

Manejo de textos académicos y expansión temática

Mayela Vílchez Martínez y Beatriz Manrique

Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación.

Escuela de Letras. Departamento de Idiomas Modernos.

Centro de Investigación de la Comunicación e Información.

Programa textus. mayelavilchez@cantv.net;*

beatrizmanrique@cantv.net

Resumen

Este artículo explora los referentes teóricos en torno al concepto “progresión temática” y la manera como los informantes dosifican el contenido informativo para lograr la integración semántica del texto. Participaron 25 estudiantes de postgrado, a quienes se les propuso, como actividad inicial de aula, la producción de un texto expositivo. Los resultados mostraron que 84% de los docentes no mantuvieron la progresión temática requerida. Muchos construyeron textos sin progresión definida, por lo que prevalecían los recursos léxicos. La mayoría no desarrolló el tema pues solían introducirlo y luego lo diluían con un cierre prematuro. Los problemas observados demuestran la necesidad de revisar la formación de los educadores.

Palabras clave: Progresión temática, tipologías, producción textual.

Recibido: 27 de febrero de 2004 • Aceptado: 05 de noviembre de 2004

* Proyecto Financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia.

Management of Academic Texts and Thematic Expansion

Abstract

This research explores theoretical referents around the concept of thematic progression and the manner in which informants dosify informative content in order to achieve semantic integration in texts. Twenty-five post-graduate students participarte, and responded to a proposal to develop as an innicial classroom activity, the production of an expositive text. The results indicate that 84% of the student-teachers did not maintain the required thematic progression. Many constructed texts with no defined progression, and lexical resources prevailed. The majority did not develop the theme, but introduced it and then diluted it with a premature ending. The problems observed show the need to revise teachers teaching syllabuses.

Key words: Thematic progression, typologies, textual production.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como finalidad describir el proceso de construcción teórica de la noción de progresión temática, así como presentar los resultados preliminares sobre el manejo de ésta en textos escritos por docentes que realizaban un curso sobre Didáctica Discursiva, en el programa de Educación Continua, de la División de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad del Zulia. Dicha investigación pertenece al Programa TEXTUS, el cual ha desarrollado varios estudios con el propósito de validar una propuesta para mejorar la producción de textos escritos, mediante un enfoque textual. De acuerdo a lo anterior se establecieron los siguientes objetivos:

- Realizar una descripción diacrónica para delinear los antecedentes teóricos del concepto de progresión temática, vistos hoy a la luz de las nuevas teorías lingüísticas.
- Determinar el modelo de construcción temática que utilizan los informantes en la producción de textos no monitoreados.

- Relacionar el tipo de progresión temática utilizada y su adecuación a la tipología demandada por el orden discursivo propuesto.
- Extraer del corpus una muestra limitada para determinar la adecuación y pertinencia en el uso de los recursos cohesivos utilizados.

2. MARCO TEÓRICO

En el proceso de construcción del significado hay tres mecanismos importantes, el segundo de los cuales constituye el propósito fundamental de este trabajo; dichos mecanismos son descritos por la pragmática como se señala a continuación:

1. La inferencia, desarrollada por los hablantes para captar las intenciones comunicativas subyacentes entre la representación fonológica y la semántica.
2. El empleo de la variante “orden” o tematización, la cual permite que la información avance, se detenga o prosiga de forma variada y compleja.
3. La identificación del referente para saber de qué o de quién se habla.

Cuando se habla de tematización o progresión temática se alude al estudio de la organización de los elementos en un texto, el cual se remonta a 1844, cuando H. Weil (en Jiménez, 1986:19) propone una división de la oración en dos aspectos, “punto de partida” y “enunciación”; siendo el primero lo compartido entre los hablantes y el segundo lo que se desea comunicar. Este orden es el reflejo de cómo fluyen las ideas en el hablante; en otras palabras, la propuesta de este autor posee dos vertientes: una, el modo “natural” como el hablante ordena los elementos de la oración según su interés y otra, la existencia de dos movimientos simultáneos e independientes. El primero de estos movimientos es objetivo, y se expresa por medio de la sintaxis utilizada, y el segundo es subjetivo, expresado por el orden de las palabras. En su análisis, el autor afirma que con una misma sintaxis, al distribuir los elementos de manera diferente se expresan diferentes ideas: el orden de las palabras define el mensaje.

Las ideas de Weil se van a reflejar en los estudios del Círculo Lingüístico de Praga. Uno de sus representantes, Mathesius (en Jiménez, 1986:14) afirma que algunas lenguas modernas, como el checo y el inglés, tienden a equiparar el sujeto con el *tema* de la oración; y el *rema* con lo dicho acerca del primero, es decir, con el predicado. La definición de

tema para este autor incluye la información conocida y lo que origina el enunciado. El uso de esta definición trajo algunos problemas al tratar de analizar oraciones impersonales del tipo “había una vez...”, ya que éstas no presentan información recuperable del contexto. La posición de Mathesius, a excepción de los casos conflictivos como el mencionado, refleja los criterios de Weil, con un énfasis en la “información conocida” y el segundo criterio se consideraba redundante en aquellos casos cuando el tema es claramente delimitable.

Es lógico que después de esta visión, los investigadores posteriores se dividieran en dos líneas: algunos coincidían con el criterio de información conocida como fundamental y otros consideraban que “el punto de partida” era el único criterio pertinente. Esto implicó la separación de los criterios y la consideración de dos aspectos que influyen en la organización de la información. Un ejemplo de ello es el trabajo de Benes (en Jiménez, 1986:28) quien distingue entre *basis* y *theme*. La *basis* se refiere al primer elemento de la oración, el que conecta con el contexto y sirve como punto de partida para el resto de la oración. El *theme*, por el contrario, se refiere al que suministra información conocida.

A pesar de las diferentes posiciones ante esta definición, Firbas (1972:78 y subsiguientes), perteneciente también a la Escuela de Praga, va a considerar un solo eje relevante para el análisis funcional de la oración, donde la característica esencial del *tema* es el bajo grado de dinamismo comunicativo que aporta y no la información que presenta con respecto al contexto. Aquí se incluyen tres factores: la distribución básica de dinamismo comunicativo, el contexto y la estructuración semántica. Este dinamismo comunicativo está relacionado con el pensamiento humano y la linealidad del lenguaje; es decir, los elementos en una oración se organizan según el dinamismo comunicativo que poseen. A menor grado comunicativo, más cerca del inicio se encuentra el elemento. El contexto en este enfoque se limita a “tematizar” un elemento incluido en un contexto previo. Por su parte, la estructura semántica le otorga grados de dinamismo comunicativo a los elementos. Las diferencias con la posición anterior son la aparición del concepto de grado de dinamismo y la organización de los elementos en la oración según este grado de dinamismo comunicativo.

Otra posición dentro de Praga fue la de F. Danés (1964a:228), para quien *tema* es lo ya conocido y de lo que se habla, mientras que *rema* es lo que se dice del tema. Ante la posibilidad de distinguir entre lo “conoci-

do” y lo “nuevo” y entre *tema – rema* considera que la separación no es viable, ya que son ejes simétricos. Sin embargo, mantiene la necesidad de diferenciar entre “información conocida” y “tema”, ya que en algún punto del texto habrá sido presentado un cúmulo de información que será conocida sobre el tema. La definición de tema para este autor debe insertarse en el marco de progresión temática, en vista de que el ejemplo que utiliza para su explicación muestra como cada oración dada se apoya en las precedentes y sirve de punto de partida para las posteriores. Así, entonces, la estructura tema – rema se convierte en la organización de la información en el texto, donde las unidades sintácticas se relacionan.

Acercándonos más a los aportes de la lingüística contemporánea, es importante acotar la posición de Halliday (1970:149) en torno al tópico de progresión temática. Para él, el lenguaje presenta tres funciones básicas: la ideacional, la interpersonal y la textual. Esta última, la que interesa a los propósitos de este artículo, permite al hablante “construir sus textos, es decir, pasajes conexos de discurso vinculado a la situación; y permite al oyente o al lector distinguir un texto de un conjunto de oraciones agrupadas al azar” (Ibidem, 1970:148). Dentro de esta última función, se distinguen tres sistemas: la *información*, el *tema* y la *identificación*. El primer sistema está relacionado con la distribución de la información a lo largo del discurso; mientras que el segundo estudia la distribución de la información en las unidades sintácticas y, el tercero está relacionado con la organización lógica del mensaje.

Se observa entonces que el término de *tema* no corresponde al utilizado por la Escuela de Praga, ya que representa cómo el hablante distribuye en el mensaje los elementos de la oración según sus prioridades informativas. Además, Halliday menciona que el *tema* (*thematization*) estructura la cláusula en *tema* (*theme*) y *rema* (*rheme*), ambas relacionadas con el orden de las palabras: el *tema* (*theme*) es el elemento que ocupa la posición inicial; el *rema*, el resto de la cláusula.

Una postura más reciente es la seguida por Zayas (1994: 204) quien concluye que el *tema* siempre hace referencia a una información ya manejada en el texto y aparece, generalmente, al inicio de la oración; sin embargo, menciona que cuando el sujeto de la oración no es coincidente con el *tema* se altera el orden sujeto-verbo-objeto (SVO) de la misma, y permite la progresión de la información según el interés del emisor.

En este reporte se mantendrá la posición clásica sobre el concepto de progresión, por considerar que la mayoría de los autores, con excepción de algunos, entre ellos Halliday (1970), difieren en cuanto a la terminología, pero no hay diferencias sustanciales por lo suscrito originariamente, lo cual es seguido por Zayas (*ibidem*), Sánchez (1993) y Calsamiglia y Tusón (1999); quienes consideran al tema como “la parte del enunciado que contiene una información conocida y el rema es la que contiene la información nueva. El rema, por tanto es la porción más importante para el receptor y quizás por eso se marca realmente por medio de una mayor intensidad fónica, pero el tema es muy importante para el hablante, porque es lo que le permite insertar su enunciado de manera apropiada dentro del flujo del discurso” (Sánchez, 1993:64).

En síntesis, la interrelación tema – rema permite determinar distintas formas de concatenar la información conocida y la información nueva, presentes en las oraciones que constituyen un texto. Este tejido de la estructura informativa del texto ha sido designado como progresión temática.

F. Danés (1974b:115 y subsiguientes) estableció las formas de concatenarse el tema – rema de un enunciado con el anterior y con el posterior. Sin embargo, es Combettes (en Calsamiglia y Tusón 1999: 240), inspirado en el Círculo Lingüístico de Praga, quien establece los cuatro principales patrones de progresión temática, como podemos observar en la Tabla 1.

Como se observa en la representación, esta investigación agrupa, y por lo tanto asume, bajo el rótulo de progresión hipertemática los patrones “temas derivados” y “tema o rema extendido o ramificado”; por considerar similitud entre ellos al momento de concatenar los enunciados.

Ahora bien, a los efectos de este trabajo, es importante determinar la vinculación entre la selección del patrón de progresión temática con el orden discursivo o tipología textual en el cual se encuentra inscrito el texto producido. El patrón constante es propio del orden narrativo e instruccional, el cual relata una secuencia lineal de acciones realizadas por un personaje en un tiempo y un espacio determinado. El patrón lineal o derivado es propio de los textos expositivos; mientras que el orden descriptivo seguirá el patrón hipertemático. Por la estrecha relación existente entre el orden expositivo y el argumentativo este último también sigue

Tabla 2
Tipos de progresión temática, órdenes discursivos
y procedimientos textualizadores

Patrón	Orden discursivo	Procedimiento lexical	Procedimiento gramatical
Constante	Narrativo e Instruccional	Reiteración, paralelismo, sinonimia	Elipsis, procedimientos referenciales y pronominalización.
Lineal o derivado	Expositivo y argumentativo	Superordenación, desplazamiento de complemento verbal	Procedimientos referenciales, sustitución, pronominalización.
Temas derivados y temas o remas extendidos o ramificados.	Descriptivo, expositivo y argumentativo	Superordenación, generalización	Pronominalización, procedimientos referenciales, sustitución

Finalmente, en este apartado teórico se puede afirmar que la progresión temática es un mecanismo que permite encadenar secuencias, discursos y, por consiguiente, lograr la expansión del tema, como punto de partida, en el momento de la producción de un texto, y es con el (los)rema (s) como se introduce nueva información, a partir de lo cual se construye una línea de avance (Calsamiglia y Tuson, 1999:240 y subsiguientes); esto le permite al productor textual partir de una información conocida y compartida por su interlocutor para desarrollar la estructura informativa del texto y mantener la continuidad referencial.

Al relacionar la progresión temática con el orden expositivo, preferimos hablar de “explicación”, ya que ella equivale a las formas concretas de manifestación real, en la práctica de asignación de tareas, propia del contexto del aula. Además, debemos acotar que cuando se habla de dimensión enunciativa se refiere, por una parte, a la posición de los diferentes sujetos respecto a lo que dicen y al resto de interlocutores y, por otra parte, a los recursos discursivos – textuales que utilizan para llevar a cabo sus finalidades comunicativas. En la modalidad enunciativa se distinguen: la elocutiva (yo, nosotros), apelativa (tú, vosotros) y la delocutiva (él, ellos) 3era persona o impersonal.

La explicación como modelo de organización discursiva supone un discurso fundamentalmente orientado a proporcionar “*información*”, e implica el uso del lenguaje con función referencial, que se centra en la “*lógica del asunto*”. Esta función debe prevalecer por encima de las otras. Se vincula a la objetividad la neutralidad y la verdad (Calsamiglia y Tusón, 1999:308).

Según Adam (en Calsamiglia y Tusón, 1999:308), las condiciones pragmáticas de la explicación es el contexto didáctico del aula. Es en este ámbito donde ella se convierte en el núcleo fundamental de transmisión y construcción del conocimiento. Su propósito no es convencer ni influir en el interlocutor, sino cambiar su estado epistémico, es decir lograr que una información inaccesible se convierta en accesible. De allí que es en el paradigma epistémico del “*conocimiento*” donde se realiza la explicación.

El proceso explicativo activa una serie de estrategias discursivas que demandan procedimientos específicos como la diferenciación, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación.

3. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se ubica dentro del modelo de investigación de campo con un enfoque descriptivo-explicativo y forma parte del programa “*TEXTUS*”, que se lleva a cabo en la Universidad del Zulia, con el propósito de mejorar la producción escrita de los estudiantes de reciente ingreso.

La muestra estuvo conformada por 25 docentes que seguían un curso de Educación Continua de la División de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia. El material analizado se obtuvo, a partir de la redacción de un texto, dentro de una batería de pruebas aplicada antes de iniciarse la intervención pedagógica, en el lapso de un semestre.

Esta intervención se realizó en la modalidad de taller monitoreado, el cual abarca cuatro módulos (el texto y la interacción comunicativa, la cohesión, la coherencia y el manejo de la macro estructura para el montaje y el desmontaje textual).

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

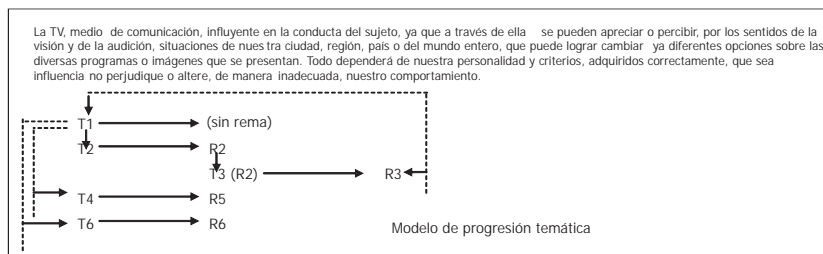
Los datos se organizaron en función del uso y el mantenimiento de la “progresión temática”. Se analizaron los textos realizados por los estudiantes de postgrado, a quienes se les había solicitado un texto expositivo, para determinar el modelo de construcción temática que habían utilizado. Se procedió a analizar texto por texto y construir el modelo de progresión temática para cada uno, siguiendo lo propuesto por Combettes (1978). Una vez procesados los datos se construyó la Tabla 3.

Tabla 3
Tipos de progresión temática

Tipos	Número	Porcentaje
Constante	04	16%
Derivada	01	4%
Tema difícil de clasificar	05	20%
Tema denso	12	48%
Sin prog. temática apreciable	01	4%
Sin producción textual	02	8%
Total	25	100 %

En esta tabla se observa que de los 25 participantes, 17 (68%) utilizaron un tipo de progresión temática difícil de clasificar o de tema denso. Barletta (2001:131), al referirse a este tipo de progresión la denomina como de tema denso por la avalancha de información, muchas veces dispersa que la caracteriza, lo que genera textos inconexos y difíciles de procesar. El texto de un informante permite ilustrar este tipo de progresión temática.

Tabla 4
Modelo de tema denso



Como se puede observar, los participantes no establecen relaciones explícitas entre el tema o rema anterior y el siguiente, sino que generan relaciones implícitas entre un tema y otro, muchas veces distantes, por lo que el lector debe reconstruir dichas relaciones. Esto produce ambigüedad o pérdida del contenido temático durante el proceso de comprensión.

De los cinco informantes que lograron establecer un modelo de progresión temática de los definidos por Combettes, 4 (16%) fueron del tipo constante, el cual es propio de los órdenes narrativo e instruccional y no del orden expositivo, que era el requerido. El quinto caso (informante 4), aún cuando utilizó un texto expositivo, no puede considerarse una construcción original, ya que la estructura textual respondía al modelo de resumen de trabajo de investigación científica, (introducción, marco referencial y resultados); y no al esperado en la investigación.

Tabla 5
Texto modelo de resumen de investigación

El huésped alienante
<p>A continuación se presentara alguna consideraciones sobre la “Influencia de la TV en el comportamiento del individuo”. Para el desarrollo del tema se tomó como marco referencial los aspectos más resaltantes del libro “El Huésped Aliente” ubicando el comportamiento humano en la edad preescolar.</p> <p>Se espera, que este estudio, contribuya ha ampliar el nivel de comprensión que sobre este interesante tema, tienen los educadores preescolares, para que puedan orientar a las familias sobre los efectos nocivos de éste huésped alienante.</p>

Un caso en particular es el participante N° 14, cuya producción no puede ser ubicada en ninguna de las clasificaciones existentes en la literatura, pues consistía en una serie de enunciados inconexos.

Tabla 6
Modelo de producción temática no clasificable
(enunciados inconexos)

“La pérdida de valores éticos – morales a través de la T.V.”

Hoy en día, los medios comunicativos, ha descalificado su función como facilitador desvalorizando enérgicamente su función social, informativa, caracterizado hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje, promocionando o prestándose a la profanación de los valores educativos éticos morales que proporcionan en el individuo el buen comportamiento dentro de la Sociedad, es decir, El Sexo, La Violencia Verbal y Física, Las drogas y la Poca Conciencia Humana, son elementos negativos que desprende lamentablemente desde hace mucho tiempo la T.V.

Es por ello, indispensable reformar. Innovar, depurar la conciencia primero q’ nada de los directivos generales de c/u de dichos medios, para llamar a la conciencia y en vez de destruir o descalificar la educación y valores éticos morales; se hagan partícipe y promotores de todo aquello q’ enriquezca la Excelente Instrucción en todos los aspectos.

Como se observa, existe desconocimiento en los participantes de los órdenes discursivos, especialmente el explicativo, y de la forma como se organiza los enunciados a partir de la relación tema – rema. Este desconocimiento provoca la construcción de textos incoherentes, lleno de implícitos, repeticiones y muy alejado de la complejidad retórica que exige el modelo expositivo. La Tabla 7 es un resumen que confirma las consideraciones entre progresión temática y tipología textual, mencionadas anteriormente.

Tabla 7
Relación progresión temática / tipología textual

Progresión y tipología textual	Frecuencia	Porcentaje
Progresión temática no acorde	22	88%
Progresión propia del texto expositivo	01	4%
Sin producción textual	02	8%
Total	25	100%

Es obvio que todo título condensa pistas sobre el contenido temático del texto. El lector al momento de reconstruirlo suele guiarse por él. De allí que para facilitar este proceso se le sugirió a los participantes titular cada una de sus redacciones, pues dicha actividad se considera una de las operaciones previas y constituye un hilo temático que permite regir la producción discursiva del orden expositivo.

Es conveniente recordar, como afirma Tolchinsky (2000:41), que en la exposición no hay guión ni protagonista que oriente la acción de los personajes, sino que, por el contrario, el autor debe reconstruir la unidad temática exponiendo razones, argumentos, causas y consecuencias, a fin de que el lector pueda reconstruir el significado textual.

Dicha tarea parece ser sumamente compleja para las competencias procedimentales que manejan los informantes ya que de los 15 participantes, 7 (28%) asignaron títulos sin relación con el tópico y 6 (24%) no titularon. La Tabla 8 anexa muestra los resultados.

Tabla 8
Proceso de titulación

Forma de titulación	Frecuencia	Porcentaje
Título acorde	10	40%
Título sin relación con el tópico	07	28%
Sin título	06	24%
Sin producción textual	02	8%
Total	25	100%

Al evaluar la adecuación y pertinencia del uso de los recursos cohesivos utilizados en la producción de los textos, se detectó un alto uso de sinónimos (37,77%) y mediano uso de procedimientos referenciales (28,88%) como se observa en la Tabla 9.

Dada la complejidad del procedimiento necesario para evaluar la adecuación de los recursos, se tomó un texto al azar, se desmontó y se construyó su modelo de continuidad referencial. Los resultados fueron los siguientes. En relación con el manejo de las proformas como marcas referenciales, desde el punto de vista gramatical, el informante en algunos casos fue capaz de ubicarla de acuerdo al género y número de los referentes. Sin embargo, al desplazarse del tema central, el manejo de la re-

Tabla 9
Recursos lexicales y gramaticales usados en el texto

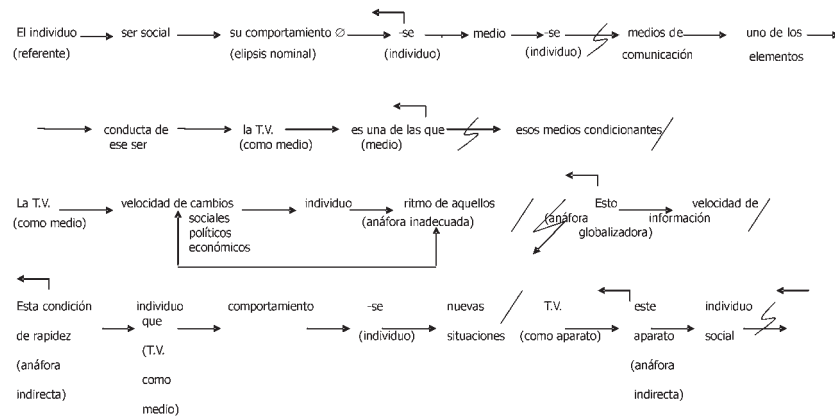
Recursos	Número	Porcentaje
Sinonimia	17	37.77%
Repetición	05	11.12%
Procedimiento referencial	13	28.88%
Elipsis	06	13.33%
Pronominalización	02	4.44%
Sustitución	01	2.23%
Problema de cohesión y coherencia	01	2.23%
Total	45	100%

ferencia textual se hizo anómala. Recordemos que, según Lakoff (en Beaugrande y Dressler, 1997:107 y 108), la localización textual de las proformas para mantener la continuidad debe tener una cierta progresión secuencial discursiva. El autor propone como progresión prototípica: a) nombre propio, b) descripción específica, c) clase general (seudopro-nombre) y d) proforma.

En el caso estudiado, el participante no siguió el modelo prototípico planteado por el autor. Sin embargo, recordemos que los modelos no son leyes que deben cumplirse a cabalidad. Lo que sí constituye una ley textual, que responde a un principio de la sintaxis, es que a la proforma en función anafórica debe precederle un nombre. Por el contrario, a la que funciona como catáfora el nombre debe proseguirle. También es obvio que a manera de construir la significación, el uso de la continuidad referencial debe mantener una progresión que recorre la distancia que separa de lo más específico a lo más abstracto. Lo contrario, según la fuente citada, podría ser explotado de una manera muy eficaz revelando poco a poco la identidad referencial, para mantener el interés del lector; lo que nos conduciría a construcciones preferentemente catafóricas, o en su defecto, de manera ineficaz ocasiona la pérdida del referente o tema trazado.

Para ilustrar el manejo de los procedimientos referenciales se anexa el modelo de continuidad referencial (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1
Modelo de continuidad referencial



5. CONCLUSIONES

Podemos afirmar que el concepto de progresión temática, a pesar de ser un elemento clave para la lingüística textual, tiene sus antecedentes teóricos en los aportes del Círculo Lingüístico de Praga; sin embargo, en su transcurrir diacrónico, es la gramática del texto la que va a revelar su dimensión textual y su importancia para la prosecución y elaboración escrita. No es casual que sea Firbas (1972) quien va a introducir el concepto de dinamismo comunicativo, y que sea Halliday (1970) quien venga a dimensionar su alcance sintáctico, semántico y contextual, para revelar que este concepto, como otros textuales, tiene una plataforma cognitiva, relacionada con la linealidad del lenguaje y con el orden en que fluye el pensamiento humano. Es por lo que hoy podemos construir un marco de referencia prescriptiva que nos permita comprender y explicar las producciones fácticas de nuestros informantes.

En cuanto al modelo de construcción temática utilizado por los participantes, se concluye que el 68% empleó un tipo de progresión temática difícil de clasificar, catalogada como de tema denso y no acorde a la requerida, de acuerdo al tipo de texto demandado; el cual se suponía manejaban los informantes, por su condición de docentes. La ausencia del dominio temático parece revelar que los docentes-informantes no han

logrado desarrollar el modelo de pensamiento crítico, para utilizar, en consecuencia, una progresión de tipo expositivo.

En cuanto al uso de los recursos cohesivos, los menos utilizados por los informantes fueron los recursos gramaticales, los cuales privilegiaban al texto expositivo. Esto evidencia y genera una organización confusa de la información, con la presentación de varios temas sin llegar a expandir.

En relación a la presencia de la reiteración léxica, como uno de los recursos más utilizados, se puede decir que ésta traduce un vocabulario muy limitado; tema de gran preocupación si consideramos que estamos frente a maestros, quienes deberían ser modelos lingüísticos para los alumnos. El vocabulario atestigua el conocimiento del mundo y, como afirma Wittgenstein (en Osuna y García, 1996:18), “nuestro mundo termina allí donde termina nuestro lenguaje”.

Finalmente, el análisis del texto-modelo desmontado revela que las proformas no fueron convertidas en marcas referenciales, ya que al desplazarse del punto de origen, se perdía la continuidad, por la falta de correspondencia entre el sustituto y el referente; y además por el uso de sustitutos sin su correspondiente forma léxica. Las producciones no revelan el conocimiento que todo maestro debe poseer, lo que hace pensar que en su rol docente no desarrollen las estrategias necesarias para que sus alumnos reelaboren la escritura, condición vital para estimular la metacognición y la obtención de textos acabados.

Bibliografía

- BARLETTA, M.N. 2001. “Análisis temático de los textos escolares y su influencia en los procesos de aprendizajes”. En: Martínez, María Cristina (comp.), **Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos**. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad del Valle. Cali.
- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. 1997. **Introducción a la lingüística del texto**. Ariel, Barcelona (España).
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. 1999. **Las cosas del decir**. Ariel, Barcelona (España).
- DANES, F. 1964a. “A three level approach to syntax”. **Travaux linguistiques de Prague**. 225-240.

- DANES, F. 1974b. "Functional sentence perspectiva and the organization of de text", en **F. Danes** (ed). 106-128.
- FRACA DE BARRERA, L. 2001. "Discurso expositivo en textos escolares infantiles". En: Martínez, María Cristina (comp.), **Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos**. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Cali. Universidad del Valle.
- FIRBAS, J. 1972. "On the Interplay of Prosodic and Non-Prosodic Jeans of Functional Sentence Perspective", en V. Frierd (ed.). **The Prague School of linguistics and language teaching**. Oxford Univ. Press, London. 77-94.
- HALLIDAY, M.A.K. 1970. **Language structure and language function**. En J. Lyons (ed.1970); 140-165.
- JIMÉNEZ, T. 1986. "Aproximación al estudio de las funciones informativas". **Cuadernos de Lingüística** (6). Editorial Librería Ágora, S.A. Málaga. España.
- MARTÍNEZ, M. 2001. **Análisis del discurso y práctica pedagógica**. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- OSUNA GARCÍA, F. 1996. **Teoría y enseñanza de la gramática**. Málaga. Librería Ágora.
- SÁNCHEZ DE RAMÍREZ, I. 1993. **Coherencia y órdenes discursivos**. **Letras** (50): 61-81.
- TOLCHINSKY, L. *et al.* (2000) Posicionamiento temático y personal en el desarrollo de textos expositivos. **Actas del XVIII Congreso Nacional de AESLA** (42). Barcelona.
- WEIR, C. 1988. **ACADEMIC WRITING: Can we please all the people all the time?** **ELT Documents**; 129.
- ZAYAS, F. 1994. "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual". **El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua**. Ediciones Paidós. Barcelona (España).