación a una serie de textos escolares de Primaria y EGB pertenecientes a diferentes editoriales.

Creemos también que es de gran interés el estudio de estos textos porque se encuadran dentro del tipo textual al que más frecuentemente deben acudir los estudiantes (manuales, obras de divulgación, textos científicos especializados, artículos periodísticos, exámenes, trabajos, etc.).

1. Presupuestos

Dejaremos de lado ¹ cuestiones tan importantes en la configuración final de todo tipo de texto como son los complejos procesos cognitivos que intervienen en la comprensión y producción del discurso (memoria —a corto y a largo plazo—, almacenamiento y recuperación de la información, esquemas y marcos de conocimiento, etc.) que tan acertadamente plantea la psicología cognitiva y la psicolingüística.

El interés por la comprensión y producción discursivo-textual y la condición de interdisciplinariedad que caracteriza estos estudios (lingüística, psicología cognitiva, semiología, semiótica, antropología, sociología, inteligencia artificial) lleva a van Dijk a denominarlo «ciencia del texto»; o «cognitive science», según Beaugrande y Dressler.

¹ Véase para ello, entre otros autores, a los siguientes: Kintsch 1974, Meyer 1975, van Dijk 1980 y 1983, Flammer y Kintsch 1982, Nystrad 1982, Otto y White 1982, Kroll y Wells 1983, van Dijk y Kintsch 1983, Britton y Black 1985, Bereiter y Scardamalia 1987, y Denhière y Rossi 1991.

Por otra parte, si bien es cierto que resultaría de capital importancia considerar el concepto de texto que tienen las diferentes escuelas y autores, y muy particularmente aquellos que se encuadran en la denominada Lingüística Textual; sin embargo, no es menos complejo el asunto, ya que, por una parte, como señalan Britton y Black (1985:1), el texto es una técnica antigua para transmitir información. Estos autores remontan el estudio de la estructura del discurso hacia el 600 a. de C., y ya más formalmente a través de la enseñanza de la retórica clásica griega, de manera particular con la «inventio» como operación semántica y la «dispositio», como operación sintáctica, en cuanto que su objeto es la organización macroestructural del discurso².

Por otra parte, dependiendo del punto de vista que se adopte (unidad comunicativa, producto de una actividad, sucesión de oraciones, signo lingüístico, otros criterios) así tendremos una definición diferente. A pesar de todo, si hacemos caso a Bernárdez (1982:77):

No hay que extrañarse ante la dificultad de definir convenientemente el texto, ya que, después de casi un siglo de "lingüística moderna", aún no existen definiciones universalmente aceptadas de conceptos tan fundamentales como el fonema o el morfema (por no hablar de oración).

Dejamos a un lado también la consideración de toda tipología textual (Bajtín, Werlich, van Dijk, Adam y Bronckart, entre los principales teóricos), así como los problemas que plantean; no olvidamos, sin embargo, la importancia de clasificar los textos partiendo de las "intenciones", que han de ir relacionadas con hechos lingüísticos, y no sólo con criterios de "contenido". Aquí precisamente reside el interés de las tipologías, ya que consiste fundamentalmente en poner en relación los tipos de texto, los hechos lingüísticos y las situaciones de producción.

A este respecto, la denominación de texto científico-técnico³ que suele acompañar muy frecuentemente a estos textos, no sería probablemente la más acertada, en cuanto que apela fundamentalmente a cuestiones semánticas (temáticas) en detrimento de las lingüístico-textuales.

Por ello, nos parece más acertado, a efectos de tipología textual, hablar de textos explicativo-expositivos —«las dos caras de una moneda», afirma Sanahuja (1992:136)—, ya que revelan, además del contenido, una superestructura (estructura secuencial) determinada y unas particulares características textuales.

Coincidimos con Combettes y Tomassone (1988:6) en que el término 'expositivo' es mejor que el de "informativo", por ser este último relativamente vago y excesivamente general.

² Ver también *La retórica* de Tomás Albaladejo, Ed. Síntesis.

³ En la concepción de Carl Hempel (1979, 330), toda explicación científica es una respuesta a una pregunta concerniente al porqué.

También nos parece acertada la precisión de Halté (1989:100) cuando afirma que en el conjunto de los discursos explicativos, los más representativos, los más puros, los más «objetivos», son, por definición, los discursos científicos, cuyo principal objetivo es explicar. En este género —sigue diciendo Halté— el esfuerzo de objetividad es máximo, y las marcas lingüísticas de subjetividad posible son tan escasas que se llega incluso hasta la formalización y al lenguaje matemático.

Estos textos científico-técnicos constituyen una parte importante dentro del conjunto de los textos expositivos, hasta el punto de que, a nuestro parecer, forman un subtipo dentro de los textos expositivos.

2. Superestructura del texto explicativo-expositivo

Como venimos diciendo desde el principio, nuestro trabajo se centra particularmente en el análisis y búsqueda de la estructura común a todo texto expositivo-explicativo: su superestructura (SE, en lo sucesivo).

A pesar de no ser este el momento ni el lugar más indicado para resaltar las diferencias entre la prosa narrativa y la expositivo-explicativa de este tipo de textos; no obstante, consideramos de interés el planteamiento de Graesser y Goodman (1985:142), quienes hacen hincapié en que la primera, la narrativa, es más fácil de comprender y retener que la expositiva; además de que nuestro sistema de representación se desarrolló primero en la prosa narrativa.

Por otra parte, la SE narrativa ha sido con mucho la más estudiada, particularmente gracias a los formalistas rusos, traducidos principalmente por Tzvetan Todorov, quienes, según él ⁴, suponen la reanudación del proyecto planteado por la *Poética* y la *Retórica* de Aristóteles, y también como consecuencia de los estudios semióticos de Barthes, Greimas, Brèmond y Todorov.

En parecidos términos se expresan Halté (1987:4) y Boscolo (1990:218) cuando afirman que el discurso explicativo, comparativamente, no ha sido objeto de tantos estudios como el narrativo o argumentativo.

El predominio del texto narrativo, por consiguiente, si hacemos caso a Coltier (1986:3), 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.

Van Dijk de manera general los denomina textos científicos y para ellos propone su correspondiente superestructura esquemática (SE).

Este estudioso holandés entiende (1977:18) que las SE son principios organizadores de discurso, y que tienen un carácter jerárquico. Además, por otra parte, añaden el autor y Kintsch en otro lugar (1983:235) que la SE es la forma esquemática que organiza el significado global de un texto, es decir: de las macroestructuras.

⁴ *Crítica de la crítica*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 30

Otro de los teóricos importantes en el estudio de la superestructura de los textos es Jean-Michel Adam (1990:117) quien, por cierto, prefiere hablar más que de superestructura, por considerarla ambigua, de "estructura secuencial"; en este sentido concibe el texto, por una parte, como una estructura secuencial fundamentalmente heterogénea. Esta heterogeneidad en que se suelen presentar generalmente los textos —"polytypologiques", según Combettes y Tomasone—, nos lleva a hablar de predominio de un determinado texto para cada uno de los discursos en los que se realiza.

Concibe también Adam el texto como una estructura jerárquica compleja formada por n secuencias —elípticas o completas— de igual tipo o de tipos diferentes. En consecuencia con lo que antecede, el autor denomina al tipo de textos que venimos tratando como «secuencialidad explicativo-expositiva».

En la concepción de van Dijk (1983:164), nos encontramos con que la estructura básica del discurso científico no sólo consiste en una CONCLUSIÓN y su JUSTIFICACIÓN, sino también en un PLANTEO DEL PROBLEMA y una SOLUCIÓN. El autor lo representa de forma arbórea, aplicado al prototipo de un tratado científico en el campo de la Psicología.

Adam, por su parte, ofrece la representación esquemática de la secuencialidad explicativo-expositiva de la siguiente manera:

Fase de pregunta + Fase resolutive + Fase de conclusión		
(Problema)	(Resolución)	(Conclusión-
¿Por qué?	(Porque)	Evaluación)
¿Cómo?		

Por supuesto que se trata de un esquema tipo (prototípico), y en tal sentido no hay que esperar necesariamente que se den todas y cada una de las fases, ni tampoco en el orden exacto que aquí se expone. Factores como el interlocutor y su competencia, y la situación pueden modificar considerablemente el esquema prototípico de éste.

Como consecuencia, por cuanto tiene de representación mental, conviene destacar la relevancia de dichos mecanismos en la comprensión y producción de textos o discursos, ya que, como afirma Kintsch (1982:87), se trata de instrumentos de adquisición de conocimiento, y como tales se han de considerar dentro de una teoría de la comprensión.

Black, por su parte, (1985:249) considera los textos expositivos como la esencia del universo textual, en cuanto que transmiten información nueva y explican nuevos temas.

En esta misma línea tenemos la concepción de Boscolo⁵ quien define el texto expositivo como todo texto cuyo objetivo principal es expresar informa-

⁵ Pietro Boscolo, Op, cit., 217

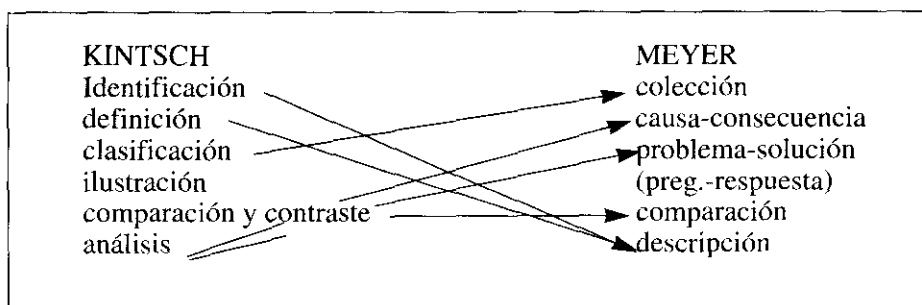
ción o ideas. Añade a continuación que el ejemplo más fidedigno son los libros de texto escolares.

A propósito de la heterogeneidad secuencial que se suele dar en todo tipo de texto, este autor pone de manifiesto que los textos no son “puros” desde el punto de vista textual, sino que aparecen mezclados, aunque, claro está, predomina un tipo determinado, que es el que le da nombre dentro de la tipología; por tanto, este tipo de texto puede contener a la vez no sólo información, sino también elementos narrativos, argumentativos, etc.

Además, dentro de un mismo tipo de texto expositivo, hay que distinguir, a su vez, varios subtipos en función una vez más de la intencionalidad que predomine, ya que en la realidad textual los casos puros son raros. Aparecen mezclados; éstos son los subtipos de textos expositivos que propone Kintsch⁶: identificación, definición, clasificación, ilustración, comparación y contraste, y análisis.

A propósito de la superestructura de los textos expositivos, Meyer (1985:11) y Meyer, Young y Bartlett (1989:5) afirman igualmente que los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, no obedecen a una superestructura común, sino que se ajustan a cinco maneras básicas de organizar el discurso: colección, causa-consecuencia, problema-solución (o pregunta-respuesta), comparación, descripción. Una de estas relaciones puede permitir organizar a las demás y constituir la superestructura del texto (*top-level structure*).

A efectos de aplicación práctica, podemos relacionar ambas subclasificaciones del modo siguiente:



Guiados por un afán ecléctico, nosotros proponemos la siguiente subclasificación:

⁶ Walter Kintsch, Op. cit., 98

Definición-descripción Clasificación-colección Comparación y contraste Problema-solución Pregunta-respuesta Causa-consecuencia

Por lo que se refiere a la ilustración, entendemos que es una constante en este tipo de textos —generalmente redundante y con fines mostrativos—, y que se manifiesta bien sea a través de fotografías, vistas panorámicas, planos, gráficos, tablas, cuadros, esquemas, etc.; o bien mediante el recurso a la ejemplificación o ejercitación. Desde un punto de vista pragmático, aparece tras indicaciones del tipo: «Como se puede ver en el gráfico...», «Observa la(s) fotografía(s) de la página...», «En este dibujo...» «Observa los diagramas...»; y otras semejantes.

3. Características textuales

Merecen un interés particular, desde un punto de vista textual, cierto número de estructuras y expresiones (lingüísticas y metalingüísticas) que indican en todo tipo de texto la presencia de expresiones temáticas y que subrayan la presencia de las macroestructuras semánticas. Por ello, las denominamos de forma general *marcas textuales* (*topic indicators*, prefiere llamarlas van Dijk; *claves discursivas*, Kintsch; *discourse pointer*, según Carpenter y Just; *signaling devices*, según la terminología de Graesser y Goodman; *señalizaciones* dirá J.A. León; o también *organizadores textuales*, para Lorenzini y Ferman; o *marcadores de función textual*, según Casado Velarde).

Estas marcas o indicadores textuales son importantes para poder entender adecuadamente, y con mayor prontitud también, los textos, ya que revelan, por una parte, la disposición microestructural del texto, además de la organización macro y superestructural.

Por lo que respecta al tipo de textos que nos ocupa, hemos de tener en cuenta que pretende sobre todo informar, aportar conocimientos, transmitir saberes; al igual que en cualquier otro texto, se producen estos textos en una situación de comunicación determinada, y, en función de esta situación de comunicación, el contenido del texto se organiza según un plan determinado, y, en consecuencia, la forma del texto presenta también características específicas: utilización de determinados organizadores, elección de tiempos verbales concretos, etc.

Se caracterizan, por tanto, estos textos por una voluntad de hacer comprender —y no solamente decir— determinados fenómenos; en otras palabras: buscan modificar un estado de conocimiento; consecuentemente, de manera más o menos explícita, suele aparecer una pregunta como punto de partida, que, a lo largo del texto, se irá resolviendo. No se trata, por consiguiente, de influir sobre el auditorio, sino que primordialmente se pretende transmitir datos, organizados, jerarquizados. Se persigue la objetividad, por encima de todo.

Si bien es verdad que exponer es normalmente suministrar información, y, a la vez, explicar; no obstante, la necesidad de probar cuanto se expone lleva consigo también la práctica de determinadas estrategias argumentativas: una vez más se pone de manifiesto la heterogeneidad de secuencias textuales.

Este tipo de texto, el explicativo, afirman Combettes y Tomassone⁷, debe mantener un equilibrio entre lo que se supone más o menos conocido por el lector, el *stock* de conocimientos previos a la recepción, y el aporte de informaciones que constituye la función misma del texto: exponer y explicar.

Esto pone de manifiesto —dice Combettes (1986:24)— que se produce un “conocimiento compartido” entre el emisor y el receptor en el proceso de comunicación, en cuanto que no se parte de nada, no se hace «tabla rasa». Ello significa que se ha de producir una serie de mecanismos lingüísticos y textuales, que permitan producir el engarce de la información nueva y la supuesta o conocida, que conforman el propósito de este tipo de textos; destacamos con Sanahuja⁸ los siguientes:

* Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales. Son los *connectives*; *Transitional Words* y *Signaling Devices*, según Graesser y Goodman. Estos conectores se utilizan en los textos expositivos con el propósito de establecer el desarrollo lógico de un tema. Constituyen una gran ayuda en la comprensión de los textos expositivos, ya que establecen una serie de relaciones, entre las que predominan los siguientes tipos⁹:

— *relación de adición* que vienen marcadas por “y”, “además”, “asimismo”, “más aún”, “todavía más”, “incluso”, “aparte”, “encima”, “después”, “de igual forma”, “también”, “por otra parte”, “por otro lado”, etc.

— *relación temporal*, cuyas principales marcas son: “luego”, “entonces”, “a continuación”, “antes”, “pronto”, “antes que”, “después de”, “al mismo tiempo”, “desde hace...”, “hasta hace...”, etc.

— *relación de causa-consecuencia*, expresadas principalmente por: “por eso”, “por lo tanto”, “porque”, “en cambio”, “a pesar de”, “consecuentemen-

⁷ Bernard Combettes y Roberte Tomassone, Op. cit., 9

⁸ E. Sanahuja, Op. cit., 138

⁹ Para mayor información, ver Casado Velarde, 1993, 36-41.

te”, “pues”, “así que”, “por consiguiente”, “así pues”, “de ahí (que)”, “en resumidas cuentas” “entonces”, “de forma que”, “de manera que”, “de modo que”, “de suerte que”, etc.

— *relación adversativa*, que aparece organizada mediante: “pero”, “aunque”, “a pesar de que”, “sin embargo”, “por otra parte”, etc.

— *relación de explicación* o transformaciones parafrásticas que aparecen reflejadas en la microestructura mediante organizadores del tipo: “es decir”, “o sea”, “esto es”, “a saber”, “o lo que es lo mismo”, “en otras palabras”, “mejor dicho”, etc.

— *construcción de hipótesis*: “si..., (entonces)...”

* Organizadores intra, meta e intertextuales, que generalmente son recursos tipográficos que permiten la organización interna del texto y de las relaciones intertextuales. Hacen parte de estrategias basadas en claves contextuales y en el conocimiento de la situación general de comunicación.

Organizadores metatextuales: guiones, números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, etc., control de márgenes o “alineación”, comillas, subrayados, cambios en el tipo de letra, paréntesis, itálica (marcadores de reformulación textual).

Organizadores intratextuales: remiten a otra parte del texto (cf. ‘supra’).

Organizadores intertextuales: remiten a otro texto de autor identificado (sistema de citas).

* Utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, en estrecha relación con los organizadores textuales).

* Uso endofórico de los deícticos.

* Nominalizaciones anafóricas y aposiciones explicativas, que, según Combettes (1988:107), son muy importantes en los textos con los que trabajan los alumnos, tanto escolares como no escolares, en cualquier disciplina, y tanto en producción como en comprensión.

Los grupos nominalizados, sigue diciendo Combettes, son interesantes desde el punto de vista puramente gramatical porque acarrear una serie de hechos lingüísticos (elección del sufijo, de la preposición, construcción de diversos complementos del nombre).

Las aposiciones, entiende este mismo autor (p. 115), se presentan generalmente como informaciones nuevas, de manera que no son elementos que permitan relacionar (unir) los enunciados al contexto.

* Predominio del presente y del futuro de indicativo. La exposición suele constituir un espacio intemporal con la pretensión de crear la apariencia de que el momento de producción y el de lectura transcurren paralelamente. El presente, según Besson (1993:55), tiene valor atemporal, alto grado de autonomía, valor temporal de simultaneidad, presente de implicación.

Suelen abundar los verbos estativos, así como la cópula ser.

* Marcas de modalización (*puede asegurarse que ...; cabría ...; probablemente...*) y perífrasis aspectuales.

* Dominio de las formas verbales no personales o impersonales, construcciones de infinitivo, gerundio y participio.

* Adjektivación específica, pospuesta y valorativa.

* Orden de palabras estable, con preferencia por las construcciones lógicas sobre las psicológicas, establecidas sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.

* Tendencia a la precisión léxica —significación unívoca— con profusión de tecnicismos y cultismos.

* Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones ¹⁰.

* Repetición de conceptos.

* Mayor abundancia de elipsis (o menor redundancia), por cuanto que el productor supone en el lector un mayor conocimiento del mundo; de ahí que el texto científico se caracterice por un elevado conocimiento del mundo por parte del receptor. Por el contrario, cuando se trata de textos de divulgación científica, la redundancia es mayor y la elipsis, menor. Por tanto, podemos afirmar que la elipsis y la redundancia están en relación inversa con el mundo conocido o compartido por emisor y receptor. De modo que, a mayor conocimiento compartido, corresponde mayor grado de elipsis; y al revés, cuanto menos mundo se comparta, más alto grado de redundancia ha de haber; y menor elipsis, por tanto.

* Escaso empleo de valores estilísticos; ausencia en la variedad de matices.

Nos parecen especialmente elocuentes las palabras de Sanahuja ¹¹, a propósito de la utilización de estas formas que establecen las uniones lógicas del texto, cuando afirma que :

(...) garantizan la precisión y la comprensión del texto, procurando establecer un equilibrio entre la información conocida y la nueva, y reducir las marcas de la presencia del emisor en el texto, hecho que constituye lo que podemos llamar “estilo objetivo”.

4. Aplicación del texto explicativo-expositivo a textos escolares

Presentamos a continuación un análisis-comentario basado en una serie de textos de Primaria y EGB correspondientes a los cursos de 4º, 6º y 8º, centrados particularmente en las asignaturas de Matemáticas y Conocimiento del Medio (Naturales y Sociales) ¹².

¹⁰ Véase C. Fernández Bernárdez, «Marcadores textuales de ejemplificación textual», *Estudios lingüísticos de la Universidad de Alicante*, 10, 103-144.

¹¹ E. Sanahuja, *Op. cit.*, 139

¹² Descartamos los cursos anteriores, muy particularmente los correspondientes al primer ciclo de Primaria, por tratarse de un planteamiento globalizado en torno a un tema, en el que predomina la ejercitación oral, expresada a través de verbos tales como: aprendo, señalo, realizo, contesto, descifro, cuento, copio, relaciono, recito, etc.; nuestro propósito, sin embargo, se cifra sobre todo en la escritura.

En estos textos generalmente nos encontramos con los diferentes subtipos o formas de organización textual distintas que, como vimos con anterioridad, plantean respectivamente Kintsch y Meyer.

Indudablemente nos parece importante ilustrarlo desde un punto de vista textual y también lingüístico, a partir de las marcas que aparecen en los respectivos textos; pero, debido a razones de espacio, nos resulta imposible desarrollarlo con la extensión que requiere. No obstante, aunque nos ocupemos principalmente de la superestructura o esquema de organización textual, también mencionaremos las peculiaridades lingüísticas y textuales.

4.1. Características de organización textual

A través de la estructuración del texto, pretendemos estudiar cómo aparece expuesta la información en este tipo de textos, así como la correspondencia con los distintos subtipos anteriormente expuestos.

Así tenemos que en 4º curso de Primaria, en Matemáticas¹³, se parte generalmente de un texto breve, sobre curiosidades, animales, edificaciones, etc.; a través de ellas se conduce al alumno a observar determinados fenómenos que constituyen un *problema*, para llegar a las correspondientes *soluciones* de la vida diaria.

También en el tema 7 «Las rocas y el suelo»¹⁴ es constante el subtipo pregunta-respuesta, siendo esta última la exposición de información (conceptos, descripción, etc.). A continuación se sigue explicando bajo el subepígrafe «Cómo se han formado las rocas», continuando con el esquema pregunta-respuesta. Termina la información con un recuadro en que aparece reformulada la información en forma de resumen.

A continuación, en la página siguiente, la 65, la información aparece bajo el epígrafe «Una colección de rocas», que se encuadra claramente en el esquema clasificación-colección. También termina dicha información con el correspondiente resumen en forma de recuadro.

Sigue la información en la p. 66 con el epígrafe «Nuestro suelo», en que se pregunta mediante el subepígrafe «Cómo se forma el suelo»; de nuevo el final lo pone un resumen recuadrado.

En la página siguiente, la 67, la información que se brinda viene precedida por el epígrafe «Algunos componentes del suelo», ateniéndose al procedimiento de descripción; continúa en la p. 68 con la clasificación enunciada así: «No todos los suelos son iguales». La información del tema termina en la página 69 enunciado como «Propiedades de los diferentes tipos de suelo», atendiendo al esquema de comparación.

Otras muestras, correspondientes a 6º de EGB¹⁵, en las que abunda el

¹³ *Matemáticas 4*, Barcelona, Vicens-Vives

¹⁴ *Conocimiento del Medio 4*, Madrid, SM, 62-71

¹⁵ *Sociales 6º EGB*, Barcelona, Edebé

subtipo definición-descripción, son, por ejemplo los siguientes, en la p. 23 en que se habla de «La Meseta»; o, en la p. 24, sobre «Las depresiones»; o el esquema comparación y contraste en «La población rural y la población urbana»; también aparece, en la página 64, el esquema pregunta-respuesta en «Qué es una ciudad», e inmediatamente comparación-contraste en «El trabajo en el pueblo y la ciudad» y a continuación pregunta-respuesta «Dónde está situada la ciudad».

También en Ciencias de la Naturaleza de 6^o ¹⁶ es frecuente el esquema pregunta-respuesta, como, por ejemplo: en la p. 5 se formula «Cómo están formados los seres vivos»; en la p. 6, sin embargo, nos encontramos, al explicar «Las vitaminas», con los esquemas de definición y de clasificación; en la p. 28 se enuncia el epígrafe así: «Descripción de los principales actos de la función digestiva»; mientras que en la p. 37 se trata del esquema pregunta-respuesta y se enuncia de la siguiente manera: «¿Por qué es necesaria la circulación» [de la sangre]; o también, en la p. 50, «Cómo funciona el aparato respiratorio»; y, por fin, en la p. 121 se explica «la meteorología», «la temperatura» y la «humedad del aire», ateniéndose a un esquema descriptivo.

El planteamiento del tema que se hace, por ejemplo, de «la célula» ¹⁷, se inicia con la leyenda «Para empezar...» en que se formulan tres preguntas acompañadas de la comparación establecida mediante dos gráficos de la célula vegetal y la célula animal. Inmediatamente se proporciona la información correspondiente a las preguntas que anteceden.

En Matemáticas de 6^o ¹⁸ es frecuente el esquema definición-descripción; por ejemplo, en la p. 102, se habla de «Perímetro de un polígono», para llegar a representarlo mediante una fórmula matemática. También se basa en el procedimiento de definición-descripción la explicación que se da de «la circunferencia» en la página siguiente; y en la p. 142, al tratar el «concepto de medio».

Para terminar con la breve muestra de textos correspondientes a 6^o de EGB, acometemos el análisis de un tema de Ciencias Sociales ¹⁹. Comienza el desarrollo del mismo con una introducción de información; a continuación se va estructurando la información en torno al esquema pregunta-respuesta expresado mediante epígrafes tales como «¿Por qué hay día y noche?», «¿Por qué existen distintas estaciones a lo largo del año?», «Cómo se relacionan los elementos de un paisaje», «¿Qué relación hay entre el mar y la forma de la costa?», etc.

Más adelante (p. 46) plantea el texto una serie de preguntas «que nos sugirieron las imágenes»; continúa con el epígrafe «Presentamos nuestras conclusiones» y finaliza el tema con el epígrafe «Comprender los paisajes naturales».

¹⁶ *Observatorio. Ciencias de la Naturaleza. 6^o EGB*, Madrid, SM.

¹⁷ *Ciencia Actual. Ciencias Naturales 6^o EGB*, Madrid, Anaya

¹⁸ *Matemáticas 6^o*, Barcelona, Edebé

¹⁹ *Ciencias Sociales 6^o EGB*, Barcelona, Teide

Por lo que respecta a 8º de EGB, entre nuestros textos de muestra hemos seleccionado textos de Ciencias Naturales y de Matemáticas. En cuanto a los primeros ²⁰ es frecuente el esquema descriptivo; por ejemplo, en la p. 21, se explica "la encina", su aspecto general, el cultivo de la encina, aparato vegetativo, aparato reproductor, hábitat y distribución; otros ejemplos también de descripción-definición son «el fenómeno de las mareas» (p. 106); o «el circuito eléctrico» y «la corriente eléctrica» (p. 129).

En Matemáticas de 8º ²¹ predomina también el esquema de definición-descripción en la exposición de los conocimientos que se transmiten; así, por ejemplo, nos encontramos con enunciados matemáticos del tipo «la expresión decimal de un número racional» (p. 26) o «los conceptos estadísticos» (p. 127) o «la introducción a la probabilidad» (p. 139).

4.2. Características lingüístico-textuales

Entre las principales características textuales que aparecen en los textos analizados nos encontramos las siguientes:

— Abundancia de fotografías e ilustraciones en general; más numerosas en los libros de texto de 4º de EGB y Primaria, y sensiblemente menor en 6º y 8º de EGB.

— Constante presencia de preguntas a las que se responde en unas ocasiones, o con las que se invita a reflexionar a los alumnos, en otras; unas y otras aparecen en mayor o menor número en razón del enfoque metodológico que se adopte: más o menos activo.

— Frecuente utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, epígrafes, cuadros, marcas tipográficas, etc.). Su función es importante, ya que generalmente indican relevancia y contribuyen a estructurar los contenidos.

De los diferentes mecanismos lingüísticos expuestos más arriba, creemos interesante destacar dos: los tiempos verbales y la deixis.

— A propósito de los tiempos verbales, predominan claramente el presente y el futuro; no obstante, en algunas ocasiones (pocas ciertamente) toman su lugar el imperfecto y el indefinido, debido fundamentalmente al planteamiento inductivo a través del que se pretende involucrar al alumno por la vía de la experimentación, introduciéndolo en el tema mediante un juego (cuento, problema); de esta manera adopta los mecanismos textuales de la narración. No obstante, cuando aparece información, de nuevo se utiliza el presente.

²⁰ *Observatorio. Ciencias de la Naturaleza 8º EGB*, Madrid, SM.

²¹ *Matemáticas 8º*, Barcelona, Edebé

Véase, a título de ejemplo, el siguiente texto²²:

«Estudiando el conjunto de la tierra

En el colegio había unos cuantos globos terráqueos. Eran unas esferas atravesadas por un eje que era aguantado por una base y permitía que el globo girara sobre sí mismo.

Los globos terráqueos no son más que maquetas de la Tierra. Una reproducción en volumen, reducida y esquemática, de la esfera terrestre real. Pero, ¿para qué sirven estas maquetas? Lo descubrimos haciendo un juego en clase.

Cada cuatro alumnos teníamos sobre la mesa un globo terráqueo. En la pizarra habíamos escrito una lista de nombres exóticos de la geografía de la Tierra. El juego consistía en localizar en el globo cada uno de aquellos lugares y expresar con palabras su localización, todo ello en un tiempo limitado.

¿Qué ocurrió?...»

Es también frecuente la utilización del imperativo presente, particularmente para señalar las actividades que se proponen en la correspondiente ejercitación del tema.

— Sobre la deixis, diremos que es igualmente abundante en este tipo de textos, ejercida, en unas ocasiones, mediante elementos léxico-gramaticales (demostrativos, posesivos y adverbios, fundamentalmente), y, en otras —mucho más abundantes— a través de paráfrasis mostrativas, entre las que destacamos, a título de ejemplo, unas cuantas extraídas de los textos escolares consultados:

- * En la(s) fotografía(s) puedes ver...
- * Fíjate en la fotografía e identifica...
- * Observa la figura...
- * Como puedes ver en el mapa de las páginas...
- * En las fotografías de las páginas anteriores has podido contemplar...
- * Fijémonos, a través de estas fotografías, en...

A partir de ellas gira generalmente la exposición de información estructurada de la siguiente manera:

Nos daremos cuenta de que...

Por eso,...

En cambio,....

En contraste con... es...

²² *Ciencias Sociales 6º EGB*, Barcelona, Teide, 2ª ed, p. 26

* Sesión de diapositivas (comentadas) como modelo para establecer un método de estudio de un paisaje natural.

5. Conclusiones

Ratificamos en general el seguimiento de las características lingüístico-textuales ya enunciadas con anterioridad, y cuya aplicación exhaustiva evitamos debido a lo prolijo que pudiera resultar la misma.

Por otra parte, consideramos enormemente productivo para nuestros propósitos de enseñanza (comprensión y producción de textos y discursos) el análisis de este tipo de textos: expositivo-explicativos, así como la subdivisión de los mismos que hacen Kintsch y Meyer respectivamente. El mayor interés reside, sin duda alguna, en situación de enseñanza, en la mejora de la comprensión y la correspondiente ventaja que ha de proporcionar a la hora de producir este tipo de textos tan frecuentes en la vida social del individuo.

6. Referencias bibliográficas

- ADAM, J.-M. (1990): *Éléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- (1991): «Cadre théorique d'une typologie séquentielle», *Études de linguistique Appliquée*, 83, 7-18.
- ÁLVAREZ, M. (1994): *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco/Libros
- BARRIENTOS, C. (1993): «La diversidad de los discursos como eje de secuenciación», *Aula de innovación educativa*, 14, 10-14.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BESSON, M.-J. (1993): «Les valeurs du présent dans le discours explicatif», *Langue Française*, 97, 43-9.
- BLACK, J. B. (1985): «An Exposition on Understanding Expository Text», BRITTON y BLACK (Eds): *Understanding Expository Text*, Hillsdale, New Jersey, LEA, 249-267.
- BOSCOLO, P. (1990): «The construction of expository text», *First Language*, 10, 217-230.
- BRASSAT, D. y otros (1989): «Didactique du texte explicatif; interventions spécifiques ou transversales?», *Repères*, 77, 95-109.
- BRITTON, B. K. y J. B. BLACK (Eds) (1985): *Understanding Expository Text*, Hillsdale, New Jersey, LEA.
- CASADO VELARDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco/Libros.
- COLTIER, D. (1986): «Approches du texte explicatif», *Pratiques*, 51, 3-22.

- y F. GENTILHOMME (1989): «Repèrage des genres (?) de l'explicatif et production d'explications», *Repères*, 77, 53-75.
- COMBETTES, B. (1986): «Le texte explicatif: Aspects linguistiques», *Pratiques* 51, 23-38.
- (1988): «Fonctionnement des nominalisations et des appositions», *Pratiques*, 58, 107-119.
- y R. TOMASSONE (1988): *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruselas, De Boeck-Wesmael.
- DENHIÈRE, G. y J.-P. ROSSI (Eds) (1991): *Text and text processing*, Amsterdam, North-Holland.
- DIJK, T. A. van (1977): «Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension», JUST y CARPENTER: *Cognitive Processes in Comprehension*, New Jersey, LEA, 3-32.
- (1983): *La Ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- y W. KINTSCH (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*, London, Academic Press.
- EHRlich, M. F., A. CHARLES y H. TARDIEU (1991): «La Superstructure des textes expositifs est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes?», CHAROLLES, M. y A. PETITJEAN: *Le résumé de texte*, Paris, Klincksieck, 183-206.
- GRAESSER, A. C. y S. M. GOODMAN (1985): «Implicit knowledge, Question Answering, and the Representation of Expository Text», BRITTON y BLACK (Eds): *Understanding Expository Text*, Hillsdale, New Jersey, LEA, 109-171.
- HALTÉ, J.-F. (1987): «Vers une didactique des discours explicatifs», *Repères*, 72, 1-24.
- (1989): «Discours explicatifs: état et perspectives de la recherche», *Repères*, 77, 95-109.
- HEMPEL, C. G. (1979): *La explicación científica* (Estudios sobre la filosofía de la ciencia), Buenos Aires, Paidós.
- ISENBERG, H. (1987): «Cuestiones fundamentales de tipología textual», E. BERNÁRDEZ (Comp): *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libro, 95-129.
- KINTSCH, W. (1982): «Text Representations», W. OTTO y S. WHITE: *Reading Expository Material*, London, Academic Press, 87-101.
- MEYER, B. J. F. (1975): *The Organization of Prose and its Effects on Memory*, Amsterdam, North-Holland.
- (1985): «Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems», BRITTON y BLACK (Eds): *Understanding Expository Text*, Hilldale, New Jersey, LEA, 11-74.
- , C. YOUNG y B. J. BARTLETT (1989), *Memory Improved: Reading and Memory Enhancement Across the Life Span Through Strategic Text Structures*, Hillsdale, N.J., LEA.
- SANAHUJA YLL, E. (1992): «El text expositiu a l'ensenyament secundari. Condicions de producció i suggeriments didàctics», BATTANER y SANAHUJA (Coords), *Saber de letra I* (El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria), Barcelona, Universidad, 133-155.