

LB 1044. B  
17



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION  
ESCUELA DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA  
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**EL TÓPICO DISCURSIVO EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS ESCRITOS  
POR DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

www.digital.ula.ve

**Tesista:** Pablo Arellano García  
**Tutora:** Dra. Lourdes Pietrosevoli

Mérida, 2011



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION  
ESCUELA DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA  
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**EL TÓPICO DISCURSIVO EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS ESCRITOS  
POR DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Lingüística

**Autor:** Pablo Arellano García  
**Tutora:** Dra. Lourdes Pietrosevoli

Mérida, 2011

*Ahora considero que la tarea del escritor es una aventura solitaria y conlleva todos los titubeos, errores, incertidumbres y sorpresas propios de cualquier aventura emprendida con entusiasmo.*

*El autor*

*A Paola, motor de mi vida, hija inigualable, a ella le quité muchos momentos para dárselos a mis estudios.*

*Te amo hija, eres la razón de mi existencia*

*A mis padres, mi hermana María de Los Angeles y mis sobrinos Yaneht y David.*

*In memoriam*

## AGRADECIMIENTOS

*Deseo expresar mi más sincero agradecimiento:*

*En primer lugar, a Dios Todopoderoso por la vida, la perseverancia y, sobre todo, la salud.*

*Quiero agradecer el constante estímulo de mi tutora, Dra. Lourdes Pietrosevoli. Mil gracias, por la paciencia, por los conocimientos, así como por su fe en mí.*

*Es mi deseo resaltar el apoyo y el consejo, no solo académico sino personal, de la MSc Nerys Mora de la Universidad Ezequiel Zamora. La revisión permanente y sus sugerencias constituyeron un estímulo para seguir adelante. Su cariño personal a lo largo de estos años de trabajo merece mi más sincera admiración. Gracias amiga*

*Un reconocimiento muy especial a la Dra. Lourdes Díaz de la Universidad Pedagógica Libertador, por sus comentarios tan positivos y sus valiosas aportaciones en la elaboración de este trabajo. Gracias por tanta ayuda.*

*Al Doctorado en Lingüística, de la Universidad de Los Andes – Venezuela, especialmente a la Dras: Carmen Luisa Domínguez, Alexandra Álvarez, Teresa Espar y Nidia Avendaño; sus valiosas aportaciones y su interés han ayudado a mi formación académica y servido de guía en este camino que decidí transitar en el espeso bosque de la investigación lingüística.*

*A mis compañeros del doctorado, Mirna, Aracelys, Ricardo y María Esther.*

*A Coromoto, amiga invaluable en mi vida y culpable de este trabajo.*

*Un reconocimiento personal a la Dra. Lucia Fraca de Barrera, y al Dr. Teun A Van Dijk por sus aportaciones, sus comentarios y sugerencias expresados por vía electrónica.*

*Debo agradecer, de corazón, la cálida acogida que tuve por parte los esposos Nery Emyley y Frambier Arvey, por permitir refugiarme en su cálido hogar y tener la tranquilidad para desarrollar la parte final de esta investigación.*

*A Virginia, mi comadre, y a mi ahijado por su cariño infinito.*

*Muchas gracias a la profesora Betty Colmenares, por su amistad invaluable y por facilitarme el material que sirvió como corpus para esta tesis.*

*A mis hermanos quienes de manera distinta siguen luchando para construirse la vida contribuir con la construcción del país, y a mis sobrinos por estar siempre ahí, también en la búsqueda de sus propios caminos. Mención especial a Yolanda, Olga y Pastor, Ramón y Victoria, pues en sus hogares recorrí parte de mi formación académica y sin su apoyo las piedras del camino se hubiesen convertido en rocas difíciles de sacar para llegar a la meta.*

*A Margarita, sin saberlo también tuvo mucho que ver.*

*A todos infinitas gracias.*

## INDICE GENERAL

INDICE DE CUADROS.....	xi
INDICE DE GRÁFICOS.....	xiii
INDICE DE FIGURAS.....	xiv
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
INTRODUCCIÓN.....	17
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL TEMA.....</b>	<b>22</b>
1.1.Descripción del objeto de estudio.....	22
1.2.Objetivos.....	28
1.3.El para qué de esta indagación: razón de ser del estudio.....	29
<b>CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>36</b>
2.1. Antecedentes. Una mirada a algunos estudios empíricos.....	36
2.2. Sobre el Tópico del Discurso.....	41
2.2.1. Algunas ideas preliminares .....	41
2.2.2. El Tópico del Discurso según Van Dijk.....	46
2.2.3. La noción Tópico del Discurso según Simon Dik.....	52
2.2.4. La noción tema en Michael Halliday.....	54
2.2.5. Entonces, ¿cómo definir y caracterizar el Tópico Discursivo, como asunto central de esta investigación?.....	57
2.3. Superestructura.....	59
2.3.1. Tipología textual.....	59
2.3.2. El contexto.....	70
2.3.3. La superestructura: definición y aspectos caracterizadores.....	73
2.4. La organización secuencial de discurso.....	79
2.4.1. La organización secuencial del discurso en términos de: tópico nuevo, tópico dado, subtópico y tópico reanudado.....	80

2.5. La cohesión léxica en la teoría textual de Halliday y Hasan.....	84
2.5.1. Consideraciones generales sobre el concepto de cohesión.....	84
2.5.2. La cohesión léxica.....	87
2.5.2.1. La reiteración.....	94
2.5.2.2. La colocación.....	98
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....</b>	<b>100</b>
3.1. Enfoques metodológicos que sustentan el análisis del estudio.....	100
3.1.1. El análisis del discurso.....	102
3.1.2. El estudio de casos.....	104
3.2. El corpus. Descripción y proceso de recolección. ....	105
3.2.1. Acerca de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Surgimiento, descripción y caracterización.....	106
3.2.2. Proceso de recolección del corpus.....	110
3.3. La muestra. Criterios para su selección.....	112
3.4. Variables lingüísticas y categorías de análisis.....	114
3.4.1. Superestructura del discurso.....	115
3.4.2. Tipos de tópico.....	116
3.4.3. Cohesión léxica.....	117
3.5. Procedimiento para el análisis.....	119

<b>CAPÍTULO IV. LA SUPERESTRUCTURA TEXTUAL EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA SISTEMATIZADOS.....</b>	<b>121</b>
4.1. Consideraciones preliminares.....	121
4.2. La superestructura textual: las secciones del discurso de los PPAS.....	123
4.2.1. Caso 1. PPAS 1. Los secretos asombrosos del cerebro.....	123
4.2.2. Caso 2. PPAS 2. Un lindo jardín.....	132
4.2.3. Caso 3. PPAS 3. Me conozco por dentro y por fuera.....	141
4.2.4. Caso 4. PPAS 4. Elaboración de Jabón Artesanal.....	145
4.2.5. Caso 5. PPAS 5. Lo que se cuenta de mi país.....	153
4.3. El tipo de texto que emerge de los PPAS.....	164
4.4. Caracterización de la superestructura de los PPAS.....	185

<b>CAPÍTULO V. TIPOS DE TÓPICO EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA SISTEMATIZADOS.....</b>	<b>192</b>
5.1. Consideraciones preliminares.....	192
5.2. Tipos de tópico que permiten la organización secuencial de los PPAS.....	195
5.2.1. El uso del tópico nuevo.....	196
5.2.1.1. La posición de objeto o del segundo argumento.....	196
5.2.1.2. La posición de sujeto o primer argumento.....	202
5.2.2. Tópico dado.....	205
5.2.2.1. Los marcadores.....	205
5.2.3. Subtópico.....	229
5.2.3.1. Las inferencias.....	229
5.2.4. Tópico reanudado.....	236
5.2.4.1. La referencia anafórica.....	237

<b>CAPÍTULO VI. LA COHESIÓN LÉXICA EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA SISTEMATIZADOS.....</b>	<b>245</b>
6.1. Consideraciones preliminares.....	245
6.2. Estudio de la cohesión léxica.....	248
6.2.1. La repetición léxica.....	251
6.2.2. La sinonimia.....	256
6.2.3. Campos semánticos.....	260
<b>CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....</b>	<b>275</b>
7.1. La superestructura de los PPAS.....	275
7.2. Los tipos de tópico.....	280
7.3. La cohesión léxica.....	283
7.4. Conclusiones generales.....	285
7.5. Líneas futuras de investigación.....	287
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>289</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>311</b>
A. El corpus de la investigación.....	312
B. Modelos de cuadros utilizados para los análisis.....	352
C. Síntesis curricular del autor.....	355

## INDICE DE CUADROS

CUADRO N°	pp.
1. Aportes de los estudios previos a esta investigación.....	40
2. Caracterización de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados y seleccionados como corpus para el análisis.....	113
3. Variables lingüísticas y categorías de análisis.....	115
4. Macroestructura del texto PPAS1 <i>Los secretos asombrosos del cerebro</i> .....	124
5. Macroestructura del texto PPAS2 <i>Un lindo jardín</i> .....	133
6. Macroestructura del PPAS3 <i>Me conozco por dentro y por fuera</i> .....	141
7. Macroestructura del PPAS4 <i>Elaboración de jabón artesanal</i> .....	146
8. Macroestructura del PPAS5 <i>Lo que se cuenta de mi país</i> .....	153
9. Organización de las situaciones didácticas del PPAS5.....	155
10. Relación entre la superestructura y macroestructura en los PPAS.....	159
11. Organización funcional del lenguaje de los PPAS en relación con las categorías contextuales de campo, tenor y modo.....	184
12. Propuesta de estrategias para el análisis de los tipos de tópico.....	194
13. Clasificación de los marcadores discursivos.....	208
14. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como estructuradores de la información en los PPAS.....	219
15. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como conectores en los PPAS.....	220

<b>CUADRO N°</b>	<b>pp.</b>
16. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como reformuladores en los PPAS.....	222
17. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como operadores discursivos en los PPAS.....	223
18. Distribución porcentual de los modalizadores en los PPAS.....	224
19. Distribución porcentual general de marcas agrupadas marcadores y modalizadores que funcionan en los PPAS.....	226
20. Cadenas y recursos cohesivos presentes en el PPAS1 Los secretos asombrosos del cerebro.....	268
21. Frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión léxica.....	272

www.bdigital.ula.ve

## INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N°	pp.
1. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como <i>estructuradores de la información</i> en los PPAS.....	219
2. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como <i>conectores</i> en los PPAS.....	221
3. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como <i>reformuladores</i> en los PPAS.....	222
4. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como <i>operadores discursivos</i> en los PPAS.....	223
5. Distribución porcentual de los <i>modalizadores</i> en los PPAS.....	225
6. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como <i>marcadores y modalizadores</i> en los PPAS.....	226
7. Distribución porcentual de los marcadores discursivos en los PPAS.....	227
8. Distribución de la frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión léxica.....	272

## INDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA N°</b>	<b>pp.</b>
1. Diagrama de la superestructura de la narración (Van Dijk, 1992).....	75
2. Síntesis de la actividad metodológica de la investigación.....	120
3. Superestructura del PPAS1.....	132
4. Superestructura del PPAS2.....	140
5. Superestructura del PPAS3.....	145
6. Superestructura del PPAS4.....	152
7. Superestructura del PPAS5.....	158
8. Superestructura de los PPAS.....	185



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION  
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

## EL TÓPICO DISCURSIVO EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS ESCRITOS POR DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

**Autor:** Pablo Arellano

**Tutora:** Dra. Lourdes Pietrosemoli

Mérida, 2011

### RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es proponer una caracterización del uso del Tópico Discursivo (TD) en Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados (PPAS) por docentes de Educación Básica, en el estado Táchira, Venezuela. La investigación tiene como base los planteamientos de Dik, (1978, 1997); Van Dijk (1988, 1992, 1993) y Halliday y Hasan (1976); de allí que se asuma desde la perspectiva teórica de la corriente funcionalista y del Análisis del Discurso. El método se sustenta en el Análisis del Discurso con soporte en un estudio de casos conformado por cinco artículos enviados por maestros de Educación Básica a la revista *Maestros Hoy*. Estos textos se analizaron a la luz de tres variables: superestructura textual, tipos de tópico y cohesión léxica. El análisis arrojó una superestructura enmarcada en los textos expositivos que contiene tres secciones, subdivididas *grosso modo* en los PPAS de la siguiente manera: *introducción* (propósito y diagnóstico); *desarrollo* (situaciones didácticas) y *conclusiones* (logros y reflexiones). En cuanto a los tipos de tópicos, se observó una escasa predominancia de subtópicos y una alta incidencia de tópicos nuevos y dados no relacionados con el TD global. En cuanto a la cohesión léxica, se detectó un elevado número de repeticiones que en algunos casos contribuyen con el mantenimiento del tópico, pero en otros no. Se concluye que la noción y la realización del registro correspondiente a los PPAS acomodan tanto el género o tipo de texto, como el estilo a las estrategias comunicativas o retóricas. De ahí que la similitud entre los rasgos de la lengua que caracterizan a los PPAS no solamente refleja el modo escrito, sino más bien el género y el registro (ambos vinculados), los cuales tienen su origen en un contexto comunicativo específico que refleja el discurso propio de una cultura rica en hechos y acciones, de la cual dan cuenta los docentes de Educación Básica.

**Palabras claves:** Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados, Tópico Discursivo, organización secuencial, cohesión léxica, superestructuras.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION  
ESCUELA DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA  
DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**DISCOURSE TOPIC IN EDUCATIONAL PROJECTS WRITTEN BY BASIC  
EDUCATION TEACHERS**

**Author:** Pablo Arellano García  
**Tutor:** Dr. Lourdes Pietrosevoli  
Mérida, 2011

**ABSTRACT**

The overall objective of this research is to propose a characterization of the use of Discourse Topic (DT) in Systematized Classroom Projects (PPAS) created by teachers of Basic Education in Táchira, Venezuela. The research, based on Dik (1978, 1997), Van Dijk (1988, 1992, 1993) and Halliday and Hasan (1976) has at its grounds the perspectives of the functionalism and discourse analysis theories. The method is based on Discourse Analysis and is supported by case studies, which include five papers submitted by teachers of Basic Education to the *Teachers Today* magazine. Three variables were analyzed in these texts: textual superstructure, topic typology and lexical cohesion. The analysis showed a superstructure framed in expository texts containing three sections, subdivided *grosso modo* in the PPAS as follows: *introduction* (purpose and diagnostics) *development* (didactic situations) and *findings* (achievements and reflections). Regarding topic typology, subtopics were scarce and a high incidence of new and given topics unrelated to global DTs was observed. As for lexical cohesion, the analysis showed a high number of repetitions, which only in some cases contribute to the overall maintenance of topic. As a concluding remark, the concept and realization of *register* in the PPAS adjust to the *genre* or text type, and style of communication and rhetorical strategies. Hence the similarities between the language features that characterize the PPAS not only reflect the written mode, but rather *genre* and *register* (both linked). This fact has its origin in a specific communicative context that reflects the speech of a culture rich in events and actions as shown in the texts produced by Basic Education teachers.

**Keywords:** Systematized Classroom Projects, discourse topic, sequential organization, lexical cohesion, superstructure.

## INTRODUCCION

El desarrollo de investigaciones asociadas al Tópico Discursivo ha cobrado especial relevancia desde la aparición, en los estudios del discurso, de las disertaciones de Van Dijk (1988, 1992, 1993), la divulgación de las reflexiones pioneras de la Gramática Funcional de Dik (1978, 1997), así como también con los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, siendo los trabajos más desarrollados (en nuestro entorno) los de Halliday y Hasan (1976) y Halliday (1994). De tal manera que sobre estos aportes, con algunos apoyos complementarios, tanto de los mismos autores, como de sus discípulos, se sostiene el potencial teórico del estudio que llevamos a cabo.

Sin embargo, a pesar de los estudios empíricos que se han desarrollado, y de los aspectos teóricos surgidos, son muy escasos los trabajos que se refieren al Tópico Discursivo (TD en adelante), particularmente en corpus que emergen del hecho pedagógico. De tal manera que en esta investigación nos centramos en el estudio del TD, por cuanto constituye un tipo de asunto que muy pocos lingüistas han tomado en consideración, y que figura muy superficialmente en las clasificaciones que los autores han hecho de este concepto. No obstante, tal como se mostrará a lo largo de esta indagación, hay argumentos que dan fe de su existencia, y que apenas han gozado de atención por parte de los lingüistas.

De tal modo que el estudio que se presenta en estas páginas parte del análisis de un corpus formado por escritos producidos por maestros de Educación Básica<sup>1</sup> y se aplica bajo la denominación textual de *Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados* (PPAS en adelante)<sup>2</sup>. Estos textos forman parte de producciones escritas que los docentes envían, para su publicación, a una revista

---

<sup>1</sup> En Venezuela el Ministerio del Poder Popular para la Educación se rige por la Ley Orgánica de Educación aprobada en el año 2009 en la cual se crea el subsistema de Educación Primaria (1° a 6° grado) y deroga la Ley Orgánica de Educación de 1980 la cual establecía el nivel de Educación Básica (1° a 9° grado). Dado que el desarrollo de esta investigación se efectuó antes de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación del 2009, siempre que hagamos referencia al nivel educativo donde se efectuó el estudio nos referiremos a Educación Básica.

<sup>2</sup> Una descripción detallada de los PPAS se presenta en el subcapítulo dedicado al corpus en la metodología.

de corte pedagógico: *Maestros Hoy*<sup>3</sup> y de los cuales tomamos aquellos que no habían sido revisados por los correctores de estilo de la revista para el momento de la selección del corpus.

En dicho análisis centramos la atención en tres objetivos estrechamente vinculados: en primer lugar, nos interesamos por establecer la superestructura de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados (PPAS) a fin de proponer una configuración para este tipo de texto. En segundo lugar, analizamos las relaciones entre los tipos de tópico, (nuevo, dado, subtópico y tópico reanudado) y el Tópico Discursivo global en los textos objeto de estudio. Y, en tercer lugar, establecemos relaciones entre el uso de los mecanismos de cohesión léxica y la configuración del Tópico Discursivo en los PPAS. De modo que con los objetivos planteados nos propusimos avanzar hacia una caracterización del Tópico Discursivo en un tipo de discurso pedagógico, particularmente escrito, como son los PPAS.

Desde el punto de vista de la naturaleza de la investigación nos apoyamos en el Análisis del Discurso con sustento en un Estudio de Casos. Asimismo, los objetivos propuestos los englobamos en tres variables lingüísticas con sus correspondientes unidades de análisis: a) superestructura, cuyas unidades de análisis están referidas a las secciones del discurso y al tipo de texto por el modo de producción, de acuerdo con los órdenes discursivos y por su frecuencia de aparición en el contexto social, b) organización secuencial del discurso, que se operacionaliza a través de los tipos de tópico: dado, nuevo, subtópico y tópico reanudado, y c) la cohesión léxica se analiza a partir de la repetición, sinonimia y campos semánticos.

Por otra parte, dado el tipo de texto que analizamos, conviene aclarar desde el inicio de esta disertación, que no vamos a establecer diferencias entre los

---

<sup>3</sup>Algunos docentes de Educación Básica, en el estado Táchira - Venezuela, presentan la sistematización de sus experiencias pedagógicas a través de la escritura. Una vez que las experiencias pedagógicas han sido escritas, son enviadas a la revista *Maestros Hoy*, publicación que se edita anualmente en San Cristóbal, estado Táchira, destinada a dar a conocer las experiencias y Proyectos Pedagógicos de Aula que se desarrollan en los primeros grados de la escolaridad. La revista está dirigida exclusivamente a los docentes que laboran en Preescolar y Educación Básica Integral. No es una publicación arbitrada y consta de las siguientes secciones: Entrevista, Reportaje, Proyectos Pedagógicos de Aula, Los niños escriben y Notiedu.

términos *texto* y *discurso*, porque no entraremos en la controversia permanente en torno a este asunto. Pues, si bien hay algunos lingüistas (Núñez, 1993; Van Dijk, 1988, entre otros) que los asumen como sinónimos, hay otros investigadores (Brown y Yule, 1993; Halliday y Hasan, 1976) que prefieren considerarlos como diferentes. Lo que sí es indiscutible es que las nociones de texto y discurso mantienen una relación muy estrecha, puesto que para estudiar un texto no sólo hay que tener en cuenta su estructura interna sino también los contextos discursivos donde se presenta.

En lo que respecta a la estructura textual de este trabajo, cabe señalar que se ha organizado en siete capítulos. En el capítulo I se describe el objeto de estudio, se formulan las preguntas, los objetivos de la investigación, se presenta la razón de ser de la disertación, donde además incorporamos algunas limitaciones del análisis y alcances de orden teórico y metodológico.

El capítulo II describe los constructos teóricos en cinco subcapítulos: 1) antecedentes: una mirada a algunos estudios empíricos; 2) sobre el Tópico del Discurso en el cual presentamos algunas ideas preliminares, el Tópico del Discurso según Van Dijk, la noción Tópico del Discurso según Simon Dik, la noción tema en Michael Halliday y finalizamos este subcapítulo con una definición y caracterización del Tópico Discursivo tal como lo entendemos en esta investigación que a manera de síntesis, podemos decir que está relacionado con aquella entidad global que condensa la información semántica subyacente en los Proyectos Pedagógicos de Aula sistematizados por los docentes de Educación Básica. 3) estudio de la superestructura; 4) la organización secuencial del discurso en términos de: tópico nuevo, dado, subtópico y tópico reanudado y 5) la cohesión léxica en la teoría textual de M. A. K. Halliday y R. Hasan.

En el capítulo III se explica el marco metodológico en el que se apoya la investigación. A tal efecto, se describen los enfoques que sustentan el análisis: *Análisis del Discurso* cuyo propósito es describir la importancia del texto escrito en la comprensión de la vida pedagógica y *Estudio de Casos* sustentado en la idea de que si estudiamos con atención una muestra de textos escritos, de un conjunto determinado de proyectos pedagógicos sistematizados y que sirven como

ilustración prototípica, estaremos en condiciones de conocer aspectos generales de las unidades objeto de análisis seleccionadas. Se presenta el corpus constituido por la planificación de los Proyectos Pedagógicos de Aula, que llegan a la revista *Maestros Hoy*, los cuales, al ser sistematizados se convierten en textos útiles para el análisis discursivo; la muestra constituida por cinco proyectos pedagógicos de aula sistematizados. Asimismo en este capítulo damos cuenta de las variables lingüísticas con sus unidades de análisis, las cuales quedaron conformadas por: a) superestructura analizada a través de las secciones del discurso y los tipos de texto, b) organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópico cuyo análisis se efectuó a partir del tópico nuevo, dado, subtópico y tópico reanudado y c) cohesión léxica donde estudiamos la reiteración y la colocación por campos semánticos. Esta parte del informe finaliza con una exposición del procedimiento utilizado para el análisis.

En el capítulo IV se da inicio a la presentación de los análisis, con la indagación de la superestructura textual en los PPAS, donde mostramos unas consideraciones preliminares, seguidas de la estructura textual de cada uno de los cinco textos objetos de investigación, posteriormente se presenta un análisis del tipo de texto para llegar a caracterizar la superestructura de los PPAS y, finalmente, el resumen del capítulo.

El capítulo V describe los tipos de tópico. Se inicia con las consideraciones preliminares, para luego dar a conocer el análisis de los tipos de tópico (nuevo, dado, subtópico y tópico reanudado) que permiten la organización secuencial de los PPAS. En este análisis incorporamos como estrategias la posición de objeto o segundo argumento, la posición de sujeto o primer argumento, los marcadores discursivos, las inferencias y la referencia anafórica.

El capítulo VI está dedicado al estudio de la cohesión léxica y su relación con el Tópico Discursivo, para lo cual presentamos primero algunas consideraciones preliminares, luego el análisis de los mecanismos de cohesión léxica seleccionados (reiteración y colocación); posteriormente profundizamos este análisis con una ejemplificación de las cadenas léxicas subyacentes a los

elementos estudiados, que nos llevan a un análisis porcentual de los mecanismos de cohesión léxica.

El capítulo VII se ha destinado a las conclusiones, en las que consideramos cada uno de los objetivos propuestos. Así, concluimos sobre la superestructura de los PPAS, los tipos de tópico y la cohesión léxica, y finalizamos esta parte con algunas líneas futuras expeditas en esta investigación. Entre algunas de las conclusiones podemos referir que a partir de las similitudes a nivel superestructural de cada uno de los PPAS fue factible elaborar la configuración de la superestructura de estos textos, lo cual permitió detectar que la presentación de las secciones de los PPAS son enfocadas por los productores textuales de manera distinta a otros tipos de textos, dado que el léxico empleado es propio de docentes que laboran en los primeros grados de la escolaridad básica en Venezuela.

Para cerrar este informe, se organizan las referencias bibliográficas, y se presentan en los anexos: el corpus de investigación, un modelo de ficha informativa donde se organizó la información de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados, una ficha modelo con los códigos de los segmentos textuales del corpus, los cuadros utilizados para el análisis, una de las portadas de la revista Maestros Hoy y el resumen curricular del autor.

## CAPITULO I

### PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Para el maestro, poner por escrito su experiencia pedagógica supone, ante todo, haberla vivido plenamente. Significa fotografíarla en palabras, pensarla, reconstruirla, comprenderla. Al igual que otras experiencias, una experiencia pedagógica es también algo que ha tenido que pasar por dentro de quien la escribe.

#### 1.1. Descripción del objeto de estudio

Adentrarnos en los estudios sobre discurso implica remontarnos al siglo pasado, en el cual este campo experimentó un gran auge, pues a mediados, y en la última parte del siglo XX, así como en los años que van del presente milenio, el interés de los analistas del lenguaje se ha venido desplazando hacia el estudio de lo que sucede más allá de la oración, hasta llegar al análisis de unidades mayores como el texto<sup>4</sup>. Más específicamente entre los años 1960 y 1970, el interés por el estudio del discurso adquirió un lugar preponderante en el marco de las investigaciones lingüísticas. Por lo tanto, situar la mirada en el discurso nos permite orientarnos hacia el acto comunicativo que se realiza entre un emisor y un receptor, donde el texto puede constituirse en unidad de análisis de los estudios relacionados con el hecho discursivo.

Cabe destacar que el interés por los estudios del texto y el discurso se ve reflejado en la aparición, a mediados del siglo XX, de nuevas áreas de estudio como la Gramática Funcional, encabezada por Simon C. Dik; la Gramática Sistemática Funcional, bajo los auspicios de Michael A.K. Halliday; el Análisis del Discurso, con los trabajos de Teun Van Dijk. Estos investigadores forman parte

---

<sup>4</sup> Esto no quiere decir que el término texto no hubiera sido manejado con anterioridad. Hjelmslev entre otros, utiliza este término para referirse en un sentido amplio a un enunciado cualquiera, hablado o escrito, según se recoge en Bernárdez (1982:78). Del mismo modo, Halliday y Hasan (1976) retomaron en un primer momento una definición similar a ésta para reformular su concepción de lo que es un texto, tanto en lingüística como en otras disciplinas. Hacia la década de los 50 aparecen algunos acercamientos tempranos a una nueva noción de texto, principalmente a partir de la preocupación de Harris, por el estudio de las relaciones entre los enunciados dentro del discurso.

del enfoque funcionalista, cuyos miembros estudian la lengua desde la perspectiva de su función en el sistema. Puesto que, como sostiene Trnka *et al.* (1972), citado por Domínguez (1998:97), “en el análisis lingüístico, debe uno situarse en el punto de vista de la función”. Es decir, que para estudiar cualquier hecho de lengua hay que tomar en cuenta la intención del sujeto que habla o escribe, puesto que empleamos el lenguaje, entre otras cosas, para expresarnos y comunicarnos.

Como hemos señalado, en este marco de lo funcional discursivo podemos apreciar las relaciones que se establecen en el contenido informativo de un texto, más allá de los límites oracionales. De los análisis desarrollados por los seguidores de la corriente funcionalista, surge con fuerza el hecho de que el texto, oral o escrito, pueda ser visto como el componente semántico a través del cual se pueden realizar estudios del sistema de una lengua, ya que estas corrientes lingüísticas centran sus análisis en los textos, vistos como segmentos cohesivos, coherentes y con significado. Además, abordan el estudio del texto de forma natural, tal como se produce en el contexto discursivo. De allí que cualquier texto que se produzca mediante el proceso de escritura, puede ser objeto de análisis, con la certeza de que allí vamos a encontrar elementos y estructuras lingüísticas de diversa naturaleza, que nos permitan vincularlos entre sí, para describir cómo funciona el tejido de la estructura informativa del texto.

En otras palabras, en el ámbito de lo funcional discursivo, el análisis de las relaciones que se establecen entre los elementos que conforman la estructura del texto permite al analista del discurso describir las relaciones que las unen, reflejando cómo el sujeto hablante o escritor plasma la realidad, y de qué forma la información se organiza (Fuenmayor, Villasmil y Rincón, 2008). En esta perspectiva, el estudio de las distintas opciones de organización jerárquica de la información que el escritor adopte, en cada producción, puede contribuir al modo de interpretación del texto. Es decir, distintas maneras de producción de un mismo texto pueden conducir a interpretaciones divergentes.

En este marco de organización jerárquica de la información, cabe destacar que en los enfoques discursivos funcionales, ésta se plantea desde diferentes ópticas, una de ellas, la propuesta de Dik (1997) sobre la organización de la

información jerárquica y secuencial. Esta idea es muy relevante por cuanto constituye uno de los puntos de apoyo de esta investigación. Conviene señalar, ahora, que el discurso va a ser analizado, con cierto detalle, a partir de tres puntos de vista: el primero, está referido a la organización jerárquica del discurso o superestructura, propuesta por Dik (1997) y Van Dijk (1988, 1992, 1993); el segundo, está relacionado con la organización secuencial del discurso, partiendo de la tipología de tópicos propuesta por Dik (1997), con soporte también en los planteamientos de Van Dijk (1988, 1992, 1993); el tercero, tiene relación con los mecanismos de cohesión léxica, propuestos por Halliday y Hasan (1976). Todo ello con la finalidad de acercarnos a una configuración del Tópico Discursivo y de la superestructura.

Hay que destacar que Van Dijk (1992) se refiere a la organización jerárquica de la información en los mismos términos que lo hace Dik (1997). Es decir, que la noción de superestructura es considerada, por ambos lingüistas, como el esqueleto de las partes que conforman un texto, y varía según el tipo de texto de que se trate. Aunque también hay que considerar el señalamiento que al respecto hacen Van Dijk y Kintsch (1983), cuando sostienen que si bien hay algunos textos que no poseen una superestructura clara, es a partir de esta noción cuando podemos hablar de tipologías discursivas.

En lo que respecta a la organización secuencial de la información, es preciso mencionar que Dik (1997:13) establece una tipología de Tópicos del Discurso, conformada por “tópico nuevo, tópico dado, subtópico y tópico reanudado”; mientras que Van Dijk (1988) propone para este tipo de organización discursiva, la macroestructura, y establece que está relacionada con el conjunto de macroproposiciones que describe una situación en el discurso y tiene lugar a nivel del tema discursivo.

Hemos referido que los Tópicos Discursivos desempeñan una función muy importante dentro del marco de la organización textual y la estructura del discurso, por cuanto son percibidos por algunos investigadores como asuntos o temas, y constituyen, en términos de Brown y Yule (1993:101), el tejido de

aquello de lo que se pone por escrito, razón por la cual el TD parece constituir el organizador central en el que se inserta un fragmento más amplio de discurso.

En cuanto al corpus de estudio, conviene reseñar que para el análisis de esta investigación contamos con un corpus que procede del contexto pedagógico. De modo que hacemos uso de un tipo de texto específico, producido por la sistematización que desarrollan los docentes de Educación Básica de sus proyectos pedagógicos de aula, tal como se le denomina a este modelo de planificación integral en Venezuela (Ministerio Educación, 1997). De estos procesos de sistematización<sup>5</sup> surgen, para nuestro estudio, los proyectos pedagógicos de aula sistematizados, como el tipo de texto de donde emerge el corpus en esta indagación.

El razonamiento anterior nos conduce a pensar, con Brown y Yule (1993), que cualquier consideración sobre el Tópico Discursivo supone preguntarse por qué el emisor (docente de Educación Básica) a través del lenguaje escrito propuso tal o cual idea en una situación de discurso pedagógico. Bien sabemos que para organizar los tópicos en su discurso pedagógico, el profesorado recurre obviamente al lenguaje escrito, puesto que, como en toda actividad social, y particularmente en la actividad pedagógica, el lenguaje escrito es imprescindible para dar a conocer objetivos y experiencias, a la vez que actúa como regulador de las distintas acciones que los docentes deben desarrollar.

El lenguaje escrito, entonces, es utilizado por los educadores, en el ámbito pedagógico, para explicitar las intenciones y objetivos, para planificar, introducir nuevos tópicos, para guiar las discusiones, relacionar el pensamiento con las acciones, dar a conocer experiencias de aula, entre otras tantas funciones. Es decir, que la actividad escrita constituye uno de los medios de que se vale el docente para construir y reestructurar los tópicos en su discurso, organizándolos en esquemas de conocimiento alrededor de temas concretos, y puestos en el escenario (entre otros textos) en sus proyectos pedagógicos que, sistematizados,

---

<sup>5</sup> Tal como ya se mencionó, en el capítulo concerniente a la metodología, en particular en la descripción del corpus, se detalla lo relacionado con los Proyectos Pedagógicos de Aula, y, lo que en este estudio entendemos por sistematización.

pueden constituirse tanto en experiencias publicables, como en textos útiles para el análisis discursivo.

De igual modo, el lenguaje, en la medida en que forma parte de las distintas actividades pedagógicas, constituye el principal instrumento que tiene el profesor de Educación Básica para poner por escrito los tópicos en los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) vistos como asuntos culturales, objeto de apropiación y de aprendizaje progresivo en los estudiantes. El lenguaje escrito que producen los educadores, tanto en la elaboración de los proyectos pedagógicos de aula como en su sistematización, tiene un papel preponderante en la construcción de los significados que debe transmitir el sistema escolar, por lo cual estos proyectos, una vez sistematizados, constituyen tipos de textos específicos que pueden ser sujetos a análisis desde cualquier perspectiva.

Como sabemos, la tarea de un lingüista es la descripción de la lengua. En consecuencia, analizar los aspectos discursivos en los proyectos pedagógicos sistematizados, puede aportar información sobre el uso de la lengua escrita por parte de una comunidad de usuarios, es decir, de los docentes de Educación Básica. Estos usuarios forman parte de un contexto institucional específico: la escuela básica, contexto que determina una cierta formalidad de producción, más aún cuando estos textos pueden ser leídos por distintos actores.

En el acto de la interacción escrita, el productor del texto, particularmente el docente que labora en Educación Básica, debe demostrar capacidad de organización de los mensajes que desea dar a conocer. Pues, como señala Cassany (1996), para la configuración textual escrita se requiere una constante selectividad de los eventos que deseamos comunicar, por cuanto el texto debe estar provisto de secuencias relacionadas entre sí, para conformar una estructura coherente tanto en el nivel pragmático, como semántico. Por esta razón, el escritor, para armar el texto, emplea una serie de procedimientos que muestran las relaciones existentes entre los elementos lingüísticos, que contribuyen a dar cohesión y coherencia al discurso escrito. Estos mecanismos de cohesión y

coherencia activan ciertos esquemas mentales<sup>6</sup> en el receptor del texto, que le permiten reconocer los tópicos, entre otros aspectos inherentes al proceso comunicativo.

El lenguaje oral o escrito, como sabemos, permite vislumbrar, descubrir y redescubrir mundos lejanos, crear mundos posibles, ficticios y virtuales, y son precisamente esas experiencias las que nos permiten valorar, específicamente, el registro escrito. Todo texto escrito, particularmente los que producen los docentes de Educación Básica, está constituido por un bloque de elementos lingüísticos y extralingüísticos. En los primeros, podemos conseguir las marcas cohesivas y, en los segundos, evidenciamos los asuntos necesarios para la producción textual.

Asimismo, en la andadura discursiva de los escritos que elaboran los docentes de Educación Básica, específicamente en el diseño y sistematización de sus proyectos de aula, se ponen en evidencia algunos conceptos o asuntos que parecen ser más importantes que otros para la producción textual. Estos conceptos, denominados Tópicos por los lingüistas de la Escuela de Praga, principalmente Mathesius<sup>7</sup>, nos proporcionan el marco de referencia en torno al cual organizaremos esta investigación, donde el denominado Tópico Discursivo (Van Dijk, 1988; Dik, 1997) juega el papel principal y, alrededor de él, se juntan la organización jerárquica o superestructura, la organización secuencial, a partir de los tipos de tópico, y los elementos cohesivos léxicos.

Por otra parte, el marco de referencia temático en el discurso pedagógico escrito, en este estudio, consta de elementos procedentes del contexto físico (aula de clases) y del dominio discursivo (Brown y Yule, 1993). De modo pues que caracterizar este marco constituye una forma de hacer explícitas las suposiciones que tiene el docente del conocimiento de sus interlocutores, lo cual le va a permitir introducir los tópicos necesarios en la ordenación de sus proyectos pedagógicos de aula, para luego sistematizarlos en un tipo de texto donde se organizan los temas desarrollados en la acción pedagógica, y por tanto provistos

---

<sup>6</sup> Para una revisión de los postulados sobre esquemas mentales, el lector puede remitirse, entre otros, a los trabajos de Bruner (1984), Piaget (1976, 1970) y Rumelhart (1984).

<sup>7</sup> Este lingüista, uno de los principales fundadores de la Escuela de Praga, retoma en el año 1980 las ideas de Weil acerca del tópico (Jiménez, 1986).

de elementos coherentes y cohesivos. Este texto, producto del trabajo de aula, constituye un recurso valioso para el análisis lingüístico.

Por lo anteriormente expuesto, nos propusimos en este estudio, caracterizar el uso del Tópico Discursivo en Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados por docentes de Educación Básica, en el estado Táchira (Venezuela). Para ello nos fundamentamos en un corpus proveniente de producciones escritas originales, realizadas por docentes de primera y segunda etapa de Educación Básica, las cuales se encuentran plasmadas en una revista (*Maestros Hoy*) de publicación anual, destinada a dar a conocer las experiencias y proyectos pedagógicos de aula que se desarrollan en los primeros grados de la escolaridad.

De tal modo que con miras a respaldar las expectativas que motivaron este trabajo, se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Cómo se puede configurar la superestructura de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados?, ¿Cómo contribuyen los tipos de tópico (nuevo, dado, subtópico y tópico reanudado) en la caracterización del Tópico Discursivo global de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados?, ¿Cuáles mecanismos de cohesión léxica presentan mayor incidencia en la configuración y mantenimiento del Tópico Discursivo de los Proyectos Pedagógicos Sistematizados? Para dar cuenta de estas interrogantes y llegar a una caracterización del Tópico Discursivo en Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados por docentes de Educación Básica, nos planteamos los siguientes objetivos:

## **1.2. Objetivos**

### ***1.2.1. Objetivo general***

Caracterizar, con base en los planteamientos de Van Dijk (1988, 1992, 1993), Dik (1997) y Halliday y Hasan (1976), el Tópico Discursivo (superestructura, organización secuencial a partir de los tipos de tópico y cohesión

léxica) en los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados por docentes de Educación Básica, en el estado Táchira – Venezuela.

### ***1.2.2. Objetivos específicos***

1. Establecer la Superestructura de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados a fin de proponer una configuración para este tipo de texto.
2. Analizar las relaciones entre los tipos de tópico, (nuevo, dado, subtópico y tópico reanudado) y el Tópico Discursivo global en los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados por docentes de Educación Básica.
3. Establecer relaciones entre el uso de los mecanismos de cohesión léxica y la configuración del Tópico Discursivo en los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados.

www.bdigital.ula.ve

### **1.3 El para qué de esta indagación: razón de ser del estudio**

Como se ha mencionado en los segmentos anteriores, esta investigación se ocupa de proponer una caracterización del Tópico Discursivo en Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados por docentes de Educación Básica, con base en los planteamientos de Dik (1978, 1997), Van Dijk (1988, 1992, 1993) y Halliday y Hasan (1976).

Se trata, entonces, de hacer un recorrido por el modo en que el contenido informativo se estructura en el discurso pedagógico escrito, lo cual constituye uno de los aspectos interesantes en el estudio de la organización del discurso. Este tema cobra especial relevancia en aquellas variedades discursivas centradas en la entrega de información derivada de un contexto específico, como ocurre, paradigmáticamente, con los PPAS, donde los docentes estructuran el TD a partir de un asunto general o específico que ha sido desarrollado en el aula de clase.

Los trabajos llevados a cabo por los lingüistas que hemos venido refiriendo, cuyos estudios constituyen el soporte principal de nuestra indagación, nos permiten deducir que la noción de TD ha ocupado un lugar preponderante en el estudio de la estructuración de la información textual. Por eso, nuestra atención en el estudio del TD puede permitir alcanzar una visión más específica de lo que supone esta investigación en textos escritos de tipo pedagógico.

En tal sentido, abordamos primero por qué nos centramos en el análisis del discurso pedagógico escrito frente a cualquier otro tipo de discurso. En segundo lugar, justificamos por qué estudiamos, en el discurso pedagógico escrito, la sistematización de los proyectos producidos por docentes, frente al discurso pedagógico oral o frente a cualquier otro tipo de discurso pedagógico, como por ejemplo la planificación de los proyectos de aula. Finalmente, justificamos por qué en el estudio del TD analizamos aspectos relacionados con la superestructura, la organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópico y los mecanismos de cohesión léxica.

Nos centramos en el análisis del discurso pedagógico escrito por los docentes, frente al discurso oral, por cuanto es de nuestro interés analizar un tipo de texto que usualmente se usa para fines didácticos, y no desde el análisis lingüístico. Es pertinente acotar que estudiamos el discurso pedagógico escrito mediante la sistematización de los proyectos producidos por docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica, porque durante varios años (específicamente desde 1996)<sup>8</sup>, durante el ejercicio de mis funciones como formador de formadores, fui observando cómo estos docentes diseñaban los proyectos.

Durante el desarrollo de esas observaciones podía percibir que los educadores que laboraban en los primeros grados de la escolaridad, seleccionaban generalmente un tópico como eje fundamental sobre el cual debería girar toda su

---

<sup>8</sup> Desde el año 1996 iniciamos un proceso de actualización, formación y acompañamiento en los procesos de producción escrita, a través de talleres dirigidos a los docentes que laboraban en los primeros grados de la escolaridad, particularmente con aquellos que formaban parte del Plan Lector de Cajas Viajeras, que desde el año 1989 venía desarrollando en Venezuela FUNDALECTURA, como organización encargada de ejecutar la política nacional de lectura del Ministerio de Educación de Venezuela.

planificación y con el cual articularían su discurso pedagógico escrito. Sin embargo, cuando se les solicitaba que sistematizaran sus experiencias ocurridas en las aulas de clase, aparecían distintos asuntos alejados de una organización discursiva engranada en el mismo tópico.

En consecuencia, ante la solicitud que les hacíamos a los maestros en la escuela básica para que escribieran sus experiencias, con el fin de hacer que las prácticas pedagógicas sirvieran como puente para mejores prácticas, basadas en la investigación, nos conseguíamos con que en la organización de su producción textual, la cual partía de un tópico, emergían asuntos que en algunos casos no estaban asociados con el tópico del discurso planificado.

Asimismo, cuando revisábamos los escritos, observábamos, por un lado, algunas dificultades para la producción del texto escrito, que respondiera a la situación de comunicación planteada y, por el otro lado, una estructura discursiva muy particular pero que daba cuenta de sus experiencias didácticas.

Los planteamientos señalados anteriormente pueden llevarnos a pensar sobre la necesidad de producir estudios enmarcados en las producciones escritas por los docentes, sustentados en distintas concepciones, pues a decir de Martínez (2001), es difícil despojarnos del papel tan importante que tiene el lenguaje, y particularmente el lenguaje escrito, en tanto que discurso, en el proceso de construcción de nuevos conocimientos en los espacios escolares.

Por otra parte, el estatus que ocupa el estudio del TD en la lingüística contemporánea, y muy especialmente en investigaciones teóricas enmarcadas dentro de la corriente funcionalista, ofrece algunos aspectos susceptibles de ser investigados, entre los que destacan: la superestructura, la organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópico y los mecanismos de cohesión léxica.

Con respecto a las superestructuras, como objeto de análisis en esta investigación, partimos de la idea de Van Dijk (1988), quien sostiene que estos mecanismos son principios organizadores de discurso, tienen un carácter jerárquico y presentan una forma esquemática que organiza el significado global del texto, es decir, de las macroestructuras; por lo cual sería interesante revisar la

superestructura en el corpus objeto de estudio para, en la medida de lo posible, establecer una configuración superestructural en este tipo de texto.

En este orden de ideas, conviene puntualizar que nos ocupamos del estudio de la organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópico, por cuanto el TD está asociado, según Dik (1997), a este tipo de distribución de la información; por lo tanto, es necesario indagar cómo funcionan los tipos de tópico y cuáles son las señales que nos permiten reconocerlos en el discurso que constituye el corpus en esta investigación.

En el marco de estudio del TD también analizamos aspectos de la cohesión léxica frente a otros mecanismos textuales, puesto que, de acuerdo con Halliday y Hasan (1976), los aspectos de la cohesión léxica son mecanismos indispensables para conseguir la estructuración textual. Además, porque se pretende ver cómo hacen los productores textuales (docentes de Educación Básica) para introducir, mantener o salir del tópico en el discurso, para lo cual algunos mecanismos cohesivos léxicos son fundamentales.

También hay que admitir que los estudios ligados al concepto de Tópico Discursivo ayudan a enfatizar el carácter jerárquico de la organización informativa del texto, visualizándolo como realización o unidad explícita del discurso. Si bien el análisis de los tópicos globales ha tenido incidencia en la investigación del procesamiento del discurso, parecen ser menos numerosas las investigaciones que intentan caracterizar la forma en que el TD se desarrolla textualmente con las variables lingüísticas relacionadas con la superestructura, la organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópico y los mecanismos de cohesión léxica, y el modo en que aquél se relaciona con un tipo de texto específico, que en nuestro caso tiene que ver con los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados.

En la búsqueda de estudios preliminares relacionados con las variables analizadas en esta investigación se pudo comprobar una constante repetición teórica de la clasificación de Halliday y Hasan y de los postulados de Dik y Van Dijk, sin ahondar ni sistematizar los aspectos caracterizadores de estos enfoques en corpus específicos, y menos aún en textos pedagógicos.

Asimismo conseguimos, en los enfoques citados y en otras posturas teóricas, la existencia de una extensa tradición lingüística que ha examinado aspectos distintos relacionados con la noción de *tópico*, tanto en lo que se refiere a su definición como a sus propiedades gramaticales y textuales. De hecho, la proliferación de bibliografía sobre este asunto confirma la importancia del concepto y la vitalidad del área de estudio.

De tal modo que la pluralidad de propuestas pone de manifiesto que existe una dificultad a la hora de formalizar una noción de este término. No obstante la pluralidad, los autores y modelos que han estudiado la noción de tópico coinciden en definirlo como aquello de lo que trata un fragmento de discurso, un texto o una oración (Van Dijk, 1981). Por ello, dada la diversidad, tanto de dicotomías como de definiciones que se tejen alrededor de la noción tópico, nosotros sólo nos ocuparemos de profundizar en el Tópico Discursivo<sup>9</sup>, para lo cual tomamos algunos aspectos del tópico oracional, dada la necesidad de analizar fragmentos oracionales que contribuyan con la configuración del TD.

Es pertinente señalar, también, que esta indagación permitirá dirigir la mirada hacia la descripción de un tipo de texto, como es el discurso pedagógico escrito que emerge de los PPAS, para adentrarnos en la investigación de las formas y estructuras allí utilizadas. Como alude Serrano (1998), al poner las experiencias pedagógicas en lenguaje escrito, el maestro toma distancia de ellas y las transforma en algo que puede ser revisado y estudiado, tanto por él como por otros. De tal manera que este trabajo representa un aporte metodológico, en el sentido de investigar desde lo discursivo funcional del lenguaje la realidad de producción escrita del docente de Educación Básica, es decir, desde su propio discurso.

De igual forma, esta investigación puede representar un aporte epistemológico, dado que intenta una explicación del Tópico Discursivo, por una parte, desde un corpus poco utilizado en análisis lingüísticos, y por otra, porque utilizamos como variables y unidades de análisis asuntos trabajados en los

---

<sup>9</sup> En el apartado relacionado con *algunas ideas preliminares sobre el tópico*, desarrollamos distintas propuestas sobre esta noción, para luego disertar solamente sobre el Tópico del Discurso, como asunto central de nuestra investigación.

modelos teóricos pero poco utilizados en conjunto desde el análisis lingüístico en discurso pedagógico escrito.

Reflexionando, por un lado, en los planteamientos precedentes, y por el otro, en el hecho de que en nuestro contexto local y regional son relativamente escasos los trabajos publicados dentro de la temática específica que aquí se aborda, consideramos que este trabajo podría aproximarnos a una caracterización del TD, con base en un tipo de discurso específico. Asimismo, el estudio se inserta en una de las líneas de investigación propuesta por el Doctorado en Lingüística de la Universidad de Los Andes de Venezuela, tal como es el *Análisis del Discurso*.

De modo que el análisis efectuado puede servir como punto de apoyo para que estudiosos del discurso, pedagogos, especialistas en lingüística, docentes y personas interesadas en el tema, puedan profundizar en las unidades de análisis utilizadas en esta investigación. En otras palabras, pensamos dejar un camino abierto a otros estudios, ya sea utilizando el mismo corpus o en otros tipos de textos de corte pedagógico.

También se pretende ofrecer nuevas vías de análisis en el campo del discurso pedagógico, y en concreto, en el ámbito de los Proyectos Pedagógicos de Aula que sistematizan los docentes de los primeros grados de la escolaridad básica. Puesto que, mediante la observación de los fenómenos discursivos en la composición escrita de los PPAS se intenta proporcionar una manera de analizar el discurso pedagógico. Por ello, hemos querido examinar el corpus a partir de la superestructura, macroestructura y microestructura, claro está que delimitándolas con las unidades de análisis que seleccionamos para tal fin.

Sentimos, además, que la experiencia vivida en esta tesis doctoral nos permitió hacer uso de un procedimiento de investigación, cuyo cumplimiento guio progresivamente la ejecución del trabajo, conocimos las fortalezas y debilidades de nuestra propuesta y, sobre todo, comprobamos la factibilidad de analizar textos que emergen del hecho pedagógico. Asimismo, el análisis de estos textos nos fue conduciendo a realizar algunas modificaciones a las propuestas originales de los teóricos que sustentan la tesis. Es decir que tomamos las proposiciones de Dik,

Van Dijk y Halliday y Hasan como soporte del estudio, pero las fuimos modificando en la medida que avanzaban los análisis.

De allí que la metodología empleada, y los resultados conseguidos a través del análisis desarrollado, sólo pueden circunscribirse al corpus utilizado o a corpus similares, dado que solamente analizamos el texto, pero no tomamos en consideración a sus autores; por tanto, un método de investigación que completaría el que hemos aplicado, podría estar relacionado con los estudios etnográficos. Con el método etnográfico, y a partir de las categorías de análisis establecidas en este estudio, se podría escudriñar tanto el valor que el propio autor del texto otorga a sus producciones, como observar si este valor se corresponde con la interpretación que de estas marcas hace el lector y/o el analista.

Destacamos también, luego de indagar en distintos espacios, que hasta el momento no se había llevado a cabo un estudio del TD con el tipo de corpus que aquí empleamos. Confiamos en la utilidad de los resultados presentados en este informe de investigación, para futuras experiencias en el campo de estudio del análisis del discurso, que tomen como corpus el discurso que emerge de los PPAS. Para ello ofrecemos, en el capítulo correspondiente a las conclusiones, algunas líneas futuras de investigación.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La Ciencia es una tentativa en el sentido de lograr que la caótica diversidad de nuestras experiencias sensoriales corresponda a un sistema de pensamiento lógicamente ordenado.

ALBERT EINSTEIN

#### **2.1. Antecedentes. Una mirada a algunos estudios empíricos**

Conviene reiterar que en el proceso de revisión de trabajos investigativos previos al nuestro, resultó un tanto difícil encontrar trabajos relacionados directamente con el objeto de estudio. Si bien es cierto que hemos conseguido algunos trabajos sobre las variables involucradas en la investigación (esto es, la superestructura, la organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópicos y los mecanismos de cohesión léxica), también es cierto que estas investigaciones se orientan a temáticas que no tienen conexión directa con la caracterización del TD en corpus provenientes del discurso pedagógico escrito. En tal sentido, tomamos en consideración algunas de las investigaciones que, de una u otra forma, se acercan al objeto de análisis en la presente indagación, y nos pueden servir como estudios referenciales.

Efectuada la búsqueda de investigaciones que se aproximen a algunas de las variables de nuestro objeto de estudio, encontramos en el contexto internacional, el trabajo de Díaz (2001) quien, desde la universidad de La Laguna, presenta *Un estudio de la cohesión léxica en las noticias de la prensa británica*. Los objetivos principales de dicha investigación estuvieron relacionados con: a) intentar mejorar algunos de los aspectos insuficientemente tratados en la Gramática Funcional, b) tratar de explorar las posibilidades del método de análisis diseñado por Hoey, además de su propio funcionamiento, y c) comprobar la forma en que las relaciones léxicas se comportan en el lenguaje de la prensa

Para ello se utilizaron, como corpus, treinta noticias publicadas en tres tipos de diarios británicos de tirada nacional, como representantes de la lengua de

la prensa británica. La intención de este estudio, siguiendo el ejemplo de Jucker, es comparar noticias de los tres tipos de diarios para descubrir si los elementos léxicos que coadyuvan a su cohesión difieren, y en qué medida definen su organización textual. De esta manera, a la vez que se estudiaron los aspectos lingüísticos, también se tomaron en cuenta los aspectos sociales que los rodean, lo cual contribuyó a la propia caracterización de la prensa como género.

La combinación de estos aspectos, es decir, el análisis textual de la cohesión léxica, su aplicación al estudio de la prensa y su integración en una teoría lingüística más amplia, sirvió como guía en la realización de esta investigación, cuyos resultados avalan la afirmación de que las noticias muestran rasgos de géneros relacionados con la cohesión léxica, indiferentes a los grupos socioeconómicos en los que ha sido dividida la prensa londinense, aunque existan ciertas particularidades. Este hecho puede ser probado recurriendo a la comparación de la cantidad de vínculos y conexiones detectados y del tipo de estas últimas. Con ello, además de dotar esta investigación de un aspecto sociolingüístico, se comprobó si es cierta la predicción expresada por Hoey acerca de la relación entre el grado de formalidad o la clase de los textos y sus conexiones léxicas.

Desde al ámbito de la traducción, López y Tercedor (2002), en la Universidad de Granada, realizaron una indagación denominada *Aplicaciones terminológicas del estudio de la cohesión en el aula de traducción*, cuyo objetivo estaba relacionado con el diseño de actividades fundamentadas en las nociones de cohesión léxica, cadenas léxicas, multidimensionalidad y variación para abordar las tareas terminológicas implicadas en la traducción. Estos investigadores utilizaron un corpus bilingüe biomédico con una amplia variedad de tipos textuales, bajo el enfoque teórico de Halliday y Hasan (1976) y Hoey (1991). Sus resultados indican que el estudio de la cohesión léxica en el aula de traducción es un instrumento didáctico esencial en la fase de pretraducción y más concretamente en los ejercicios de análisis textual. En los campos especializados proporciona la clave para abordar las tareas documentales y terminológicas de cara a la traducción.

En este trabajo se ha intentado profundizar en la interrelación existente entre cadenas léxicas, multidimensionalidad y variación terminológica, tres elementos esenciales del análisis terminológico implicado en la traducción. Con la propuesta de recursos pedagógicos se pretende sacar partido del estudio de la cohesión para desarrollar herramientas terminográficas para el traductor.

También en el ámbito internacional, con auspicio de la Universidad de La Coruña, Morales, Reigosa y Bobillo (2009), realizaron un trabajo investigativo que guarda relación de forma muy particular con el estudio del tópico: *Orden de palabras y funciones informativas (tópico y foco) en la LSE*. Esta investigación tuvo un propósito doble: 1) Abordar el estudio del orden de palabras en las oraciones declarativas de la LSE, y 2) Analizar la función del componente informativo en el orden de palabras, dado que en algunas de las lenguas de signos investigadas hasta el momento, en la organización de la oración se observa un papel predominante de este componente. El corpus de estudio procede principalmente de la variante de lengua de signos que utilizan los sordos en la ciudad de La Coruña. El tipo de material empírico se compone, por un lado, de oraciones creadas por informantes sordos imaginando contextos posibles y, por otro, discursos espontáneos grabados en formato de video.

Las conclusiones del estudio indican que en la oración son posibles los tres órdenes siguientes: SOV, SVO y topicalización del objeto. La estructura de tópico se presenta como un elemento externalizado en el inicio de la oración y con un valor gramaticalizado. Estos órdenes pueden cambiar también en el desarrollo discursivo si el signante sitúa a los participantes en distintos locus del espacio signado. En cuanto al otro elemento del componente informativo, el foco intraoracional tiene un valor enfático y se expresa por medio de una estructura bimembre de dos tipos: (a) una estructura dividida de pregunta-respuesta y (b) una estructura cuyo elemento inicial indica sorpresa, y a continuación, el elemento focalizado. Desde el punto de vista discursivo, el tópico y el foco aparecen gramaticalizados con diversas funciones; el tópico desempeña las funciones de establecimiento del tema en el inicio del marco discursivo (referencia anafórica y

catafórica) y cohesión en la enumeración de elementos. El foco interoracional se gramaticaliza con valores de subordinación causal, final y de conclusión.

Por otra parte, conseguimos en el contexto venezolano una investigación desarrollada por Villegas (2000), que se titula *Una aproximación a la relación entre órdenes discursivos y mecanismos de cohesión*, y cuyo objetivo fue determinar el funcionamiento de los recursos cohesivos en textos elaborados con órdenes discursivos diferentes. Para ello el autor trabajó con una muestra de veinte textos en los que predominaba un modo de organización del discurso: diez narraciones y diez exposiciones. El análisis de este estudio se sustentó en las investigaciones de Combettes, Fresson y Tomassone (1980), Martínez (1994) y Villegas (1994). Para el procesamiento de los datos se utilizó el sistema de categorización. Los resultados obtenidos demostraron una fuerte determinación de los órdenes discursivos en el sistema léxicogramatical empleado, al punto de que la estructuración cohesiva difiere de un modo de organización a otro, y además, el funcionamiento de cada mecanismo cohesivo es distinto.

A nivel nacional, hallamos también el estudio de Mota (2001), el cual se constituye en un referente, en tanto explora, describe y analiza diferentes relaciones cohesivas presentes en una muestra de ocho textos escritos utilizados en los cursos de lectura y escritura del Inglés, niveles I y II de la mención Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Los Andes – Venezuela. El estudio fue denominado *La cohesión: su influencia en el desarrollo de estrategias y procesos básicos de comprensión de textos escritos en Inglés como lengua extranjera*.

En este estudio, la autora utiliza para el análisis la taxonomía de relaciones cohesivas propuestas por Halliday y Hasan (1976) y analiza la influencia de las relaciones cohesivas encontradas en los textos seleccionados a partir del paradigma cualitativo. La recolección de los datos se efectuó a través de los siguientes instrumentos: textos escritos por estudiantes, recuento oral y un cuestionario. Los resultados de esta investigación demuestran que la cohesión es una condición necesaria pero no suficiente para la construcción del significado.

En la indagación de trabajos investigativos realizados en Venezuela, encontramos una exploración propuesta por Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008), quienes, desde la Universidad del Zulia, llevaron a cabo un estudio sobre la *Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ*. El objetivo de esta investigación fue analizar la construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios, a partir del uso de procedimientos gramaticales como las proformas.

La teoría que presentan estos investigadores se sustenta en los conceptos de microestructura y macroestructura semántica (Van Dijk y Kintsch, 1983 y Van Dijk, 1992); mecanismos de cohesión y progresión temática (Calsamiglia y Tusón, 1999); el texto expositivo (Álvarez, 2001a); carácter social y comunicativo del texto escrito (Aguillón y Palencia, 2004). Los resultados indican que los estudiantes son capaces de mantener el tema sin digresiones, pero fracasan en la producción de la microestructura textual, porque desconocen y emplean inadecuadamente los mecanismos de cohesión. Asimismo, los sujetos demuestran habilidad para producir textos expositivos sin una macroestructura apropiada u organización textual satisfactoria.

A continuación presentamos los aportes de cada una de las investigaciones referidas:

**Cuadro 1**  
**Aportes de los estudios previos a esta investigación**

<b>INVESTIGACIÓN</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>APORTES</b>
Un estudio de la cohesión léxica en las noticias de la prensa británica.	Díaz (2001).	Para el estudio de la variable cohesión léxica.
Aplicaciones terminológicas del estudio de la cohesión en el aula de traducción.	López y Tercedor (2002).	Para el análisis de la cohesión léxica.
Orden de palabras y funciones informativas (tópico y foco) en la LSE.	Morales, Reigosa y Bobillo (2009).	Para el estudio del Tópico del Discurso y su relación con el tópico oracional.

**Cuadro 1 (Cont.)**  
**Aportes de los estudios previos a esta investigación**

INVESTIGACIÓN	AUTOR(ES)	APORTES
Una aproximación a la relación entre órdenes discursivos y mecanismos de cohesión.	Villegas (2000).	Organizar el análisis de la caracterización de la superestructura y de la cohesión léxica.
La cohesión: su influencia en el desarrollo de estrategias y procesos básicos de comprensión de textos escritos en Inglés como lengua extranjera.	Mota (2001)	Nos permitió revisar una manera de análisis sobre el estudio de la cohesión léxica.
Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ.	Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008).	Para el análisis de la superestructura y distintos aspectos tanto del marco teórico como resultados.

## 2.2. Sobre el Tópico del Discurso

### 2.2.1. Algunas ideas preliminares

El discurso tiene significados globales: *los tópicos*. Éstos representan la información más importante y explican de qué trata en general el texto. No obstante, hablar de tópico, sin establecer el sentido que se le dará, puede dar lugar a muchas dudas, debido a la gran cantidad de acepciones con las que se utiliza este término.

En principio vamos a referirnos al tópico como a los lugares comunes que se encuentran en las obras de Aristóteles, donde no podía faltar esta noción. Al respecto, Paredes (2000) y Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994) mencionan que en la retórica aristotélica la manera como se preparaba el discurso concebía cinco fases, a saber: 1) inventio o de la obtención de ideas y argumentos, 2) dispositio o de su correcta y eficaz distribución dentro del discurso, 3) elocutio o de la verbalización de las ideas, 4) pronuntatio o de la actuación del orador y la memoria o sobre la memorización del discurso y de los recursos de las fases preparatorias.

La fase de inventio constituía todo un sistema para obtener argumentos que los oradores visualizaban como una suerte de pequeños compartimentos o lugares denominados topoi, los cuales se articulaban en una compleja red. En cada topoi se encontraba una pregunta (¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿con la ayuda de qué?). Entonces, al aplicar alguna de estas preguntas a un tema determinado, se obtenía una primera información que, posteriormente, era procesada por medio del entimema<sup>10</sup> para producir los argumentos.

En ocasiones, en la misma fase de inventio, los oradores aplicaban argumentos prefabricados, frases hechas o figuras retóricas por medio de las cuales las ideas generales cobraban una dimensión argumentativa excepcional. Estos recursos eran traídos directamente de la fase de la elocutio, pues tenían más que ver con la puesta en discurso de las ideas que con su obtención. De este modo, durante la producción de argumentos, los oradores articulaban un vínculo estrecho entre inventio y elocutio, pues en la inventio se concebían los argumentos en la mente del orador, mientras que en la elocutio se exteriorizaban a través del verbo. De este modo los argumentos mismos fueron concebidos como lugares comunes y denominados tópicos.

En el mismo sentido de la tradición aristotélica, Ducrot y Anscombe (1994) recuperan de la retórica clásica el concepto de topos, y sostienen que la noción de potencial argumentativo ya no se define en términos de conclusiones, sino mediante el concepto de topos, considerado como un principio general que permite el encadenamiento discursivo, es decir, pasar de un argumento a otro o a una conclusión. En las investigaciones de estos autores, el término general de topos ha sido sustituido por el de formas tópicas, pues “lo que llamamos, en polifonía, el punto de vista de los enunciadores no es más que la convocatoria de un topos mediante la aplicación de una forma tópica” (Ducrot y Anscombe, 1994:222).

---

<sup>10</sup> Silogismo retórico. En Paredes (2000).

Para introducir otro sentido del concepto que nos ocupa, nos sumergimos en las ideas propuestas por el grupo de lingüistas de la Escuela de Praga<sup>11</sup>, quienes, históricamente, establecen una primera definición teórica de tema como punto de partida de la cláusula. Esta idea, según Jiménez (1986) se remonta a 1844, año en el que Weil propone una división de la oración en dos elementos, donde el primero está relacionado con el punto de partida como aquello que comparten los hablantes, y el segundo, tiene que ver con la enunciación, es decir con lo que se desea comunicar.

Posteriormente, las propuestas de Weil fueron retomadas por Mathesius (1983, citado por Domínguez, 1998), uno de los miembros del Círculo Lingüístico de Praga, quien afirma que algunas lenguas tienden a equiparar el sujeto con el tema de la oración; y denomina rema a todo lo que se dice del tema. Igualmente, acuñó la llamada perspectiva funcional de la oración, que luego fue retomada y desarrollada por otros autores de la misma corriente, como Firbas y Daneš. De este modo, todos los demás autores que han trabajado sobre tópicos parten, de alguna manera, de los representantes de la Escuela de Praga y coinciden en su descripción desde un punto de vista funcionalista.

Por su parte, Domínguez (1998) refiere que anterior a las propuestas de la Escuela de Praga, los autores de la gramática de Port Royal establecieron la distinción lógico-gramatical de las categorías sujeto y predicado como “constituyentes gramaticales que deben categorizarse con criterios propios de este nivel” (1998:64). Sujeto y predicado, entonces, son consideradas categorías de la estructura sintáctica en términos de núcleo y jerarquía sintáctica en el marco oracional. Sin embargo, sujeto y predicado no coinciden necesariamente con tema y rema. Los integrantes de la Escuela de Praga señalaron que la organización de la oración en el texto, no se explica, exclusivamente, a partir de los elementos

---

<sup>11</sup> El Círculo Lingüístico de Praga fue fundado en 1926, por Vilem Mathesius, y reunió un número de lingüistas eslavos reconocidos, como los checos Josef Vachek y Bohumil Trnka, además los rusos Nikolai S. Trubetzkoi y Roman O. Jakobson, para mencionar algunos de los representantes. En 1929, estos lingüistas tuvieron una actuación destacada en el Primer Congreso Internacional de Eslavistas celebrado en Praga, donde presentaron un programa que describe las tareas de la lingüística, conocido como las *Tesis de 1929*, allí se reflejan los principios de la lingüística funcional o funcionalismo, base de todos los trabajos del Círculo de Praga (Domínguez, 1998).

sintácticos, sino también a través de las intenciones comunicativas reales de los hablantes o escritores.

A la discusión de las dicotomías sujeto/predicado, para referirse a los aspectos informativos de la oración, los lingüistas han acudido, básicamente, a las dicotomías tema/rema, tópico/comentario, dado/nuevo, entre otros. La noción tema/rema remite a una estructura de mensaje, denominada estructura temática. En esta función, la cláusula consiste en dos partes: el Tema y el Rema<sup>12</sup> (Halliday, 1985; Becker, 2002; Hernanz y Brucart, 1987). Esta diferenciación se encuentra ya en Aristóteles y Platón, donde los constituyentes de la oración fueron designados como *ónoma* y *rema*. A pesar de ello, en la evolución de estos términos se les designó sujeto y predicado.

En relación con la dicotomía tópico/comentario, se puede mencionar que una descripción clásica de cómo la articulación tópico-comento divide la oración es la establecida en Hockett (1971), relacionada con la idea que la característica más general de las construcciones predicativas es sugerida por los términos tópico/comento; a decir de este lingüista, el emisor anuncia un tópico y luego dice algo acerca de él.

Por otra parte, los requisitos de coherencia que deben cumplir los signos en el enunciado pueden ser formulados en relación con estructuras del tipo tópico-comento, ya que ambas se definen sobre una base semántica (Van Dijk, 1988). Para este autor, un tópico es una función que determina acerca de qué cosas se está predicando algo, y se asocia con lo ya conocido por el receptor; por su parte, el comentario se relaciona con lo desconocido por éste. Por lo tanto, una explicación de estos términos tiene que enmarcarse en el contexto sintáctico, semántico y pragmático.

Esta noción también ha sido descrita por Halliday (1985) como el punto de partida de la cláusula, y señala que el tópico es un término que generalmente se usa para hacer mención a dos conceptos funcionalmente diferentes. De tal modo que el tema debe ser interpretado como información antigua, y no debe ser

---

<sup>12</sup> Gutiérrez Ordoñez (2000) plantea que dada la inflación terminológica de tema – rema, es preferible optar por las denominaciones de *soporte* (información conocida) y *aporte* (información nueva).

confundido su significado con el de tópico. Ello se debe a que el punto de partida de la predicación no ha de ser necesariamente un elemento informativamente conocido, a pesar de que son muchos los lingüistas que han sostenido lo contrario.

El tópico, según Halliday (1967), vendría a ser el tema, y el comentario la información dada, por lo cual es necesario hacer alusión a las nociones de información dada e información nueva. Estas dos últimas nociones, a decir de Brown y Yule (1993:210) constituyen formas sintácticas donde “la información nueva se suele introducir mediante expresiones indefinidas, mientras que en menciones posteriores se emplean expresiones definidas”. Refieren estos lingüistas, que en los últimos años se han desarrollado investigaciones que han adoptado la distinción dado/nuevo desde la posición de Halliday, y la han aplicado al texto escrito. Tomlin *et al* (2000:127), con relación a la información dada y nueva en el discurso, acotan que, al respecto, existen dos ideas básicas: “1) la información dada representa un referente compartido (...) y 2) la información dada es un referente que fue cognitivamente activado”.

Aunado a las dicotomías mencionadas, emparentadas con la noción de tópico, emerge de los estudios lingüísticos una variedad de tipologías, también asociadas a esta noción: tópico de conversación, tópico de párrafo, tópico oracional y, obviamente tópico del discurso, como el concepto que estamos investigando. Estas cuatro formas son algunas de las más nombradas en los estudios lingüísticos. Como nuestro punto de interés es el tópico del discurso, de las tres primeras sólo haremos alusión de manera sintética<sup>13</sup>.

Así pues, en cuanto al tópico de conversación, Van Dijk (1988:212) menciona que en los tópicos conversacionales “los referentes discursivos no tienen siempre que ser introducidos explícitamente”. De modo que la presencia de algún objeto o propiedad en la situación conversacional puede ser suficiente para que el receptor pueda identificarlos, por lo cual puede ser también razón suficiente para que los referentes en el discurso sean incluidos en el tópico de una

---

<sup>13</sup> Para una revisión detallada de las nociones de tópico de conversación, tópico de párrafo y tópico oracional se puede recurrir a Chafe (1979), Givón (1983), Van Dijk (1988), entre otros.

conversación. De ahí que Van Dijk (1988) no hace una separación concluyente entre tópico de conversación y tópico de discurso.

Desde luego, llevar a cabo un acto conversacional es participar en una actividad discursiva, arbitraria y convencional que supone la existencia del otro, ante quien se dirige un status y con quien se desarrolla un tópico de manera individual y creativa. Sin embargo, como dicen Searle (1986) y Goodman (1996), tanto el lenguaje oral como el escrito están sujetos a procesos transaccionales, dentro de un contexto que considera los roles e intenciones de los participantes como otra estructura cognoscitiva que regula el comportamiento y abre el horizonte de la interacción lingüística.

Por otra parte, en cuanto al tópico oracional, los estudios que versan sobre la función del tópico en este nivel se apoyan en el concepto de orientación, por el que Chafe (1979) se ha interesado. Según este autor, el tópico orienta la predicación que de él se efectúa, de modo que el comentario debe estar relacionado coherentemente con el tópico.

En el mismo orden del estudio de algunas tipologías sobre tópico, conseguimos que el tópico de párrafo, a decir de Givón (1983), se refiere al tópico con que se inicia el párrafo, si es que es tópico el elemento que se halla en esa posición. Esta clase de tópico también forma parte de una oración, por estar compuestos los párrafos de un número indeterminado de oraciones, pero ello no impide que posea ciertas características que aconsejan diferenciarlo del tópico oracional.

Ahora, vamos a describir el Tópico del Discurso desde las tres concepciones que soportan esta investigación, como son las de Teun Van Dijk, Simon Dik y la propuesta de Michael Halliday.

### ***2.2.2. El tópico del discurso según Van Dijk***

Las conclusiones de los estudios del discurso, entre otros aspectos, deberían ofrecer una explicación adecuada al hecho de que los cambios que se introducen en un discurso tienen que estar siempre en relación con algún elemento

o propiedad que estuviera presente, previamente, para que así puedan ser comprensibles. Puesto que todo discurso coherente trata sobre uno o varios temas, habrá cierto tipo de información que sea pertinente y otra que resulte totalmente extraña (Van Dijk, 1988).

En este marco de ideas, a partir del trabajo de Van Dijk (1988), la noción de tópico discursivo ha ocupado un lugar preponderante en el estudio de la estructuración de la información textual, originando una línea de investigación alternativa a la emprendida por corrientes funcionalistas centradas en los procesos de tematización y progresión temática.

En este sentido, la investigación de los Tópicos Discursivos ha privilegiado indagaciones de base cognitiva que se centran en las macroestructuras del discurso, entendidas éstas como entidades globales con validez psicológica en el procesamiento de los textos (Van Dijk, 1988). Como se verá más adelante (en la noción de tema en Halliday), los estudios ligados al concepto de estructura temática privilegian un tratamiento secuencial de la organización informativa del texto, mientras que los estudios ligados al concepto de Tópico Discursivo, en el sentido de Van Dijk (1988), enfatizan el carácter jerárquico de la organización informativa del texto, visualizando a este último como realización del discurso.

Como se mencionó precedentemente, en el intento por describir la jerarquización de la información en el discurso, Van Dijk (1988, 1992, 1993) introduce los conceptos de microestructura, macroestructura y superestructura<sup>14</sup>. En lo relacionado con la noción de macroestructura, Van Dijk (1993) establece que en ésta las proposiciones expresan las relaciones semánticas de coherencia

---

<sup>14</sup> Van Dijk, está considerado uno de los lingüistas más influyentes, tanto dentro de la Lingüística del Texto, como en los estudios de Análisis del Discurso. Su producción teórica es quizás una de las muestras más claras en los estudios discursivos, desde sus inicios hasta la actualidad. Sus intereses iniciales se centraron en el campo de la literatura, pero sus investigaciones se fueron inclinando cada vez más hacia cuestiones lingüísticas, relacionadas con la gramática del texto y el análisis del discurso. Posteriormente, sus estudios se centraron en asuntos afines con la psicología cognitiva, especialmente en el tema del procesamiento de textos. Para una revisión de los postulados sobre micro – macro y superestructura de este lingüista, el lector puede remitirse a sus obras *La ciencia del texto*, *Texto y Contexto y Estructura y funciones del discurso*.

que dotan a los textos de unidad global, y muestran también el plan sobre el que los emisores producen textos.

Como en las investigaciones textuales de Van Dijk una de sus intenciones está relacionada con las implicaciones teóricas de los tópicos discursivos, las macroestructuras semánticas se convierten en la clave de este proceso. Este término (macroestructuras semánticas) fue postulado por primera vez por Bierwisch (1965), dentro de la teoría literaria, para referirse a la proposición que resume el significado global de un fragmento de discurso.

De acuerdo con los postulados de Van Dijk (1988:198), el concepto de Tópico Discursivo “parece reducir, organizar y categorizar la información semántica de las secuencias como un todo”. Es decir que los Tópicos Discursivos representan la organización jerárquica de la información de un discurso.

Por otra parte, Tomlin *et al* (2000:136) hacen mención a que para comprender la noción de Tópico del Discurso es necesario, en primer término, el tema o tópico de nivel clausal, para lo cual proponen tres ideas básicas: “1) el tema es el asunto que trata la oración, 2) el tema es el punto de partida de la oración y 3) el tema es el centro de atención de la oración”. Dentro del tópico de nivel clausal, los autores mencionados indican que una revisión del mismo revela, al menos, tres usos distintos: el tópico como elemento temático, como unidad gramatical compuesta y como referente.

De modo similar, los investigadores citados en el párrafo anterior, refieren que en los estudios del discurso se pueden considerar tres niveles de organización y desarrollo: nivel clausal o local, nivel de párrafo y discurso global. De ahí que el término tópico global está asociado con la noción de las ideas del discurso en general. En este caso, el tópico global aparece bajo la forma de una proposición.

En relación con el tópico global, Van Dijk (1988, 1993) plantea que el mismo está asociado a la noción de *Macroestructura*, que se va a convertir en la pieza clave sobre la que construirá su propuesta de gramática textual. Y añade que la macroestructura constituye la estructura semántica global de un discurso y puede expresarse por su título o por síntesis oracionales.

Entonces, las macroestructuras semánticas constituyen la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso, es decir, el tópico del discurso. Podríamos pensar en la macroestructura de un texto como una representación abstracta de la estructura global de significado del mismo o las podemos asociar a representaciones semánticas de algún tipo, una proposición vinculada por la secuencia de proposiciones que subyacen al discurso. El origen de este constructo teórico se encuentra en la hipótesis de que, de la misma manera que el significado de una oración no se compone únicamente de la suma indiscriminada de los significados de las palabras que lo forman, sino que existen una serie de relaciones que ordenan y jerarquizan esos significados individuales, también el significado de un texto no se compone de la simple suma de los significados de las oraciones que lo forman, sino que éstas se organizan siguiendo unos patrones y reglas determinadas que se expresan mediante las macroestructuras semánticas.

De tal manera que las macroestructuras son vistas como reconstrucciones teóricas que el lingüista emplea para dar cuenta de la capacidad que poseen los hablantes de comprender un discurso como un todo, y de poder resumirlo, lo que significa que los hablantes son capaces de seleccionar, jerarquizar y organizar la información contenida en el texto. Por consiguiente, podrán existir discursos en los que la macroestructura que rige su significado se haga explícita, coincida con una oración real, pero en la mayoría de los casos esta unidad deberá ser elaborada desde un punto de vista teórico.

Si una macroestructura semántica representa el significado global y la organización jerárquica de un conjunto de oraciones, o de todo un discurso, hay que plantearse a través de qué procedimientos teóricos se transforma el significado de una secuencia de oraciones en una única macroestructura. El modelo de Van Dijk resuelve esta cuestión mediante las denominadas macrorreglas textuales<sup>15</sup>, que el mismo autor concibe como las operaciones

---

<sup>15</sup> Con este tipo de macrorreglas se realizan operaciones de reducción de la información contenida en un discurso, pero no sólo eliden u omiten significados que puedan ser irrelevantes para la comprensión textual, sino que además integran determinados conjuntos de información en proposiciones de carácter global. Todas estas macrorreglas están sujetas a una construcción

cognitivas que realiza el receptor con el fin de extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata.

Es preciso destacar que la construcción del sentido global o macroestructura de un texto depende, en última instancia, del destinatario, quien aplicará las macrorreglas en función de sus intereses, su conocimiento del mundo, sus experiencias previas y valores, entre otros aspectos; razón por la cual, cada lector o receptor del texto encontrará importantes o pertinentes diferentes aspectos del mismo texto.

Por otra parte, desde el ámbito cognitivo, también parece necesario postular la existencia de las macroestructuras, puesto que, como sabemos, los hablantes no son capaces de conservar en su memoria toda la información contenida en un discurso, sino que necesitan emplear reglas y procesos a través de los cuales puedan reducir y seleccionar la información que consideren relevante o pertinente. Recordemos que uno de los conceptos fundamentales para comprender el funcionamiento de las macroestructuras, a nivel cognitivo, es la noción de modelo mental, propuesta por Van Dijk y Kintsch (1983).

Gracias a las estructuras cognitivas y a los esquemas mentales que poseemos, estamos en capacidad de identificar y señalar el tema o los temas de cualquier discurso que escuchemos o percibamos. Al respecto, Van Dijk (1988) sostiene que para referirnos a lo importante de lo que se dijo, usualmente

---

general que regula su posible aplicación en los procesos de formación de las macroestructuras: no se puede suprimir información que forme presuposiciones que resulten esenciales para comprender el significado de otras oraciones de un discurso. Es de hacer notar que el concepto de macrorreglas ha sido acuñado por el lingüista holandés Van Dijk (1977) con el objetivo de describir las reglas que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida ésta como el contenido semántico que resume el sentido del texto. En su defecto, Van Dijk distingue cuatro macrorreglas, que pasamos a describir de manera breve a continuación:

- a) *Supresión u omisión*: dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto.
- b) *Selección*: se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior.
- c) *Generalización*: se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común, de este modo, se suelen sustituir los hipónimos por un hiperónimo.
- d) *Integración o construcción*: se funden en uno solo, dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo.

empleamos términos como asunto o locuciones. Generalmente, cuando señalamos el tópico como asunto de un discurso, nos referimos al discurso como un todo, o también a fragmentos más o menos grandes, como párrafos o capítulos del discurso. Al respecto, Van Dijk dice que los emisores

(...) no solo tienen la capacidad de producir o interpretar (parte de) discurso respecto a un tópico dado, también pueden CAMBIAR un tópico y percibir tal cambio de tópico en un discurso o conversación. Estamos ahora en posición de precisar esta noción intuitiva. La vía obvia a tomar es hacer uso del criterio formal del que para que una secuencia tenga un tópico, cada frase (o sus proposiciones subyacentes) deben “satisfacer” este tópico directa o indirectamente (1988:207).

Estas ideas nos pueden llevar a pensar que una secuencia con esta propiedad es coherente respecto a un tópico o, como dice el lingüista holandés, a una macroestructura. Así conseguimos que tenga lugar un cambio de tópico, si una de las frases de un discurso se asocia a un tópico dado y si la frase es el primer miembro de una secuencia con un tópico diferente. Esto es, si una frase introduce un argumento o un predicado que no pueda estar subsumido bajo argumentos o predicados de orden superior de un tópico dado.

Por su parte, Lavandera (1985) sostiene que, cuando, por un lado, el productor del texto organiza sus asuntos para ponerlos por escrito, y por el otro lado, cuando el receptor señala los tópicos de un discurso, se requiere de una buena organización informativa del mismo. En ella influyen, fuertemente, las concepciones previas tanto de los lectores, como de lo que los hablantes poseen sobre el tópico que se desarrolla en la conversación. Esta organización informativa constituye uno de los principales factores que determinan la coherencia de un discurso. Incluso desde un punto de vista cognitivo, la coherencia se basa en la información conocida, ya que seríamos incapaces de comprender un discurso que únicamente contuviera información nueva y que no activara en nuestra memoria algún tipo de conceptos.

### 2.2.3. La noción Tópico del Discurso según Simon Dik

En el marco del contexto social del lenguaje, así como en las propuestas para la organización de la información, aparece entre otros la figura del lingüista holandés Simon C. Dik, quien desarrolló la denominada teoría de la Gramática Funcional. Dicha teoría constituye un modelo de análisis lingüístico creado a finales de la década de los setenta, cuyo punto de partida fue la gramática de Lucien Tesnière. En este sentido, vamos a describir, en principio, algunos elementos generales de los constructos teóricos de Dik, para luego pasar a estudiar los términos que de su teoría nos interesan.

Con respecto a los trabajos de Simon Dik, cabe destacar que Butler *et al* (1999) hacen un recuento de éstos. Al respecto indican que, en sus propuestas teóricas, la gramática es conceptualizada como un instrumento de interacción social entre las personas, y que su objetivo primordial es, al igual que Chafe (1979), el establecimiento de relaciones comunicativas. Señalan también, estos autores, que Dik hace un particular énfasis en el uso, las funciones comunicativas y el contexto social del lenguaje.

Para la gramática funcional, el punto de atención deben ser las nociones funcionales. Dik (1997) reconoce que éstas se dan en tres niveles de estructuración: a) el nivel semántico, se refiere a los papeles de significado que desempeñan los referentes; b) el nivel sintáctico, que incluye conceptos tales como sujeto y objeto directo; c) el nivel pragmático, que remite al valor informativo de los constituyentes del enunciado en relación con el contexto comunicativo en el cual se integran.

También distingue Dik (1997) dos tipos de funciones pragmáticas:

a) *Funciones extraclausulares*. Estas funciones se destinan a elementos que no forman parte de la oración propiamente dicha, aunque se relacionan con ella en términos de funcionalidad pragmática como tema y rema.

b) *Funciones intraclausulares*. Estas funciones las define a partir de dos parámetros principales: topicalidad y focalidad. La topicalidad caracteriza a aquellos elementos sobre los cuales se da o se requiere información en el discurso. La focalidad, a aquellas unidades informativas que son más relevantes con respecto a las modificaciones que el emisor pretende llevar a cabo en lo que cree que constituye la información pragmática que posee el receptor.

En palabras de Dik (1997), tanto la topicalidad como la focalidad son dimensiones necesarias en la organización pragmática del discurso en cualquier lengua, pero no todas diferencian formalmente el mismo conjunto de tipos de tópico y foco. Dik establece una distinción entre topicalidad y focalidad, pero señala una especie de solapamiento entre ambas dimensiones, por cuanto algunos elementos que pueden funcionar como topicales pueden a la vez tener una relevancia focal para la comunicación.

Podríamos seguir discutiendo sobre estos y otros de los constructos teóricos del lingüista holandés. No obstante, nos interesan, de la gran gama de aspectos teóricos tratados por Dik (1997), los referidos a su concepción de Tópico del Discurso; pues este lingüista sostiene que dentro del contexto discursivo, todo elemento marcado como tópico en una cláusula determinada constituye un Tópico del Discurso. Con el término discurso hace referencia a cualquier tipo de texto coherente, como un cuento, una carta, un relato.

Siguiendo las ideas trazadas por Brown y Yule (1983), Dik aplica la noción de Tópico Discursivo a aquellas entidades sobre las cuales un discurso imparte información, y admite que un discurso puede presentar diferentes tópicos, de los cuales unos pueden ser más importantes que otros para dicho discurso. De tal manera que la noción de tópico discursivo, tal como la plantea el lingüista holandés, debe comprenderse en relación con el ámbito textual que se esté discutiendo en cada momento.

En consecuencia, Dik señala que los tópicos discursivos pueden estar organizados, en la ordenación discursiva, de dos maneras diferentes: organización jerárquica o secuencial. La organización jerárquica propuesta por Dik es similar al planteamiento que, sobre este tipo de organización discursiva, refiere Van Dijk

(1988, 1992, 1993), por lo cual (como ya se mencionó) se estudiará en un capítulo destinado para tal cuestión, denominado superestructura.

En lo concerniente a la organización secuencial, Dik (1997) se refiere a este tipo de estructura como aquella en la cual una serie de distintos tópicos discursivos, incluso sin relación alguna entre ellos, se va organizando secuencialmente en el discurso de acuerdo a la importancia de cada uno de ellos. Es decir, que en un discurso cierta información puede ser más elemental que la misma información en otro discurso.

Por su parte, Van Dijk (1993, 1988), para hacer mención a la organización secuencial del discurso, aplica la expresión macroestructura semántica (ya explicitada en párrafos precedentes), la cual puede estar sujeta a ciertas reglas variables para los diferentes tipos de discurso. La cuestión principal que plantea este autor, es que en la formación de la macroestructura en el discurso, gran cantidad de información específica debe reducirse, categorizarse y organizarse de modo que se mantenga disponible para recuperarla posteriormente, si es necesario. En otras palabras, Van Dijk (1988) expresa que una estructura informativa puede convertirse en Tópico Discursivo si se organiza jerárquicamente la estructura proposicional de la secuencia como un todo.

#### ***2.2.4. La noción tema en Michael Halliday***

El creciente interés en los últimos años, que en el campo de la lingüística se ha podido observar por las gramáticas denominadas funcionales, se debe en gran parte a los modelos propuestos por la Gramática Funcional de Dik, a la que ya hemos hecho referencia, y la Gramática Sistémico Funcional encabezada por Michael Halliday quien, junto a su esposa Ruqaiya Hasan, ha desarrollado un interesante trabajo cuyas teorías se exponen principalmente en dos grandes obras *Introduction to Functional Grammar* de Halliday (1994) y *Cohesion in English* de Halliday y Hasan (1976).

La teoría de estos funcionalistas se puede describir como una gramática basada esencialmente en la cláusula, con proyección hacia la oración. De acuerdo

con la teoría de Halliday (1994), una cláusula puede fragmentarse en diferentes tipos de estructuras, entre las cuales se encuentran las de tema y rema. Estos dos elementos se unen para componer la configuración funcional de la cláusula como mensaje. Uno de los aspectos principales de su modelo es, precisamente, su noción de la multifuncionalidad de la cláusula, por lo cual considera que ésta cuenta con tres niveles funcionales: textual, interpersonal e ideacional<sup>16</sup>.

Dentro del componente textual, Halliday (1994) establece una distinción entre la estructura tema y rema y la distribución de la información en dada y nueva. De igual manera, aclara que prefiere usar la terminología tema-rema en oposición a tópico-comentario adoptada por otros autores, puesto que el término tópico aparte de usarse para lo que él considera un determinado tipo de tema, suele también identificarse con dos conceptos que son funcionalmente distintos: el de tema, por un lado, y el de información dada, por otro.

Por otra parte, Halliday (1967) señala tres términos con respecto a la cláusula en inglés: transitividad, modo y tema. La transitividad viene a ser la representación lingüística de la experiencia extralingüística. El modo representa la organización de los participantes en las situaciones comunicativa. El tema, que es el término en el que centraremos nuestra atención, se refiere a la estructura de la información en la cláusula, con el estatus de los elementos como componentes de un mensaje.

La función tema se define como el punto de partida de un mensaje, y el resto del mensaje, aquella parte en la cual se desarrolla el tema, es denominado rema; y cualquiera que sea el elemento elegido como tema, siempre aparecerá en posición inicial. En consecuencia, se puede decir que el tema puede ser identificado como aquel elemento que aparece en posición inicial en la cláusula (Halliday, 1994).

En los planteamientos mencionados podemos apreciar una diferencia esencial entre la función tema y lo que Dik (1997) denomina tópico. Por un lado, Halliday distingue una sola función tema, mientras que Dik fragmenta la función tópico en cuatro tipos diferentes (nuevo, dado, subtópico y tópico reanudado), de

---

<sup>16</sup> Estos niveles funcionales se detallan más adelante, en el subcapítulo sobre cohesión léxica.

los cuales el t3pico nuevo se caracteriza por no ocupar la posici3n inicial en la cl1usula.

En la b3squeda de elementos definatorios, que se acerquen a lo que pensamos debe ser el camino para una caracterizaci3n del T3pico Discursivo en esta investigaci3n, conseguimos que el estudio de Downing (1996) ofrece una aclaratoria interesante. La investigadora plantea que se deber3a separar la noci3n tema, como la plantea Halliday, de la noci3n t3pico. Explica que el tema puede coincidir con el t3pico, pero que son categor3as diferentes. El t3pico identificar1 aquello sobre lo que trata una determinada parte del texto, mientras que el tema (o elemento inicial) representa el punto de partida de un mensaje.

Con tantas dicotom3as y tipolog3as juntas, no es sorprendente la poca consistencia en sus concepciones y usos. Con todo, cada uno de los t3rminos mencionados cumple su propia funci3n. Sin embargo, con el transcurrir de los a3os los conceptos se han venido modificando, y con la aparici3n de distintos estudios, igualmente surgen nuevas reinterpretaciones, por lo cual se hace inevitable, delimitar la concepci3n que utilizamos en este estudio, cuando nos referimos a T3pico Discursivo.

De tal modo que en esta investigaci3n, asumimos algunas ideas de Dik, Van Dijk y Halliday y las sintetizamos en nuestra concepci3n, por la cual los T3picos Discursivos constituyen la idea general que se expresa en el discurso. El mismo determina la macroestructura general del texto y comprende los t3picos locales que lo definen desde una perspectiva tem1tica. Es decir, que nuestra postura sobre el T3pico Discursivo se identifica con el tema que desarrolla el productor textual y que se manifiesta a trav3s de macroproposiciones sem1nticas que explicitan el significado global del discurso.

El T3pico Discursivo se define como una macroproposici3n compleja que puede descomponerse en microproposiciones que expresan la informaci3n m1s importante que en 3l se transmite. En el nivel textual el T3pico del Discurso resume la idea general que se expresa en el texto y determina la organizaci3n jer1rquica de la informaci3n.

### **2.2.5. Entonces, ¿cómo definir y caracterizar el Tópico Discursivo, como asunto central de esta investigación?**

Vistas las posturas teóricas de los diferentes autores que hemos revisado acerca del TD, vamos ahora a desarrollar nuestra posición con respecto a este asunto. También nos ocupamos de precisar en esta sección lo concerniente al tópico a nivel oracional, para determinar si favorece o no el tópico a nivel textual o TD. Con todo ello pretendemos definir estos dos conceptos que utilizamos a lo largo de esta tesis, y que difícilmente se entenderían sin haberlos tratado previamente.

Existe una extensa proliferación de usos que los lingüistas han examinado relacionados con la noción de *tópico*, tanto en lo que se refiere a su definición como a sus propiedades gramaticales, textuales y pragmáticas (Gutiérrez, 2000). La diversidad de propuestas pone de manifiesto que existe una dificultad a la hora de formalizar una noción intuitiva y que puede ser aplicada en distintos niveles de la lengua. Sin embargo, en esta disertación vamos a definir y caracterizar lo que para nosotros constituye la noción de *tópico*.

En principio consideramos necesario que en esta investigación el concepto de *tópico* debe disociarse de la noción de *tema* propuesta por Halliday (1967), puesto que gran parte de la aparente confusión teórica relacionada con el concepto de *tópico* se debe, por una parte al solapamiento con la noción de *tema* y, por otra, porque no siempre se puede establecer una relación directa entre el elemento que expresa aquello de lo que trata el mensaje (*tópico*) y el punto de partida de la estructura oracional (*tema*). De tal modo que el *tópico*, en este estudio, es ante todo una categoría textual que está determinada por el contexto.

Es oportuno abogar por una definición semántico – pragmática del *tópico*, en línea con Van Dijk (1988, 1992, 1993) quien lo define como aquella entidad sobre la que trata una oración, un fragmento discursivo o el discurso en su sentido global, en función de las motivaciones retóricas del escritor al producir un enunciado que los lectores pueden llegar a inferir a partir del contexto lingüístico y de factores de orden situacional y extralingüístico. Por lo tanto, desde esta

postura, el tópico se puede definir como un fenómeno semántico - pragmático que únicamente pretende establecerse (en este estudio) a nivel discursivo y contextual.

Entonces, de manera sintetizada, podemos decir que para nosotros el TD está relacionado con aquella entidad global que condensa la información semántica subyacente en los Proyectos Pedagógicos de Aula sistematizados por los docentes de Educación Básica. El TD se concibe pues como un esquema, un plan general o una macroestructura global que debe unificar a los tópicos oracionales del discurso. Es por tanto la idea o contenido global sobre lo que trata el discurso, jerárquica o secuencialmente organizado, que constituye su macroestructura semántica general. Desde este punto de vista, la macroestructura se constituye en la estructura semántica global de un discurso, y puede expresarse (en esta investigación) por su título o encabezado.

A partir de lo enunciado en el párrafo anterior podemos presentar algunos aspectos caracterizadores de la definición de TD. De un lado, se puede decir que el TD constituye el contenido global del discurso, el cual emerge del título que engloba cada uno de los PPAS. Y de otro lado, el TD supone el hilo conductor del tejido textual que genera las distintas secuencias en el discurso.

Es de hacer notar que a nivel de la oración se define el tópico local como la entidad o referente sobre el que se escribe algo, en una situación generada por el tópico global que emerge de los PPAS. Para Gutiérrez (2000), el tópico oracional es un fenómeno referencial cuya persistencia se mantiene a través de las alusiones que a él se hacen en el discurso, aunque también parece concretarse en manifestaciones lexicalizadas.

En este mismo orden de ideas, Van Dijk (1988) considera que un pasaje textual trata sobre un TD si esta entidad sobre la que se imparte información es referida por la mayoría de los constituyentes oracionales que desempeñan una función tópica. Por su parte, Tomlin *et al* (2000) refieren que sea cual sea el entorno discursivo, una idea o concepto puede funcionar como el tópico de una oración donde las funciones semánticas dependen del sentido, de la parte previa del discurso o del contexto y de la información que este proporciona.

Sin embargo, es necesario precisar que el TD no siempre coincide con una unidad concreta de la oración, que describe aquello de lo que esta trata. Pues en algunas ocasiones el tópico oracional expresa una idea que da coherencia al texto, pero que no está relacionada directamente con el TD generador del texto. Es decir que el tópico oracional puede o no estar asociado al TD global en los PPAS, entre otras razones, porque el docente le da importancia en la sistematización del PPA, tanto al tema que lo genera, como a las distintas actividades que desarrolla en el aula durante la ejecución de éste, por lo que sería el contexto discursivo quien podría determinar esta relación.

En tal sentido, vale señalar que la relación entre el tópico oracional y un contenido más amplio se manifiesta en el hecho de que el tópico oracional supone una elección entre varios candidatos posibles que podrían cumplir esa función. De tal modo que Reinhart (1982) y Van Dijk (1988) consideran que el tópico oracional y el tópico del discurso cumplen funciones distintas en la organización textual. Y ambas nociones se diferencian, pues, mientras los tópicos oracionales se manifiestan en una expresión lingüística o constituyente, los tópicos del discurso pueden ser más amplios y abstractos (aunque no necesariamente), por lo cual las limitaciones pragmáticas que surgen del contexto (en nuestro caso, contexto pedagógico), de unos y otros, son diferentes. Esto nos lleva a deducir en esta investigación, que los tópicos oracionales pueden o no estar relacionados directamente con el TD que surge como asunto central de los PPAS.

### **2.3. Superestructura**

Tal como se ha mencionado en los párrafos precedentes, la jerarquización de la información se desarrolla, en los procesos de producción textual, a partir de tres niveles de estudio, siendo el primero de ellos, la superestructura esquemática; el segundo, la macroestructura semántica; y el tercero, corresponde a la microestructura textual. Conviene aclarar que los dos últimos niveles van a ser tratados en capítulos específicos, por lo cual en este apartado nos dedicamos a desarrollar los aspectos sobre la superestructura esquemática.

El estudio de la superestructura, en esta investigación, nos conduce por el camino de una propuesta de elaboración de la superestructura de los proyectos pedagógicos sistematizados. Estos constituyen un tipo de texto particular con una caracterización particular, que emergen de un contexto específico: el aula de clase de Educación Básica. Por tanto, nuestra disertación en esta sección del trabajo se orienta, en primer lugar, a revisar algunas propuestas sobre tipología textual, que nos permitan ofrecer una caracterización de los PPAS, como un tipo de discurso pedagógico escrito; en segundo lugar, es necesario discurrir sobre el paradigma del contexto, necesario para describir el ámbito de donde emerge tal tipo de discurso; y, en tercer lugar, procedemos a describir los aspectos caracterizadores que soportan el estudio de la superestructura.

### ***2.3.1. Tipología textual***

Con el surgimiento (a mediados del siglo pasado) de la Lingüística textual se traslada la mirada al estudio de la lengua en uso de acuerdo con la situación e intención. Dentro de esta nueva corriente, se propone que la facultad del lenguaje no se ejerce con enunciados aislados y cerrados, sino mediante un discurso o texto en el que los enunciados sucesivos se articulan en un todo con una significación global que condiciona su estructura.

Para emprender el análisis discursivo de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados, tipo de texto que se inserta, en lo que en esta investigación denominamos discurso pedagógico escrito, se hace necesario fijar nuestra postura con relación a lo que entendemos por texto y discurso (ya clarificada en los aspectos introductorios). Ello obedece a que la discusión acerca de estos dos términos ha creado tantas polémicas, que hasta se han convertido en dos conceptos embarazosos a la hora de definirlos. Veamos, *grosso modo*, algunos aspectos caracterizadores y definatorios de los términos texto y discurso, para luego acercarnos a la clasificación de los textos con base en algunos estudios.

Así tenemos que *texto*, siguiendo los postulados de Van Dijk (1993), no es una suma de oraciones, sino la gran unidad del lenguaje, un constructo que no

sólo tiene estructura gramatical, sino que también presenta microestructura, macroestructura y superestructura. Es, por tanto, cualquier manifestación verbal y/o escrita que se produce en un intercambio comunicativo. Tampoco existe ninguna extensión prefijada para que un conjunto de palabras pueda constituir un texto, pues sus límites dependerán de la intención comunicativa del hablante o escritor. Además, para que una muestra verbal sea texto tiene que tener un tema, es decir, se tiene que hablar o escribir acerca de algo.

Al respecto, Halliday y Hasan (1976) consideran que para determinar si un conjunto de oraciones constituye o no un texto, depende de las relaciones de cohesión entre y dentro de las oraciones que crean la textura o conexión. Pues, según ellos, un texto tiene textura, y es esta textura, lo que lo diferencia de algo que no sea un texto. La textura se obtiene de la relación de cohesión y se establece cuando la correcta decodificación de un elemento en el discurso depende de otros elementos.

Álvarez (2000), por su parte, propone una noción de texto como una unidad de lenguaje en uso. Esta investigadora no distingue entre texto oral y escrito, pues la unidad de texto escrito es sólo una de sus formas. Y sostiene que cuando pensamos en la palabra texto, podemos referirnos a un poema, a una carta, una oración a San Benito; es decir, que hablamos de una unidad, ya sea en la oralidad o en la escritura.

Con respecto al término *discurso*, Van Dijk (2001) nos dice que este término es entendido solamente para significar un evento comunicativo específico, en general, y una forma escrita u oral de interacción verbal o de uso del lenguaje, en particular. *Discurso* se utiliza a veces en un sentido más genérico para denotar un tipo de discurso, una colección de discursos o de una clase de géneros discursivos, por ejemplo, cuando hablamos de discurso médico o de discurso pedagógico.

Ahora bien, en lo relacionado con la tipología de los textos, podemos decir que en el mundo actual existe una gran proliferación de tipos de textos con pretensión de explicar o exponer información o conocimientos en los diferentes campos del saber (Adam, 1992). Los textos pueden ser diferentes unos de otros,

por lo cual la búsqueda de criterios de clasificación se convierte en una tarea dificultosa. Pero, como a nuestro juicio ese intento de clasificación no puede ceñirse a un solo criterio, veamos al menos, un intento con tres criterios de categorización.

*a) Criterio 1. Por el modo de producción. Textos orales y textos escritos.*

Cualquier comunidad lingüística tiene conocimiento acerca de que un texto puede transmitirse a través de la oralidad, como una conversación, o por intermedio de lo escrito, como un artículo. Sin embargo, el medio por el que se transmite un texto es solamente uno de los criterios que nos permiten hablar de dos modalidades: texto oral y texto escrito (Cerezo, 1994). Tal como han apuntado distintos investigadores como Bustos (1995), Blanche-Benveniste (1998), Calsamiglia y Tusón (1999), la distinción entre el texto oral y el texto escrito no se debe, exclusivamente, al canal de comunicación por el que se transmiten los mensajes. Esto, por cuanto hablar y escribir son dos modalidades del lenguaje que se producen y se manifiestan desde el punto de vista lingüístico de modos diferentes.

Como se ha señalado, la distinción entre el texto oral y el texto escrito no debe realizarse únicamente sobre la base del soporte físico del lenguaje, sino que debe atender a las propiedades léxicas, morfosintácticas, textuales y a los factores contextuales que intervienen en el proceso comunicativo.

En este sentido, lo oral se caracteriza por la inmediatez comunicativa (Bustos, 1995; Briz, 1996, 1998), lo cual implica paralelismo de emisión y recepción, pero no, necesariamente, presencia física de los interlocutores. Como, por ejemplo, la compra de un artículo en un abasto y una llamada telefónica. En la primera situación, existe simultaneidad espacial y temporal, pues ambos (comprador y vendedor) comparten el mismo espacio y tiempo. En el segundo ejemplo, se produce simultaneidad temporal, pero no espacial.

Con relación a los aspectos lingüísticos, una situación comunicativa en la que emisor y receptor comparten un mismo espacio y tiempo permite el empleo

de marcas deícticas del tipo aquí, ahora, mañana, ese, aquel cuya referencia no se explícita en el discurso, sino que es extralingüística (Calsamiglia y Tusón, 1999). Asimismo, el emisor no tiene por qué decirlo todo, ya que los gestos, la expresión de la cara y el tono de voz también comunican.

Sin embargo, lo escrito no implica simultaneidad ni de emisión ni de recepción, así como tampoco está unido a la presencia física de los interlocutores. Permanece en el tiempo, requiere de experiencia y conocimiento cultural y dispone de signos de puntuación y recursos tipográficos: letras, espacios en blanco, títulos.

El texto escrito ha sido definido como un complejo tejido, como una unidad lingüística (Aguillón y Palencia, 2004 y Fraca, 2003). En este tipo de texto todos sus componentes se encuentran interrelacionados con los diferentes mecanismos de cohesión y estrategias que utiliza el escritor para lograr el sentido global. Además de ello, el texto se caracteriza por ser de carácter social, comunicativo y pragmático, puesto que en él actúan una serie de factores y elementos inherentes al contexto que rodea al individuo, así como también, todo texto posee una intención implícita que debe ser descifrada por el lector.

*b) Criterio 2: de acuerdo a los órdenes discursivos.*

Para la caracterización de este criterio nos apegamos a la línea de Sánchez (1992, 1993), quien adopta la noción de órdenes del discurso. Este punto de vista, según Villegas (2000), se sustenta en Charaudeau (1992), quien señala que los órdenes discursivos están constituidos por las distintas materias de que se componen los textos: narración, exposición, descripción, argumentación e instrucción, entre otras.

En este orden de ideas, Álvarez (2000) cita a Sánchez (1993), para plantear que los tipos de texto son conjuntos textuales con características similares en lo formal, en lo semántico y en lo funcional, y construyen los órdenes del discurso. Por otra parte, Sánchez (1992) acota que en un tipo de texto se pueden combinar dos o más órdenes discursivos vistos como manera de concebir el mundo y de

percibir las relaciones que existen entre sus elementos, las cuales se manifiestan de manera distinta, atendiendo al orden del discurso seleccionado.

Así pues, para Sánchez (1993) los textos expositivos se caracterizan por que su contenido emplea material perteneciente al mundo real, su lenguaje es descontextualizado, su esquema cognoscitivo sirve como guía en la producción y comprensión del texto, entre otras. Los textos narrativos tienen en común que los participantes del acto comunicativo se sitúan en una perspectiva exterior a los hechos. Los significados que se intercambian tienen que ver con los cambios en el contexto situacional creado en el interior de la narración, siendo la esencia de la narración el acontecimiento, por cuanto representa un cambio (Álvarez, 2000).

De igual manera, Sánchez (1992) menciona que los textos descriptivos presentan las características de un estado de cosas como si el emisor las estuviera viendo. En relación con el carácter de la argumentación, su finalidad es relacionar hechos con miras a convertirlos en argumentos conducentes a una conclusión determinada. Los textos instruccionales, en cambio, tienen como finalidad la promoción de acciones futuras, tanto por parte del destinatario, como del emisor del mensaje.

*c) Criterio 3: por su frecuencia de aparición en el contexto social.*

Para este tercer criterio sobre la tipología de textos, tomamos el trabajo clasificatorio de las variedades de textos que presentan Kaufman y Rodríguez (1993) donde se dedican a desarrollar una clasificación de los textos escritos. De sus estudios tomamos la clasificación de textos por su frecuencia y aparición en el contexto social. Estas investigadoras clasifican y designan estos textos, a partir de ciertas características que justifican incluirlos en una misma categoría y los clasifican en textos literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos y publicitarios.

En los *textos literarios*, las investigadoras mencionadas incluyen el cuento, la novela, las obras de teatro y los poemas. Con relación a este tipo de texto, Barrera (2005) menciona que el auge de la lingüística del discurso ha permitido

abrir una ventana que ha venido facilitando la incorporación de los textos literarios al amplio universo de los hechos del lenguaje. Este autor alude a la premisa de la literatura como discurso colectivo, premisa que vale también para cualquier orientación y género, por cuanto, independientemente de escuelas o tendencias estéticas, la literatura es producida por personas concretas que a su vez participan de grupos sociales marcados por determinadas escalas de valores y por inclinaciones ideológicas específicas (Barrera, 2003).

Dentro de estas consideraciones, los estudios sobre el “texto literario privilegian el interés por la combinación de los distintos elementos de la lengua de acuerdo con cánones estéticos para dar impresión de lo bello y lo sublime” (Kaufman y Rodríguez, 1993:29).

El *texto periodístico* reúne una serie de condiciones particulares, pues a decir de Gago (2004) se trata de un mensaje elaborado en soportes que se pueden calificar de débiles desde el punto de vista de la vigencia y permanencia, pero con una importante capacidad de penetración social. El mensaje periodístico tiene como vehículo de expresión un tipo de lenguaje diferenciado, que es el lenguaje periodístico. Este tipo de lenguaje se considera particular dadas sus condiciones de difusión y los objetivos comunicativos que persigue sobre los principios de claridad / concisión / concreción, así como por las características del receptor al que está dirigido. En el esquema clasificatorio de este tipo de texto, Kaufman y Rodríguez (1993) mencionan la noticia, el artículo de opinión, el reportaje y la entrevista.

Con relación a los *textos de información científica*, Sevilla y Sevilla (2003) los definen como un tipo registro determinado por la forma en que la comunidad de científicos y técnicos emplea la lengua en el ejercicio profesional. Esto no implica que todas las manifestaciones dentro del registro científico hayan de ser cultas; pues el hecho de que un discurso sea culto o no, dependerá de la situación comunicativa y de los participantes en el acto de comunicación. De este modo, Kaufman y Rodríguez (1993) distinguen algunos textos científicos como las notas de enciclopedia, informes de experimentos, monografías, relatos históricos, biografías y definiciones.

Otro tipo de texto es el concerniente a los *textos epistolares*, que según Kaufman y Rodríguez (1993) están constituidos por las cartas y las solicitudes. Al referirse a estos textos, dicen que los mismos buscan establecer una comunicación por escrito con un destinatario ausente. Con respecto a los *textos humorísticos*, aluden que los más usados socialmente son las historietas. Las autoras también clasifican los *textos publicitarios* en avisos, folletos y afiches.

Sobre los *textos instruccionales*, Padrón (1995) llama la atención sobre cierto tipo de textos que se caracterizan por tener típicamente una función instruccional, es decir, sobre aquellos elementos y propiedades textuales que, configurados de un cierto modo, determinan la eficiencia instruccional del texto y que, configurados de otro modo, caracterizan su ineficiencia. Dentro del conjunto de los textos instruccionales, revisten particular importancia aquéllos que se ofrecen bajo la forma de textos instruccionales impresos.

De igual manera, en el contexto social conseguimos los textos pedagógicos que emergen de las experiencias de las aulas de clase. Al respecto, Berstein (2001) se refiere a este tipo de textos (orales o escritos) como discurso pedagógico. El mismo Bernstein (1983) describe el discurso pedagógico como un discurso definido con un significado institucional enmarcado dentro de un contexto específico: el aula de clases. Y señala también que el vínculo que utiliza la educación entre el discurso pedagógico y la sociedad es el lenguaje, un lenguaje amplio y rico en significados y significantes, propios de un contexto particular, que revela el proceso de interacción dentro de las aulas y sistemas educativos que se encargan de reproducir las prácticas pedagógicas.

A través del discurso pedagógico, oral o escrito, se contribuye con la transmisión de la cultura. Este discurso, a su vez, se transfiere a través de las prácticas pedagógicas, y se va construyendo a partir de las relaciones sociales que juegan un papel preponderante en la construcción del discurso pedagógico, que consiste en la forma cómo se transmiten los contenidos y los hechos didácticos que ocurren al interior de las aulas de clase (Díaz, 2001).

Es preciso delimitar que en esta investigación establecemos diferencias con el llamado texto o discurso académico; pues si seguimos a algunos de los

investigadores de la lingüística que nos plantean sobre este tipo de discurso, conseguimos ciertos elementos diferenciadores entre el discurso académico y el discurso pedagógico. Con respecto al discurso académico, Beke (2008) manifiesta que los artículos de investigación publicados en revistas constituyen el género académico por excelencia. Estos artículos se distinguen de los demás géneros textuales por el uso de citas de otros autores en los escritos. Desde el punto de vista pragmático, a través de las referencias y citas a otros autores, el escritor refuerza sus argumentos a la vez que se posiciona como conocedor de la materia. Es decir que un aspecto importante del discurso académico lo constituye el modo argumentativo (Sánchez, 1992).

De la misma manera, Montolío *et al* (2000 y 2002) quien aun cuando pareciera que trata por igual el texto pedagógico y el académico, señala elementos del discurso académico que para nosotros son diferenciadores de ambos géneros. Así, por ejemplo, plantea que el discurso académico proporciona información que no obedece a los sentimientos y emociones del investigador, sino que se deriva de los datos de la realidad misma. La ausencia de una implicación personal del escritor en los hechos que se presentan es, pues, imprescindible para convencer al lector de lo que se expone. De igual manera, menciona esta investigadora que los textos académicos se construyen a partir de algunas de las secuencias textuales básicas como la exposición y la argumentación.

Una vez mencionadas algunas características básicas del texto académico a partir de las ideas expuestas por estas dos autoras<sup>17</sup>, veamos ahora algunos elementos caracterizadores del discurso pedagógico. Al respecto, Berstein (2001) refiere que el mundo del aula de clase es un escenario rico en experiencias, cargado de sentimientos, que puede ser estudiado con intención de hacer aproximaciones que faciliten comprender los procesos de aprendizaje y la producción del conocimiento. Así, docente-escenario-alumno se complejizan para dar vida a la dinámica dialéctica del aula de clase (educando-educador-saber pedagógico).

---

<sup>17</sup> Para una mayor información sobre el discurso académico se puede revisar el manual de Montolío (2002).

En el discurso pedagógico, el docente se enfrenta a los esquemas propios a partir de su realidad social, retoma otras ideas y construye las que más beneficien a su práctica docente, realizando una reflexión desde su actuar y sentir como individuo, distinguiendo entre el poder hacer y el no poder hacer, pensando siempre en transformar y cambiar el discurso pedagógico al servicio de una sociedad. Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico refleja el sistema del pensamiento colectivo, y con él se transmite una gran parte de la forma de pensar, sentir y actuar tanto de docentes como estudiantes.

Para Berstein, el discurso Pedagógico es una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición de conocimientos y aprendizajes se ve afectada por la carga de emociones que subyacen al hecho mismo, en ese sentido, el discurso pedagógico es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario. Es la recontextualización a través de dos órdenes discursivos básicos: exposición y descripción (Sánchez, 1992).

Visto, por una parte, que el discurso académico no es emocional y altamente argumentativo, y por otra, que el discurso pedagógico transmite los sentimientos y emociones del quehacer didáctico a partir de la exposición detallada de hechos con algunos elementos descriptivos, entonces, a partir de estas dos grandes diferencias podemos decir que una cosa es el discurso académico y otra muy distinta, el discurso pedagógico. La comprensión de la realidad pedagógica no es, simplemente, un modo más entre las formas de comportamiento del sujeto educativo, sino el modo peculiar de ser, del existir, del discurso pedagógico, y una manera particular y distinta de producción textual por parte de sus actores.

Examinado el discurso pedagógico, desde la noción de género, se observan algunos elementos que bien podrían llevarnos a considerar los PPAS como un subgénero, el cual se insertaría en el discurso pedagógico. En principio, podemos decir que la discusión sobre la noción de género ha estado siempre presente en las disertaciones sobre las tipologías discursivas. La idea de organizar los discursos en tipologías se remonta al desarrollo de la retórica clásica. En tal sentido, Albadalejo (1988) indica que la teoría medieval le dio importancia a la

organización del discurso y al concepto de la estructura textual basada en la retórica clásica. Desde entonces los criterios de clasificación han sufrido modificaciones necesarias para tratar de categorizar los nuevos discursos que emergen a través del tiempo. Por otra parte, la aparición de nuevas formas de producción textual como la computadora, internet y los teléfonos celulares han fomentado el desarrollo de una gran variedad de nuevos discursos. El surgimiento de esta multiplicidad de textos ha puesto de manifiesto la necesidad de repensar el concepto de género y sus criterios de clasificación<sup>18</sup>.

Con la divulgación de las reflexiones pioneras de Bajtín (1990) y con el surgimiento y posterior desarrollo de los estudios del discurso de Van Dijk (1993,1992), el estudio del género discursivo y de las categorías textuales en general, ha cobrado especial relevancia durante los últimos años. Bajtín propone que los enunciados orales y escritos reflejan las esferas comunicativas donde se producen, y que cada esfera comunicativa desarrolla clases estables de textos, a las que denomina *géneros discursivos*. Además, especifica que los aspectos relevantes para dar cuenta de “los géneros discursivos son su contenido, sus recursos léxicos y gramaticales y su estructura” (Bajtín, 1990:248).

De igual modo, el marco teórico que desarrolla la Lingüística Sistémico Funcional se basa en una visión semejante de dichos fenómenos (Martin 1992, Eggins 1994, Eggins y Martin 2003). Sin embargo, dentro del enfoque sistémico el concepto más desarrollado y afianzado continúa siendo el de *registro*, originado en los textos pioneros de Michael Halliday a comienzos de los años sesenta y desarrollado durante las décadas siguientes (Halliday y Hasan, 1990; Halliday, 1982).

Dentro de esta línea, Hasan (1978) ha propuesto incorporar una estructura que organice el potencial de significados especificados por el registro: el *potencial de estructura de género*. A su vez, desde mediados de la década de los ochenta, un

---

<sup>18</sup> De acuerdo con los planteamientos de Bassols y Torrent (2003), es sobre todo en literatura que se han desarrollado estudios del género como una categoría útil para clasificar los textos. De tal manera que es posible señalar que este concepto se mantiene en el centro del debate sobre tipologías textuales.

grupo de investigadores incluidos en la denominada Escuela de Sydney ha introducido en el marco sistémico-funcional una propuesta estratificada de género, ligada a variables del contexto de cultura, que se inscribe abiertamente en la línea bajtiniana (Eggins y Martin, 2000).

Cada uno de los tipos de discurso utilizados actualmente comprende una gran variedad, denominados por algunos autores como subgéneros, es decir como especies incluidas dentro de un género por la forma o el tema; pero denominadas géneros, por otros autores. Esta última denominación es la más utilizada.

### *2.3.2. El contexto*

Dada la importancia del contexto, es decir del marco del cual emerge el discurso pedagógico escrito, particularmente de los PPAS, vamos a detenernos por un momento en una descripción teórica de éste. Veamos en principio lo que acerca de los textos piensa Lyons (1981), quien plantea que el texto como un todo ha de poner de manifiesto las propiedades de cohesión y coherencia relacionadas, pero distintas, a partir de un contexto determinado. Asimismo, Álvarez (1999) acota que el texto forma una unidad semántica referida por una parte consigo mismo, y por la otra, con el contexto situacional en el que se da, tanto así que se pueden anunciar, tanto los elementos semánticos del texto como su forma, a partir del contexto situacional.

A propósito de las ideas de Lyons y de Álvarez sobre la necesaria relación del texto con la situación donde se produce, Firth (1957) menciona que según el contexto donde se produzca un acto comunicativo, la función y expectativas de dicho acto serán variables. De allí, si deseamos analizar el discurso de una lengua se hace necesario proponer ideas de cómo, en el contexto, los participantes contribuyen con el proceso de interpretación del mensaje (Levinson, 1989). A propósito del contexto, Halliday (1994) y Halliday y Hasan (1989) construyen su teoría en una estrecha relación con el contexto social donde se destacan el contexto de cultura y el contexto de situación.

En este mismo ámbito del contexto, Ortega (1991) sostiene que un texto depende en gran medida del contexto en el que ha sido emitido, y en consecuencia, el estudio del texto dependerá del conocimiento que poseamos del contexto. No obstante, el contexto no debe ser entendido como el conjunto de todos los elementos extralingüísticos, sino únicamente de aquellos que tengan una influencia efectiva en las propiedades de un texto.

Entonces, fundamentados en los planteamientos precedentes, podemos indicar que el contexto pedagógico, donde se sostiene el texto que sirve como corpus al presente estudio, incide en el tipo de texto. Aunque, como es de esperarse, no todos los elementos del contexto tienen una influencia directa en las características lingüísticas del discurso, particularmente en el discurso pedagógico escrito, puesto que siempre se podrían añadir nuevos elementos contextuales en el discurso, lo que hace posible la simbiosis entre texto y contexto.

Por su parte, la concepción de contexto de Van Dijk, en algunas de sus producciones (1988, 1992, 2001) nos refleja una preocupación constante: la pertinencia del contexto en la producción del texto. La sistematización más completa de la definición de contexto queda manifiesta en el conjunto estructurado de todas las propiedades de una situación social (conocimientos, creencias, intenciones, acciones) que son posiblemente pertinentes para la producción, estructuras, interpretación y funciones del texto y la conversación (Van Dijk, 1988).

El contexto es un conjunto de circunstancias en que se produce el mensaje: lugar y tiempo, cultura del emisor y receptor, entre otros, y que permiten su correcta comprensión. En tal sentido, Lyons (1981) hace referencia al contexto como el elemento determinante del significado del enunciado en tres niveles distintos del análisis textual. Primero, nos puede aludir qué oración se ha enunciado, si verdaderamente se ha enunciado. Segundo, nos dirá usualmente qué proposición se ha expresado, si se ha formulado una proposición. Tercero, puede servir para explicarnos que la proposición de que se trate ha sido expresada con un tipo de fuerza ilocutiva en lugar de otra. En los tres casos, el contexto es relevante para determinar lo que se dice.

Así pues, el contexto extralingüístico, o situación, está formado por las circunstancias que rodean la comunicación y los elementos sobreentendidos por motivos culturales, situacionales, que resultan también fundamentales en la comunicación. La situación pertenece al nivel extralingüístico porque es el contexto físico, social o anímico en que se hallan el emisor y el receptor al comunicarse, el conjunto heterogéneo de circunstancias extralingüísticas que rodean el acto de la comunicación: el lugar, el tiempo, el estado de ánimo, la formación cultural, la intención de los interlocutores, ruidos, interferencias, entre otros. La situación influye en el acto comunicativo de los participantes, pudiendo hacer variar la interpretación del mensaje o contribuir a su mayor o menor comprensión. De allí que la teoría del contexto se proponga exponer cómo los participantes son capaces de adecuar la producción y la recepción e interpretación del discurso a la situación comunicativa interpersonal - social (Van Dijk, 2001).

Como hemos venido señalando, el contexto es parte del lenguaje, y el sistema lingüístico, un recurso para interpretar y construir significados en contextos sociales. Por lo tanto, el hablante o escritor selecciona la opción apropiada a sus necesidades comunicativas para construir un texto adecuado a la situación. De manera que, como dice Salas (2008), una teoría del contexto es aquella que se acerca hacia la elucidación de cómo los participantes son capaces de adaptar la producción, recepción e interpretación del discurso a la realidad comunicativa interpersonal - social. El modelo de contexto, entonces, asume solamente los aspectos que en un momento dado son relevantes para cada participante.

Ahora bien, el texto objeto de estudio en esta investigación emerge del contexto pedagógico, lo que implica que la situación contextual está constituida por la agrupación de circunstancias específicas que se dan dentro del ámbito escolar, donde se practica el proceso educativo y donde se está produciendo el acto comunicativo docente - alumno. El contexto es de naturaleza lingüística, pero la situación, que no es de esa naturaleza, influye, sin embargo, en el mensaje.

Cuando el docente produce los textos para organizar sus proyectos pedagógicos y sistematizarlos, crea un discurso que surge del contexto del aula de

clases. Así pues, para la producción textual, el maestro de Educación Básica crea textos originados de tópicos o asuntos referidos principalmente a sus contextos programáticos y culturales. De igual manera, esos tópicos programados por el docente para desarrollar sus clases, pueden ser ideacionales, interpersonales y textuales, tal como lo apunta Halliday (1982, 1994). Esto depende del carácter de los elementos que los expresan, siendo el tema ideacional obligatorio, mientras que los otros dos tipos son opcionales. La combinación de los dos o tres tipos de contenidos produce un tema múltiple. De cualquier manera estos tópicos no emergen en solitario sino a partir de contextos específicos.

### ***2.3.3 La superestructura: definición y aspectos caracterizadores***

Como se ha indicado, el texto también se organiza sintácticamente a través de superestructuras, vistas como esquemas textuales concernientes a la organización superficial del texto. Las superestructuras determinan el orden de las partes del texto, en tanto se trata de esquemas a los que el texto se adapta. Por tanto, como afirma Van Dijk (1992:142) “una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto”. Por ello, el mismo asunto puede comunicarse en diferentes formas textuales, de acuerdo con el contexto comunicativo.

En este sentido, las superestructuras y las macroestructuras semánticas tienen como propiedad común que no se definen con respecto a oraciones aisladas de un texto, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos. Por lo cual es importante destacar que las secciones organizativas de la superestructura textual tienen relación con los TD globales. Al respecto, podemos decir con Albaladejo (1988) que estos tipos de organización composicional deben coincidir con los Tópicos Discursivos ya que cada uno de estos desempeña una función específica en la totalidad de la estructura textual de acuerdo con el lugar que ocupa en la serie y con las relaciones sintácticas que entre ellos se establecen.

Desde esta perspectiva, la superestructura nos lleva a la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto,

constituyéndose así en un esqueleto identificable que caracteriza un tipo de texto por su forma. En otras palabras, en la superestructura las frases de un texto se organizan en un esquema constituido por categorías funcionales, que además de permitir la organización de la información, hacen posible su clasificación como un tipo de texto específico.

En el caso de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados se pueden encontrar indicaciones sobre el prototipo de estructura textual para una identificación más efectiva del tipo de texto al que pertenece, por cuanto se observa en ellos algunas secciones o partes del discurso diferenciadoras de otros tipos de textos. Por esta razón se hace necesario revisar las superestructuras de algunos de los tipos de textos expuestos en los tres criterios explicados en la sección sobre tipología textual, con el fin de observar sus superestructuras, que posteriormente nos permitan llegar a una propuesta de elaboración teórica de los PPAS como un tipo de texto subyacente al discurso pedagógico escrito. Las superestructuras que vamos a revisar, a manera de referencia, son las de textos narrativos, de artículos periodísticos, de textos argumentativos y las de los tratados científicos.

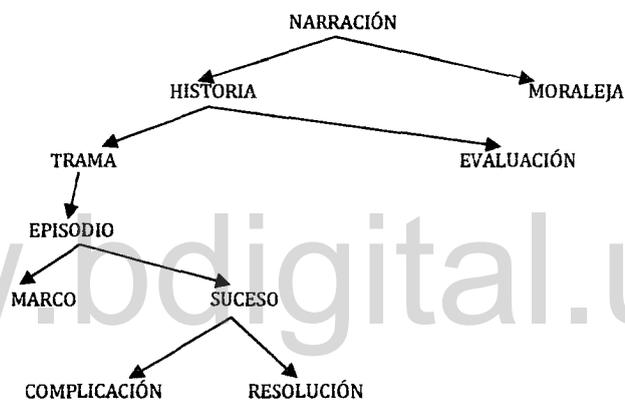
*a) Superestructuras narrativas.* Los textos narrativos constituyen formas básicas muy relevantes de la comunicación textual (Van Dijk, 1992). En cuanto a este tipo de discurso, cabe destacar que ha sido estudiado desde distintas perspectivas, siendo las investigaciones más productivas las de Van Dijk (1992, 1993) y Van Dijk y Kintsch (1983)<sup>19</sup>.

En tal sentido, Van Dijk (1992) dice que a través de los textos narrativos hacemos referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana; en segundo lugar, a los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos, cuentos populares, entre otros; y en un tercer lugar, aparecen las narraciones que circunscribimos en el ámbito de la literatura, tales como los cuentos, novelas y leyendas, entre otros.

---

<sup>19</sup> En Venezuela, distintos investigadores han abordado el estudio de los textos narrativos a partir de las ideas propuestas por Van Dijk y Kintsch, entre ellos Barrera (1995, 1998, 2005) y Chumaceiro (1996, 1998, 2001).

Para este mismo autor, el texto narrativo se caracteriza, entre otras cosas, porque se refiere, sobre todo, a acciones de personas, de modo que las descripciones de circunstancias, objetos u otros eventos quedan claramente supeditadas. Esta característica semántica se une a otra de orden pragmático, la cual indica que, por regla general, un hablante o escritor explicará unos sucesos o acciones que en cierta manera sean interesantes. Esto quiere decir que un texto narrativo debe referir por lo menos un suceso o una acción que despierte el interés del receptor. Si se cumple con este criterio, se puede obtener una primera categoría de superestructura, la complicación (Van Dijk, 1992). Al respecto, el autor propone un diagrama de la superestructura de la narración.



**Figura 1.** Diagrama de la superestructura de la narración.  
**Fuente:** Van Dijk (1992)

Al proyectar una mirada a la figura 1, se obtiene una primera categoría de superestructura para los textos narrativos: la complicación. Se trata de una superestructura, dado que el suceso puede ser narrado en un fragmento más largo del texto. La complicación y la resolución constituyen el núcleo de un texto narrativo. Ambas categorías constituyen un suceso que ocurre en un marco. Todas estas relaciones categoriales conforman un episodio simple. Tanto el suceso como el episodio son categorías recursivas.

Interesante es la experiencia llevada a cabo por Kintsch y Van Dijk (1975) y Kintsch (1996) con el propósito de determinar hasta qué punto existe una competencia narrativa común al escritor y al lector dentro de un contexto cultural.

Tal competencia no sólo permitiría la codificación y decodificación de los mensajes narrativos sino que facilitaría su comprensión, memorización y resumen.

Por su parte, Segre (1976) señala que la historia y trama se oponen en el proceso de producción textual, ya que la historia se encuentra en el punto de partida, mientras que la trama al final del trayecto de lectura. Entre tanto, Van Dijk (1992) plantea que algunas categorías, por ejemplo, el marco, la evaluación y la moraleja pueden quedar implícitos. En el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) se evidencia que las macroestructuras son producto de inferencias que resumen un texto a su mensaje comunicativo esencial. Además, las categorías esquemáticas establecen, en cierto modo, el contenido macroestructural de un discurso.

*b) Superestructura de artículos periodísticos.* En este tipo de texto, Grajales (1995) refiere que el vínculo más obvio entre macro y superestructura en un artículo periodístico es establecido en los títulos y los encabezados. En estos se encuentran las más obvias y bien conocidas primeras categorías del esquema, ambas, señalizadas, en pocas palabras, en la estructura superficial. De acuerdo con la teoría de la macroestructura de Van Dijk (1988, 1992), esto significa que en estas partes del texto, se encuentra una expresión directa de la macroestructura del discurso periodístico como un todo.

El discurso periodístico también ostenta estructuras esquemáticas convencionales. Van Dijk (1990) alude que cualquier discurso periodístico tiene el mismo esquema de noticias, pero el contenido global es diferente, por lo cual una estructura esquemática está relacionada con una serie de categorías jerárquicamente ordenadas. Las categorías deben verse como funciones específicas asignadas a las respectivas macroproposiciones de un texto.

En este mismo contexto, Franco (2004) sostiene que la elaboración de un texto periodístico implica ubicarse en el texto fuente, en la situación y contexto. En este proceso de producción es necesario tener en cuenta el dominio de la lingüística textual y el análisis cognitivo, que a su vez tienen relación con la situación y de la información textual.

Con respecto a los diferentes niveles de estructuras que conforman una noticia periodística, Bueno (2000) explica que el análisis del discurso periodístico se ha llevado a cabo teniendo en cuenta algunas dimensiones estructurales de la misma: a) el estilo gramatical de los textos periodísticos; b) la estructura textual de la noticia que nos permite analizar las categorías, el encabezamiento y el cuerpo de la noticia; c) la macroestructura semántica, la cual permite ver la noticia como una unidad semántica con una cohesión gramatical y léxica, organiza el contenido del texto de forma global y pone de manifiesto lo más importante de la noticia; y d) la superestructura formal que mantiene un esquema integrado por seis categorías a partir de la propuesta de Van Dijk (1988): resumen, planteamiento, complicación, resolución, evaluación y moraleja.

Sin embargo, en el relato periodístico se quiebra el orden tradicional y se proporciona al lector desde el primer momento el bocado más apetitoso para conducirlo hacia el cuerpo de la noticia. Así pues, el orden que prevalece en el relato periodístico es el de la importancia o pirámide invertida, el nudo tradicional. En el resumen, distribuido entre el título y el primer párrafo, pues no existe aquí la entradilla, se plantea el nudo de la cuestión. En el planteamiento, se presenta la complicación, la resolución y la evaluación. Además, no existe una moraleja (Bueno, 2000.)

En la estructuración del discurso periodístico, Van Dijk (1990) incluye la estructura temática, las diferentes macroestructuras, la determinación del tema o asunto, la macroestructura semántica y cognitiva, las proposiciones, las macroproposiciones, argumentos, macrorreglas y organización de la noticia. Las principales categorías del esquema periodístico están referidas a: titular, encabezamiento, resumen, episodio, consecuencia, reacciones y comentarios.

Cada categoría esquemática necesita alguna forma de contenido global, en especial las categorías de los niveles superiores, de modo que aquella información deviene importante por definición, y debe ser por ende representada como una macroproposición. Van Dijk (1990) manifiesta que el vínculo entre macro y superestructura en un artículo periodístico es establecido en los títulos y en el encabezamiento. Aquí se encuentran las categorías de resumen o la introducción

del texto, que funcionan como una expresión directa de la macroestructura del discurso periodístico.

c) *Superestructura de los textos argumentativos*. Cuando pensamos en un acto argumentativo, las ideas que aparecen son las de convencer al oyente o lector de la falsedad o verdad de la aseveración, alegando supuestos que la confirman y la hagan plausible. Para Serrano y Villalobos (2008), estos argumentos surgen como producto de una actividad discursiva cuyo propósito es influir sobre las creencias, actitudes, comportamientos y valores; en otras palabras, influir sobre el sistema de representaciones de los destinatarios.

Tal como lo menciona Van Dijk (1992), en la organización argumentativa confluyen una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones. De ahí que, como acota Parodi (2000), el productor textual puede construir una estructura argumentativa incorrecta si, por ejemplo, omite circunstancias que puedan influir negativamente sobre la conclusión final, no garantiza la veracidad general de una justificación, o si un argumento resulta irrelevante debido a la ausencia de un refuerzo especial que lo fortalezca.

Para Van Dijk (1992), el discurso argumentativo presenta un esquema básico: planteamiento, (hipótesis) desarrollo, (tesis) conclusión. Al respecto, acota que el discurso argumentativo está constituido por, al menos, dos enunciados: uno que expresa la tesis, y un argumento a favor suyo. En consecuencia, dice Lo Cascio (1998), que la tesis está constituida por dos actos lingüísticos, pudiendo definirse como un macroacto de habla dirigido a convencer y satisfacer estas condiciones, lo que implica que debe haber congruencia entre la tesis formulada y los requerimientos retóricos contextuales.

Una tesis que no se refiera al tópico involucrado en la situación discursiva puede tener coherencia con los argumentos y ser, aparentemente, correcta, pero no desempeñará su naturaleza comunicativa y será un acto oral o escrito fallido. El buen manejo de la elaboración de una tesis puede llegar, incluso, a constituir un instrumento de contraargumentación.

d) *Superestructura de los textos científicos*. Dentro de las consideraciones referidas a este tipo de texto, Grajales (1995) alude que la estructura básica del discurso científico involucra los rasgos fundamentales de la ciencia y consiste, básicamente, en el planteo de una situación problemática y una solución.

Este tipo de discurso se puede originar en una serie de observaciones a partir de las cuales se intentará una explicación con la cual se puede formular una hipótesis de la cual se puede derivar una serie de expectativas, predicciones, que se pueden corroborar. Además, el mismo Grajales (1995) menciona que el texto científico debe prestar atención a los siguientes criterios: a la estructuración del argumento, a las diferentes condiciones de investigación, a la ejecución del experimento, a los resultados del experimento, a la discusión de los resultados y la conclusión sobre cuya base la hipótesis se confirma o no, esto entre otros elementos.

#### **2.4. La organización secuencial del discurso**

El acontecer diario en la vida de los seres humanos está rodeado de textos. El ámbito de la escuela básica no se aleja de la vida, pues desde que suena el timbre de entrada, hasta el de salida, los textos surgen como la fuente más importante de comunicación. De tal manera que en este espacio los textos que se utilizan tienen que ver con el desempeño de una profesión, pero al igual que en la vida diaria, los textos no son entidades abstractas, sino entidades que tienen algún carácter social, informativo o de algún otro tipo.

De modo, pues, que con tanta variedad de textos, a los que tenemos que enfrentarnos en el día a día, sería imposible que los asimiláramos todos, incluyendo los orales. Y es que en el espacio escolar y de vida, tanto los textos orales como escritos son innumerables, pues desde los lineamientos diarios para la organización escolar, hasta el desarrollo de las clases, así como hacer una lista para el mercado, aparecen los textos para darle sentido al complejo mundo de los seres humanos. De cualquier manera, tanto en la vida cotidiana como en los espacios escolares, surge cualquier cantidad de textos orales o escritos, lo cual

conlleva a la necesidad de sintetizar el contenido de éstos mediante ciertas estrategias, con la finalidad de jerarquizar la información obtenida.

Y es precisamente en esta jerarquización de la información donde la figura de Teun Van Dijk y Simon Dik aparecen como dos de los referentes más importantes, con trabajos relacionados a la organización textual, que le permiten al receptor darle sentido a tanta información y organizarla para poderla asimilar, analizar y comprender. Por una parte, Van Dijk (1993) jerarquiza la información en tres niveles: la superestructura, macroestructura y microestructura. Por otra parte, Dik (1997) sugiere que en el ámbito del discurso la información puede estar organizada de, al menos, dos maneras distintas: organización jerárquica y organización secuencial.

Ahora bien, como esta sección del trabajo está destinada a profundizar en torno a la estructura secuencial del discurso, entonces nos vamos a dedicar al estudio de la organización secuencial a partir de las funciones que cumplen las cuatro variedades de Tópicos del Discurso que plantea Dik (1997): tópico nuevo, tópico dado, subtópico y tópico reanudado.

#### ***2.4.1. La organización secuencial del discurso en términos de tópico nuevo, tópico dado, subtópico y tópico reanudado***

Toda disertación, oral o escrita, implica el uso real de la lengua en una situación concreta, contextualizada. Transpuesta esta premisa al tipo de texto que utilizaremos como corpus, podemos observar que éste surge como resultado de una situación real de escritura. Quiere decir esto que la producción del texto escrito que realizan los maestros y maestras, involucra un planteamiento retórico, donde se tiene en cuenta la relación que se establece entre el productor, el o los destinatarios del texto y la intención que mueve al maestro, como escritor, a producirlo a partir de sus experiencias pedagógicas en un contexto social y lingüístico específico, como lo es la escuela básica.

La escuela, como institución, proporciona un tipo de contexto lingüístico real muy favorable para la producción escrita, tanto para los alumnos

(obviamente) como para los docentes, quienes organizan la información escrita a partir de unos asuntos relacionados con sus prácticas pedagógicas (Cazden, 1991; Camps, 1994).

En este marco de la producción y organización discursiva, Dik (1977) y Van Dijk (1988), para referirse a cuál va a ser el Tópico del Discurso que permita reducir, organizar, incorporar nuevas ideas y categorizar la información, establecen que en la producción de un discurso se utilizan medios metalingüísticos. Entonces, dado que el planteamiento que hace Dik sobre los tipos de tópico, subyace al nivel oracional, surge la necesidad de revisar la relación que se plantea entre el tópico de nivel oracional con el TD. Es por ello que distinguimos en este estudio las cuatro variedades de Tópico Discursivo propuestas por Dik, que (como ya hemos referido) constan de tópico nuevo, tópico dado, subtópico y tópico reanudado.

A través de las variedades de tópico, mencionadas anteriormente, se identifican las entidades locales sobre las que se imparte información en las oraciones de los PPAS sujetos a análisis, y las relaciones de cohesión que se establecen en ellas. Es decir, que partiendo del contenido global del discurso, recogido en los títulos de los PPAS, se pueden identificar los tópicos oracionales sobre los que se discurre, que en los textos seleccionados como corpus para el análisis, hacen referencia a las situaciones didácticas desarrolladas en las aulas de clase, referidas a la puesta en escena de los PPA. Pero también es importante hacer notar que las entidades tópicas locales nos pueden conducir o no al tópico global registrado en los títulos de los PPAS.

Podemos señalar, entonces, que para Dik existe una sola función tópico que comprende el conjunto de las cuatro tipologías mencionadas, aunque, lógicamente, no todas ellas son relevantes en las diferentes lenguas. Seguidamente describimos cada una de estas tipologías:

a) *Tópico nuevo*. Este tipo de tópico se refiere a aquellos elementos que presentan un Tópico Discursivo por primera vez en un discurso. Una vez que se ha Introducido el tópico nuevo, lo que se plantea posteriormente constituirá un

Tópico dado. En tal sentido, Dik señala que existen distintas estrategias que se pueden usar con el fin de introducir tópicos nuevos en el discurso. Estas estrategias<sup>20</sup> son las siguientes: a) la posición de objeto o del segundo argumento, b) posición de sujeto o primer argumento de la cláusula y c) uso de predicados.

Según Dik (1997), las estrategias usadas con el fin de introducir un tópico nuevo en el discurso se caracterizan por presentar una serie de propiedades recurrentes a lo largo de las lenguas. En muchos casos en los que se pospone el tópico nuevo, éste parece desempeñar la función sujeto, pero a menudo carece de ciertas propiedades que son características de tal función en la lengua de la que se trate.

b) *Tópico dado*. Hemos indicado, en los párrafos precedentes, que una vez que un tópico dado ha sido introducido en el discurso como un tópico nuevo, las sucesivas menciones que se hagan a este elemento constituirán un tópico dado. Si bien, al hacer referencia al tópico nuevo veíamos que una de sus características era la tendencia a no ocupar la posición inicial de la oración, podemos ver también que con el tópico dado, ocurre todo lo contrario.

Dik (1997:408), al hablar del orden de los constituyentes, establece una serie de principios específicos tipológicamente válidos, entre los que se encuentra “el principio que postula la posición inicial de la cláusula como pragmáticamente relevante, uno de sus fines es el de colocar en ella constituyentes que poseen la función tópico dado”.

Es importante señalar que una vez que tenemos un tópico dado en el discurso, debemos buscar la manera de mantenerlo activo a lo largo de dicho discurso. En su defecto, Dik (1997:318) plantea que los emisores de un mensaje usan estrategias para mantener un tópico dado tanto tiempo como éste sea relevante para la comunicación. Para ello las lenguas poseen diversos medios a través de los que se puede señalar que aún se está hablando del mismo tópico dado, entre esos podemos mencionar: a) “la referencia anafórica, la cual se puede

---

<sup>20</sup> Dado que estas estrategias van a ser explicitadas en el Capítulo V, no las describimos en esta sección.

presentar de diversas formas, b) paralelismo sintáctico y c) marcadores que señalan un cambio de tópico diferente en el discurso”<sup>21</sup>.

c) *Subtópico*. Este mecanismo de Tópico del Discurso es aquel que se da cuando después de haber introducido y repetido un elemento en el discurso, teniendo así un tópico dado, se hace mención a otro elemento relacionado con éste como si hubiera sido ya introducido. Se trata de un tópico que se puede inferir de un tópico dado, obtenido por nuestro conocimiento del mundo. Es necesario resaltar que, contrariamente a lo que hace con el tópico nuevo y dado, Dik no menciona ningún recurso específico de esta subfunción, quizás porque la considera una variante del tópico dado; sin embargo, destaca las inferencias<sup>22</sup>, como el conocimiento previo para reconocer este tipo de tópico.

d) *Tópico reanudado*. En su clasificación de la función tópico, Dik plantea el hecho de que cuando una entidad ha sido introducida en el discurso, pero no ha sido mencionada durante un cierto espacio de tiempo, ésta puede ser reestablecida a través de un tópico reanudado. Esto ocurrirá, especialmente, cuando varios tópicos han sido introducidos y el discurso continúa durante algún tiempo obviándolos, y los retoma más adelante. Dik señala que para identificarlo se pueden utilizar como estrategias: a) alguna indicación de que se hace un cambio de tópico a otro distinto, b) una indicación implícita o explícita de que se ha mencionado ese asunto anteriormente y c) la referencia anafórica<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> De estas estrategias solo utilizaremos los marcadores, pero en el sentido que los plantea Portolés (1998), quien los denomina marcadores discursivos, y se desarrollarán en el capítulo V.

<sup>22</sup> Este aspecto será desarrollado en el capítulo V.

<sup>23</sup> De estas estrategias, solamente vamos a trabajar con la referencia anafórica. Esta decisión la justificamos en el marco metodológico. En el capítulo V definimos y caracterizamos la referencia anafórica a partir del corpus. Ello, con la finalidad de no caer en redundancias innecesarias.

## 2.5. La cohesión léxica en la teoría textual de Halliday y Hasan

### 2.5.1. Consideraciones generales sobre el concepto de cohesión

Cuando producimos un texto escrito lo hacemos en forma organizada y tratando siempre de entrelazar los elementos que constituyen el discurso, para que éste resulte inteligible al receptor. En esta organización textual empleamos una serie de procedimientos que muestran las relaciones existentes entre los elementos lingüísticos, y a través de los cuales se pueden reutilizar, repetir, reemplazar u omitir tales elementos.

Uno de los mecanismos que contribuye a marcar las relaciones entre los componentes textuales cuando se produce un texto escrito es la cohesión, la cual consiste en la existencia en un texto de ciertos mecanismos que le permiten lograr la trabazón entre sus unidades estructurales para proporcionarle unidad semántica, y constituye un dispositivo que suscita discrepancias entre los investigadores, motivadas, como es usual, por los puntos de vista de cada uno.

En consecuencia, existe en el campo de la lingüística una variedad de autores con distintas posturas, surgidas de los propósitos que se plantean en sus investigaciones. Uno de los trabajos que en lingüística ha tenido mayor repercusión, es la obra que conocemos bajo el título de *Cohesion in English* (Cohesión en Inglés), publicada en el año 1976 por Halliday y Hasan, la cual se constituye en uno de los referentes más importantes sobre cohesión. Para estos lingüistas, la cohesión es la propiedad semántica de un texto; concepto que comparten Brown y Yule (1993), quienes mencionan que estos autores presentan el tratamiento más completo de cohesión. Y, dado que en sus propuestas sustentamos una de las variables del presente estudio, más adelante, en este mismo apartado, se profundizará sobre el término en cuestión, y como es obvio, se le dedica todo el resto del capítulo a sus teorías.

Entre otros investigadores que postulan el concepto de cohesión con base en Halliday y Hasan, encontramos a Martínez (2001), para quien la cohesión es un concepto semántico, por cuanto se refiere a las relaciones de significado en el

texto. Asimismo, Pietrosemoli (1996) corrobora la distinción entre cohesión y coherencia en textos producidos por pacientes afásicos, y define la cohesión como una propiedad semántica. Por su parte, Lavandera (1985) acota que lo interesante de la posición de Halliday y Hassan es que utilizan el término cohesión para establecer una diferencia con las relaciones gramaticales que se dan dentro de la oración.

En el mismo orden de ideas, Álvarez (1999, 2001) y Espar (2006) definen la cohesión a partir de la postura de Halliday y Hasan. Estas lingüistas nos dicen que la cohesión es el conjunto de relaciones de sentido, y es importante subrayar el hecho de que cuando se habla de cohesión, se habla de relaciones. Es decir, que este mecanismo lingüístico interviene cuando la interpretación de un elemento del discurso depende de la interpretación del otro.

Otros autores han emprendido estudios en los que tratan el concepto de cohesión emparentado con las ideas de Halliday y Hasan; entre ellos citamos a Álvarez y Domínguez (2000), Chumaceiro (2001), quienes se han dedicado a investigar acerca de este fenómeno lingüístico, y en sus enfoques coinciden en señalar que la cohesión aparece en el interior del texto como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas de éste, y constituye una de las manifestaciones visibles y materiales de la coherencia.

Un trabajo que cabe destacar, también, en el estudio sobre el concepto de cohesión, es el de Beaugrande y Dressler (1997), quienes entienden este mecanismo (entre siete normas de textualidad) como el enlace que surge cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro. Señalan estos autores que la cohesión es una propiedad que contribuye para que el desarrollo lingüístico de un texto se presente libre de redundancias innecesarias y resulte claro y preciso para el receptor.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) se refieren a la cohesión como a uno de los fenómenos propios de la coherencia; y dicen que éste tiene que ver con las relaciones particulares y locales que se dan entre los elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar la estructura textual. Este fenómeno es identificable a partir de

elementos lingüísticos visibles y materiales, los cuales se presentan al interior del texto y funcionan como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa el texto para constituirse como unidad significativa.

Para Bassols y Torrent (2003), el concepto de cohesión tiene relación con el conjunto de recursos que utiliza el constructor de un texto para ligarlo sintácticamente. De igual manera la concibe Cassany (1996), quien distingue la cohesión como la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto. Sin formas de cohesión, el texto sería una lista inconexa de frases y la comunicación tendría grandes posibilidades de fracasar, puesto que el receptor debería conectar las frases por sí solo, sin ninguna indicación del emisor y con un elevado margen de error.

De este modo, el concepto de cohesión se asocia con la propiedad que tiene un texto que no resulta confuso para el lector / receptor, pues no presenta repeticiones innecesarias. Por lo tanto, la cohesión es una característica de todo texto bien formado, en el cual las diferentes frases están conectadas entre sí mediante diversos procedimientos lingüísticos que permiten que cada frase sea interpretada en relación con las demás.

Además de los estudiosos de la lingüística, que ya hemos mencionado, podemos también conseguir el concepto de cohesión en algunos diccionarios. Así, por ejemplo, en la entrada de cohesión en DRAE (2001) aparece que el término significa acción y efecto de adherirse las cosas entre sí o la materia de que están formadas, unión de algo con otra cosa. Del mismo modo, Richards, Platt y Platt (1997:65) en su diccionario de *Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas* describen que la cohesión está referida a “las relaciones gramaticales y/o léxicas entre los diferentes elementos de un texto. Puede consistir en la relación entre diferentes oraciones o partes de una oración”.

Ahora bien, dada la importancia que tiene en esta investigación la propuesta hallidaiana, vamos a finalizar estas consideraciones retomando el

concepto de cohesión propuesto por Halliday y Hasan (1976:4), el cual se manifiesta, según ellos, en la estructura superficial del texto, es de carácter semántico y está ligada a la textura.

Cohesion is part of the system of a language. (...) The actualization of cohesion in any given instance, however, depends not merely on the selection of some option from within these resources, but also on the presence of some other element which resolves the presupposition that this sets up. (...) Like other semantic relations, cohesion is expressed through the stratal organization of language. Language can be explained as a multiple coding system comprising three levels of coding, or 'strata': the semantic (meanings), the lexicogrammatical (forms) and the phonological and orthographic (expressions)<sup>24</sup>.

Desde este punto de vista, la cohesión está referida a la forma cómo se organiza el desarrollo del texto, e indica como una secuencia informativa se va enriqueciendo de conceptos relacionales a través de unidades lingüísticas, clasificadas por los autores como cohesión *léxica* y *gramatical*. Estos dos mecanismos cohesivos son fundamentales para lograr la organización del texto y se convierten en aspectos interesantes para el análisis lingüístico. Sin embargo, como nuestro interés se centra en la cohesión léxica, a continuación, profundizamos al respecto.

### 2.5.2. *La cohesión léxica*

Cuando uno, como lector, se acerca a los trabajos de Halliday y Hasan, se consigue que gran parte de sus publicaciones se enmarcan dentro de una teoría que refleja una visión sobre el lenguaje, basada en un enfoque social del mismo.

---

<sup>24</sup> La cohesión es parte del sistema de una lengua. (...) La actualización de la cohesión en un caso dado, sin embargo, depende no sólo de la elección de una opción dentro de estos recursos, sino también de la presencia de algún otro elemento que resuelve la presuposición en la que se configura (...) Al igual que otras realizaciones semánticas, la cohesión se expresa a través de la organización estrática de la lengua. La lengua puede ser explicada como un sistema de codificación múltiple que comprende tres niveles o estratos: el semántico (significados), el léxico-gramatical (formas) y el fonológico - ortográfico (expresiones).

Es decir que el lenguaje es, principalmente, una forma de conducta social o, en otras palabras, en muchas de nuestras actividades cotidianas el lenguaje tiene una función fundamental.

Asumiendo lo anteriormente expuesto, podemos ver que las características del modelo textual de estos lingüistas van a estar fuertemente marcadas por esa concepción social y funcional del lenguaje. En razón de ello, en la disertación de su teoría indagamos, en principio, en la caracterización del lenguaje y de las funciones que éste desempeña, para luego hacer una exposición de los aspectos que Halliday y Hasan atribuyen a la cohesión dentro del texto, particularmente la cohesión léxica.

Las concepciones que estos autores sostienen sobre la naturaleza del lenguaje tienen sus orígenes en la obra de Malinowski (1923), quien propuso las nociones de contexto de cultura o contexto de situación para, como señalan Álvarez y Villamizar (1999), considerar que el uso de la lengua ocurre en un contexto situacional, incluido en un contexto cultural. La intención fundamental de los trabajos de Malinowski era estudiar las interrelaciones entre lengua y sociedad, paradigma que adoptan Halliday y Hasan, quienes asumen una perspectiva semiótico-social para estudiar estas relaciones.

Desde la perspectiva mencionada, podemos decir que Halliday y Hasan (1990) integran sus reflexiones dentro de la Semiótica o ciencia general que estudia los signos (Peirce, 1987). En sus reflexiones, los lingüistas ingleses hacen destacar que frente a la tendencia que concibe los signos como elementos aislados, sus investigaciones se van a centrar en el estudio de los sistemas de signos que conforman la cultura humana. Estos sistemas equivaldrían a todos aquellos procedimientos que tienen un significado social, como por ejemplo, la comunicación que se establece en las aulas de clase entre los distintos actores. De esta forma, el lenguaje sería, entonces, uno más de los sistemas semióticos que desempeñan una función social y a través del cual las personas interactúan.

Con relación al término *social*, cabe destacar que Halliday y Hasan (1990) lo utilizan para referirse, primordialmente, a las relaciones que se establecen entre la lengua y la estructura social. O como dice Halliday (1994), en el aspecto más

concreto, significa que tomamos en cuenta el hecho elemental de que las personas se hablan las unas a las otras para intercambiar cualquier cantidad de mensajes, en contextos específicos, cuyos significados no están desprovistos de valor social.

Asimismo, los lingüistas mencionados aluden al estudio del lenguaje desde un paradigma funcional, el cual se sustenta en la idea de que el potencial lingüístico del individuo se explica como el medio por el que se establecen, se desarrollan y se mantienen las diversas relaciones sociales en que él participa (Halliday, 1967). Es decir, que lo importante es puntualizar que la lengua es una entidad social, puesto que se usa primordialmente para la comunicación. De este modo, el sistema lingüístico estaría constituido por un conjunto de opciones, de entre las cuales los hablantes eligen las que consideran más apropiadas, teniendo en cuenta las características del contexto social en el que se encuentren.

Por otra parte, para Halliday y Hasan, las funciones del lenguaje se constituyen en uno de sus principios fundamentales en el desarrollo de sus investigaciones. Estas funciones se refieren a las distintas maneras en que se usa el lenguaje, tanto intencional como contextualmente, para propósitos de comunicación. La función es, por tanto, una propiedad básica de la estructura de cualquier lengua y determina la constitución y evolución de su sistema semántico. Pero el lenguaje presenta funciones generales que van más allá del uso específico. Estas funciones, de acuerdo con Halliday (1975:148), son básicamente tres:

a) *Ideacional*. Representa la relación entre el hablante y el mundo real que lo rodea, incluyendo el propio ser como parte de él. Expresa la experiencia del hablante, pero también la estructura, y determina la forma en que vemos el mundo.

b) *Interpersonal*. El lenguaje es también un modo de actuar, mediante el cual se desarrollan interacciones sociales entre los hablantes. Se trata de una función interactiva y sirve para expresar los diferentes roles sociales, incluyendo los roles que cada uno asume en la comunicación.

c) *Textual*. Esta función permite establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre.

En realidad ninguna de estas funciones es más importante que la otra, puesto que las tres están presentes conjuntamente en nuestros mensajes. En este sentido, el lenguaje es multifuncional, y para comprenderlo no podemos aislar sus partes sino verlas como un sistema. Las funciones del lenguaje, por tanto, surgen reflejadas en los textos por medio de secuencias alternas de información que provocan la aparición de una estructura textual concreta para satisfacer una situación comunicativa (Halliday y Hasan, 1990).

En cuanto al nivel textual se puede observar, en los trabajos de los lingüistas ingleses, que otra de las premisas que guían sus investigaciones textuales va a ser la de estudiar las influencias que el contexto tiene en el texto; pues, como dicen Anzola y Díaz (1996), el uso del lenguaje en cualquier entorno va a estar determinado por el contexto en el que se use, los propósitos y la historia de vida del individuo. Los emisores, en la producción textual, pueden recurrir a los recursos que ofrece la lengua dentro de determinado contexto, para hacer énfasis en algún tema o en un aspecto de éste y lograr sus propósitos (Lyons, 1975). De ahí que el modelo de contexto asume únicamente los aspectos que en un momento dado son relevantes para cada participante (Salas, 2008).

El mismo Halliday (1994) nos dice que el texto es un proceso continuo, por cuanto entre un texto y su entorno hay una relación constantemente cambiante. En ese proceso de producción textual, el intercambio de significados es visto como proceso interactivo, donde el texto es el instrumento de cambio; por lo cual un texto es un asunto de significado social en un contexto de situación específico. Afirma el autor que el texto está incrustado en un contexto de situación; pero también es al revés, la situación está expresada o encerrada en el texto, siendo este contexto de situación una estructura semiótica. De igual modo, considera los factores situacionales como determinantes del texto y los asocia con los términos de campo, tenor y modo. Estos se definirían de la siguiente manera:

a) *Campo*. Constituye el evento total en el que funciona el texto, juntamente con la actividad intencional del hablante o escritor; incluye, por tanto, el tema como uno de sus elementos. Por su parte, Carrillo (2005), partiendo de las ideas de Halliday, refiere que el campo está constituido por el tema que está generando el texto, incluyendo las intenciones o propósitos del hablante o escritor.

En consecuencia, el campo constituye el contenido o área de interés central de la situación, e incluye dos factores situacionales: el escenario en el cual el discurso tiene lugar y el tema. La relación entre ambos factores varía de un texto a otro. Pueden hacerse, también, distinciones entre escenario inmediato, el que se puede ver y oír, y el escenario más amplio al inmediato; entre situación práctica con su propio escenario, y situación imaginaria con su característico escenario. Salas (2008) menciona que existe un tercer factor, importante a tener en cuenta y relacionado con las intenciones y propósitos del hablante o de los escritores, como lo es la ideología, que se podría definir como la manera en que el hablante entiende y actúa sobre su experiencia.

b) *Tenor*. Es la relación entre los participantes en el acto comunicativo y su tipo de interacción. Incluye una relación formal, informal, temporal, permanente entre el estatus y el rol de los participantes, sus actitudes, intenciones, relaciones sociales. *Tenor* puede ser definido como el ambiente personal del texto. En la conversación se puede establecer un tenor inmediato formado por las relaciones personales establecidas cara a cara, y un tenor más amplio y general formado por los esperados roles que la sociedad asigna a los hablantes.

El *tenor* también puede ser manifiesto a través de las expresiones faciales, la dirección de la mirada, gestos y postura. El factor ideológico, visto en *campo*, también interviene aquí relacionado con las actitudes e intenciones de los participantes; y a esto se podría añadir el aspecto de la sinceridad en la interacción comunicativa, y la actitud del hablante o escritor hacia el tema (Carrillo, 2005).

c) *Modo*. Está constituido por el medio usado como canal de comunicación, la manera en la cual el contenido es comunicado: hablado, escrito, improvisado,

preparado, etc., y el género o modo retórico del texto, como narrativo, didáctico, persuasivo. Todo ello, seleccionado y realizado por los participantes para una determinada situación, influirá en la organización del texto, su vocabulario y gramática. Se trata, pues, de la función del texto en el evento comunicativo.

El *modo* no debe entenderse como la sustancia física de la lengua, esto es, sonidos o grafías, sino como las condiciones y organización de la lengua para la comunicación. El contraste más importante aquí es entre lengua hablada y escrita, y por ello en el mismo o diferente escenario físico y temporal (Carrillo, 2005).

A pesar de la importancia que atribuyen al contexto, las investigaciones textuales de Halliday y Hasan están dirigidas a determinar qué características definen y distinguen a un texto frente a otras unidades lingüísticas. Para ellos, la cualidad principal que debe poseer un texto para ser considerado como tal es la textura, que según Halliday y Hasan (1976:26) “resulta de la combinación de las configuraciones semánticas de dos tipos: las del registro y las de la cohesión”.

En cuanto a la cohesión, Álvarez (2001) señala que para estos lingüistas, el mecanismo de cohesión es un requisito ineludible para que un segmento textual, independientemente de su extensión, pueda ser percibido como texto. La cohesión se manifiesta en la estructura superficial del texto, es de carácter semántico y está ligada a la textura. Además, está constituida por las relaciones de sentido, generales a todas las clases de texto, que lo distinguen de algo que no es texto. A la cohesión no le compete lo que el texto significa, sino más bien cómo éste se organiza como un edificio semántico. Con respecto al registro, es el conjunto de configuraciones semánticas asociadas generalmente con el contexto situacional que define la sustancia del texto.

En este mismo orden de ideas, Álvarez (2000), siguiendo las propuestas de Halliday y Hasan (1976), expone que la presencia de lazos cohesivos no constituye una condición indispensable ni suficiente para que un conjunto de enunciados forme un texto escrito coherente. No es una condición indispensable porque, ante muchos enunciados sin marcas cohesivas, el receptor puede imaginarse una situación determinada en la que dichos enunciados sean aceptables, es decir, fácilmente interpretables. Y no es una condición suficiente,

porque un texto coherente es mucho más que una sucesión de frases cohesionadas léxica o gramaticalmente.

Dentro de este marco de la cohesión textual, Halliday y Hasan (1976) sostienen que los elementos con los que se puede dotar de textura a un conjunto de oraciones, se agrupan en dos clases:

a) *Mecanismos estructurales*. Son dos sistemas de organización de las secuencias que nos ayudan a percibirlos como una única unidad coherente y tejida. Pero se sitúan en niveles distintos. Mientras que la organización Tema-Rema incide exclusivamente sobre cláusulas individuales, la estructuración informativa, es decir, las categorías Dado-Nuevo no tienen que concretarse obligatoriamente en una sola cláusula, pueden desarrollarse a lo largo de varias oraciones. Las categorías Tema-Rema vienen caracterizadas por el orden, normalmente el Tema se coloca primero y el Rema a continuación.

b) *Mecanismos cohesivos*. La cohesión es, sin duda, el procedimiento fundamental para dotar de textura a un conjunto de secuencias (Álvarez y Domínguez, 2000). Aparece, en la producción textual, cuando la interpretación de un elemento presupone la de otro. Los mecanismos cohesivos se unen entre sí por lazos cohesivos. Es preciso destacar que se trata de una serie de procedimientos de carácter básicamente semántico y no tanto gramatical. En este sentido, pueden afectar a unidades de muy diferente extensión dentro de un discurso oral o escrito.

A propósito del discurso escrito, Bolívar (1994) refiere que este tipo de discurso, a diferencia del oral, exige una mayor explicitud en su desarrollo textual, respondiendo así a la indagación de una autonomía mayor del contexto situacional inmediato. Por su parte, Martínez (2001) defiende que el texto escrito construye, a través de recursos lingüísticos, unas relaciones intratextuales altamente significativas. En palabras de Cassany (1991), las diferencias entre discurso oral y escrito se basan en la concepción, inevitable, de que ambos modos son el producto de unos tipos de situación comunicativa radicalmente distintos.

Sin embargo, hay que tener presente que tanto en el modo de producción oral como en el escrito se requiere de mecanismos cohesivos que permitan al tejido textual conservar la unidad y la contigüidad propias de la cohesión (Fracca, 1998; Villegas, 1994). En relación con este aspecto, Halliday y Hasan (1976) en sus estudios sobre cohesión, consideran que las relaciones cohesivas pueden dividirse en dos grupos. El primero, correspondiente a la cohesión gramatical, incluye las relaciones que se expresan a través de la gramática: sustitución, elipsis, referencia y conjunción. Un segundo grupo, referido a la cohesión léxica, que se expresa por medio del vocabulario: reiteraciones y colocaciones.

En realidad, el estudio de mecanismos de cohesión gramatical y su posible aprovechamiento en los estudios del discurso, más concretamente el lugar que deben ocupar estos mecanismos en el discurso pedagógico escrito, puede ser objeto de otras investigaciones. Por ello, hemos decidido centrarnos en la cohesión léxica, de manera más particular, dado que es uno de nuestros propósitos esenciales.

La cohesión léxica está relacionada con la asociación de los recursos léxicos del texto y tiene una faceta exclusivamente semántica y otra referencial. Halliday y Hasan (1976:12) definen la cohesión léxica como “la selección del mismo ítem léxico dos veces o seleccionar dos que están estrechamente relacionados”. Cada uno de los recursos cohesivos léxicos se especializa en relacionar elementos específicos según sus características y suelen ser más efectivos cuando son usados de manera combinada. Como ya señalamos, estos recursos cohesivos léxicos se establecen mediante los mecanismos de reiteración y colocación.

#### ***2.5.2.1 La reiteración***

El autor de un texto, sea oral o escrito, construye relaciones significativas entre los términos y utiliza diferentes procedimientos, como las reiteraciones, para aludir a un mismo referente o establecer relaciones entre diversos referentes. Esta habilidad no obedece a razones puramente mecánicas, sino a aspectos tanto

semánticos como pragmáticos, que permiten que los términos estén conectados significativamente unos con otros. En palabras de Halliday y Hasan (1976), la reiteración implica la existencia de una referencia compartida entre el elemento cohesivo y el que lo presupone.

Es de hacer notar que, según estos autores, la cohesión léxica puede poseer diferentes grados de identidad referencial que van desde la repetición de la misma palabra, que por lo tanto, tendría idéntico referente, hasta el uso de un sustantivo genérico cuyo referente está vagamente vinculado al elemento presupuesto. Halliday y Hasan insisten en que la reiteración no es meramente otra forma de referencia, sino que es un elemento importante en sí mismo para la creación de los textos.

Y señalan también, los mencionados autores, que todas estas cuestiones, en las que la cohesión léxica depende de la repetición, ya sea total o parcial, son denominadas casos de reiteración; mecanismo cohesivo que aparece en el texto a través de los recursos de *repetición, sinonimia, cohiponimia (superordenación y generalización)*. A continuación se describe cada uno de ellos.

a) *La repetición*. Este mecanismo ocurre cuando en la producción de un texto, el autor repite el mismo término varias veces, sin hacer variación léxica (Halliday y Hasan (1976). En concordancia con las ideas de estos lingüistas, Martínez (2001) acota que este procedimiento obedece, evidentemente, a una función reforzadora de un concepto que fue introducido precedentemente en el texto. La concepción de repetición, desde esta mirada, remite a lo que plantea Sancho (2005), quien manifiesta que toda repetición de palabras debidamente utilizada da trabazón al mensaje, asegura su cohesión léxica, y afecta tanto a las ideas expuestas como a las estructuras sintácticas que las vehiculan.

De modo que la existencia de la repetición, probablemente, permite al escritor establecer un equilibrio en la producción textual. Su existencia, desde la mirada de Bustos (1996), se plantea en dos razones: a) sirve de recordatorio de contenidos ya conocidos y, b) porque en el momento de reemplazar determinados conceptos, permiten seleccionar unos u otros dentro del total que aparece en el

texto. Camacho (2001,2005), quien también se ocupa de la repetición como mecanismo reiterativo y cohesionador, acota que las repeticiones son cohesivas por naturaleza; cuando estamos hablando o produciendo un texto escrito la repetición nos ayuda a preservar los referentes, mantiene el mismo grado de información y hace que los materiales lingüísticos involucrados en dicho encadenamiento progresen temáticamente.

Por su parte, Hoey (1991) aporta una descripción de la repetición vinculándola con un contexto específico, condición imprescindible para que forme agrupaciones o redes y sea, por tanto, significativa. La repetición, considerada desde esta concepción, viene a formar parte de un proceso por medio del cual se organiza el discurso dentro del lenguaje.

b) *La sinonimia*. Este fenómeno lingüístico ocurre cuando el escritor sustituye un elemento léxico a través de otro diferente, pero con sentido análogo. La sinonimia constituye un tipo de cohesión léxica en la cual se consideran sólo los casos de identidad referencial, es decir cuando se refieren a un mismo objeto, acción, proceso, estado de la realidad extralingüística (Halliday y Hasan, 1976).

La sinonimia es, por lo tanto, un criterio no exclusivamente lingüístico, en tanto es preciso tener en cuenta aspectos que no pueden estudiarse desde la lingüística, porque forman parte de fenómenos más complejos. Bustos (1996) alude a la sustitución sinónímica como una noción que cumple en el texto escrito la función de ayudar a agilizar el discurso, evitar las repeticiones y reforzar o precisar una idea, pues se trata de dispositivos léxicos que comparten los mismos rasgos de significado y resultan intercambiables desde un punto de vista textual.

De ahí que la sinonimia se trata de dos o más designaciones léxicas que potencialmente podrían hacer referencia a un mismo concepto en el discurso. Al respecto, Lyons (1981:56) se refiere a la sinonimia en los siguientes términos:

Las expresiones con igual significado son sinónimas (...) distingamos por tanto la sinonimia parcial de la sinonimia absoluta en función de la inadecuación de las expresiones sinónimas para satisfacer una o más de las siguientes condiciones: (I) los sinónimos son *plenamente* sinónimos si, y sólo si, sus *significados* son idénticos; (II) los sinónimos son *totalmente* sinónimos si, y sólo si, son sinónimos en todos los contextos; (III) los sinónimos son *completamente* sinónimos si, y sólo si, son idénticos en *todas las dimensiones (relevantes) del significado*.

Argumenta este autor que, aunque en general, una o más de las situaciones aludidas aparecen en los estudios de sinonimia, raramente se advierte que cada una de ellas es lógicamente independiente de cualquiera de las otras.

c) *La cohiponimia*. En el texto escrito podemos observar la importancia que la selección del léxico y las relaciones que se establecen entre los términos de un texto tienen en la ampliación semántica de un referente y en la construcción discursiva de un punto de vista por parte del escritor. En este sentido, uno de los términos que nos permite extender el texto está relacionado con lo que Halliday y Hasan (1976), denominan subordenación, que ocurre en la producción textual cuando el escritor utiliza palabras que establecen una relación asimétrica entre ellos con el fin de analizar y reforzar la expresión del concepto. De tal manera que la superordenación está referida a la relación de inclusión que se puede establecer entre los significados de diferentes palabras.

Asimismo, para dar cuenta de los mecanismos de cohiponimia, Martínez (2001), partiendo de las ideas esbozadas por Halliday y Hasan (1976), sostiene que el recurso de generalización se utiliza en el texto escrito con el fin de lograr una variación elegante con un vocablo ya utilizado en el texto. Por lo cual el escritor recurre a la metáfora y utiliza sustantivos que generalizan la referencia y la incluyen dentro de una clase genérica y mayor de sustantivos, posibilitando la expansión semántica del término.

Con respecto a los mecanismos de generalización y subordenación, en los cuales se establece una relación de cohiponimia, Bustos (1996) señala que la sustitución de una palabra por su hiperónimo o por su hipónimo es un mecanismo habitual para evitar repeticiones innecesarias en el texto; además contribuye al alcance de la coherencia y cohesión que debe existir entre los elementos del mismo.

### ***2.5.2.2 La colocación***

Esta noción de colocación a la que hacen referencia Halliday y Hasan (1976:284) en su tipología de cohesión léxica, es definida como “the association of lexical items that regularly co-occur”<sup>25</sup>. Es decir que la colocación se establece por la presencia (o coocurrencia) en el mismo texto, de elementos que mantienen alguna relación semántica. Una definición con cierta analogía a la de estos autores, es la que ofrece Martínez (2001), para quien el mecanismo de colocación se refiere al proceso de asociación en el que el productor textual utiliza vocablos que están relacionados unos con otros por pertenecer al mismo campo semántico.

También es importante la definición que presenta Díaz (2001), pues señala que el efecto cohesivo del léxico es, en esta noción, independiente de su identidad de referencia y puede establecerse entre dos elementos léxicos cualesquiera, siempre y cuando compartan algún tipo de relación semántica. Esto por cuanto, la colocación es la vertiente de la cohesión léxica que no se basa en la relación de correferencia (Halliday y Hasan, 1976).

De tal manera, que la relación de colocación se debe únicamente al hecho de que los elementos suelen aparecer en el mismo tipo de contexto y a la existencia de alguna conexión semántica entre ellos, que no corresponde a la referencia. Es decir, que los mecanismos aparecen en el texto relacionados semánticamente y no por su referente. Entonces, de acuerdo con la propuesta teórica de Halliday y Hasan (1976), el recurso de colocación se puede establecer en el texto mediante la relación por campos semánticos. En razón de ello,

---

<sup>25</sup> La asociación de términos léxicos que regularmente coocurren.

Halliday (1994) puntualiza que los elementos colocados, en su gran mayoría, no se limitan a dos, sino que pueden llegar a formar un verdadero entramado que variaría según el tipo de registro o de texto en que aparezcan.

En este mismo orden de ideas, Matthiessen (1983) acota que el concepto de colocación fue propuesto por Firth, quien lo caracterizó como la compañía en la que aparecen las palabras. Luego el concepto fue desarrollado como parte del estudio del léxico, por su discípulo Halliday (1966:75) quien, cuando exploró la perspectiva léxica, llamó la atención hacia la analogía entre patrones léxicos y gramaticales: "la colocación y los conjuntos léxicos se definen mutuamente tal como sucede con las estructuras y los sistemas: el conjunto es la agrupación de miembros que tienen los mismos privilegios de colocación".

Agrega también el mismo Halliday que una colocación es el caso límite en el que las funciones están restringidas a ser realizadas por ítems lexicales particulares; pero, además de tales colocaciones de ítems, también es posible reconocer colocaciones de clases de ítems. En sus estudios, Hasan (1978) se centra específicamente en la organización paradigmática mostrando cómo los miembros del conjunto léxico se pueden diferenciar por medio del sistema.

En el contexto de la colocación, también es pertinente el planteamiento que al respecto hace Martínez (2001), quien señala que los términos coocurren cuando forman parte del mismo marco, son términos complementarios que pueden relacionarse por contraste, coordinación o asociación. La relación que se establece entre los términos que coocurren se da en un nivel más global de análisis puesto que se refieren a términos que se relacionan a partir de un conocimiento con el tópico del discurso.

## CAPITULO III

### METODOLOGIA

Es un sentimiento maravilloso el descubrir las características unificadoras de un complejo de fenómenos diversos que parecen totalmente desconectados en la experiencia directa de los sentidos.

ALBERT EINSTEIN

La tarea inicial de los capítulos precedentes tuvo por finalidad presentar la construcción teórica del objeto de investigación, relacionado con el Tópico Discursivo en Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados por docentes de Educación Básica. En adelante, en este capítulo, nos ocuparemos del momento metodológico de ese mismo objeto en tanto fenómeno empírico, para, de esta manera, lograr confrontar la visión teórica del problema con los datos de la realidad. Es decir que, en este punto, las preocupaciones esencialmente teóricas de la etapa anterior ceden el paso a la manera cómo nos aproximamos a la realidad específica de la investigación.

#### **3.1. Enfoques metodológicos que sustentan el análisis**

Nos preocupamos, en esta parte del trabajo, por indagar en contextos naturales, es decir, en analizar datos tomados tal y como se encuentran en la realidad, sin ser reconstruidos o modificados por el investigador. De tal manera que el corpus para esta investigación ha sido extraído en su forma original. Esto quiere decir que se seleccionaron para el análisis aquellos proyectos pedagógicos sistematizados, que fueron enviados por los docentes a la editorial de la revista *Maestros Hoy*, sin que haya en ninguno de ellos la intervención del equipo corrector de estilo de la revista, puesto que nuestro propósito como investigadores es observar el fenómeno, pero no para transformarlo sino para describirlo.

Cabe resaltar que los textos del corpus nos muestran datos de un contexto específico, como lo es el aula de clases. De este modo, interpretamos el objeto de estudio atendiendo a los objetivos planteados para poner el énfasis en la explicación del fenómeno. El conocimiento construido que emergió de la caracterización del Tópico Discursivo, germinó de la interpretación hermenéutica del mismo y se considera como fruto de una interacción entre investigador y objeto de investigación (Martínez, 1999, 2000).

Desde el ámbito de la investigación, es preciso señalar que el estudio se apoya en los enfoques fenomenológico y hermenéutico. En cuanto a lo fenomenológico, Barrantes (2001) postula que la investigación permite al investigador analizar los fenómenos tal y como son percibidos. Y además busca descubrir o generar teorías con énfasis en la profundidad del objeto de estudio. En relación con lo hermenéutico, nos planteamos un diálogo entre analista y corpus. En dicho diálogo podemos conseguir las categorías de análisis que nos transmite el texto escrito por los docentes, en tanto este texto tiene la capacidad de trascender su propio tiempo, haciéndose contemporáneo. Es pues, frente a los textos escritos, donde se sitúa la auténtica tarea hermenéutica (Gadamer, 1981).

Este tejido entre lo fenomenológico y lo hermenéutico nos puede proporcionar las bases para una propuesta teórica a partir de datos empíricos que, sin adquirir mayores pretensiones, complementa nuestro estudio con base en la reflexión que la epistemología nos pueda ofrecer, buscando en la interpretación fenomenológica - hermenéutica acercarnos al texto objeto de análisis: los PPAS.

De tal manera que para acercarnos, como analistas, a los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados, en primera instancia situaremos al texto como un término técnico que hace referencia al registro escrito de un acto comunicativo (Brown y Yule, 1993). Cuando hablamos de análisis de un texto estamos refiriéndonos, únicamente, al producto. Es decir, a las palabras que aparecen sobre las páginas. A este respecto, el análisis no incluye ninguna consideración a la forma de cómo se produce el texto ni tampoco cómo se recibe, puesto que el sentido no está dado por la suma de signos sino por su funcionamiento textual (Benveniste, 1999).

Desde esta perspectiva, la investigación como marco en el que se encuadra el estudio sobre el Tópico Discursivo, intenta capturar y analizar datos desde el interior del texto escrito, para lo cual el investigador puede aislar, para su estudio, ciertos aspectos, tanto teóricos como datos empíricos, que le permitan una diversidad de interpretaciones de un fenómeno en particular (Miles y Huberman, 1994).

De modo, pues, que dadas las características de la investigación nos enmarcaremos en un análisis de tipo descriptivo. En palabras de Hernández *et al* (1991) este tipo de estudio va más allá de una simple recolección y tabulación de corpus, para conjeturar elementos interpretativos de las variables lingüísticas inmersas: superestructuras, organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópico y cohesión léxica, para lo cual contamos con el análisis del discurso sustentado en un estudio de casos.

### 3.1.1. *El análisis del discurso.*

El planteamiento que sigue en este capítulo está relacionado con uno de los enfoques donde se circunscribe la investigación: *el análisis del discurso*. En términos generales se denomina análisis del discurso al estudio de la interacción social a través de la lengua en situaciones de uso, es decir, el discurso representa la suma del enunciado y la situación de comunicación (Van Dijk, 1988, 2000, 2001, 2003) y Maingueneau, 1976)

.En palabras de Martínez (2004), el propósito fundamental de las prácticas de análisis textual que forman el análisis del discurso es describir la importancia del texto oral o escrito en la comprensión de la vida social. El núcleo de estudio de todo análisis del discurso está en el hecho de que el estudio no se refiere sólo al texto en sí, a algo que esté exclusivamente dentro del texto, sino también a algo que está fuera de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto significa.

Como ha sido señalado por Martínez (1999), en los últimos años presenciamos una tendencia progresiva hacia la consideración del discurso como foco de los estudios lingüísticos. En este sentido, consideramos que realizar un

análisis discursivo a partir de la superestructura, los tipos de tópico, así como de los elementos de cohesión léxica, utilizando muestras escritas por docentes, nos permitirá aproximarnos al conocimiento de su uso, para asumir, a partir de estos mecanismos, una caracterización del Tópico Discursivo en un tipo de discurso pedagógico escrito como son los PPAS y que en el futuro este estudio pueda servir de apoyo a nuevas investigaciones.

De este modo, el corpus objeto de análisis se interpreta como un evento comunicativo completo, que emerge de una situación social, específicamente de lo didáctico, constituyendo así una unidad textual útil para la exploración desarrollada. Desde esta óptica, nuestra intención se concentró, de forma muy específica, en los fenómenos que se hallan detrás de la oración (Van Dijk, 1992). Esto quiere decir que nos interesamos por observar el discurso como un factor dinámico, donde la interpretación nos permitió darle significado a las expresiones del discurso escrito por los docentes a partir de sus experiencias pedagógicas con proyectos de aula.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, quiere decir que como investigadores nos hemos propuesto un estudio, sustentado en el análisis del discurso, lo cual nos permitió analizar cómo usan los maestros el lenguaje para comunicar sus experiencias, cómo construyen los mensajes para los receptores. En palabras de Martínez (1999), el objetivo tradicional del lingüista descriptivo es ofrecer una explicación de cómo se usan las formas lingüísticas en la comunicación. Esta idea es compartida por Brown y Yule (1993) y Shiffrin (1987), quienes señalan que los seres humanos son los que se comunican e interpretan los mensajes. Y en la disertación que nos ocupa, son los maestros como escritores, quienes tienen temas, presuposiciones, quienes determinan la estructura de la información y la referencia.

De manera pues, que el Análisis del Discurso desarrollado en esta investigación, incluye, por una parte la descripción de las formas lingüísticas y de las regularidades de su distribución, y por la otra, implica una consideración de los principios generales referidos a la interpretación mediante la cual las personas dotan de sentido a lo que leen.

### 3.1.2. *El estudio de casos*

Queremos indicar que nos apoyamos en el Estudio de Casos con el propósito de llevar a feliz término esta investigación, por cuanto este enfoque nos permite seleccionar de la multiplicidad de Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados que llegan a la revista *Maestros Hoy*, los ejemplares que constituirían el corpus. De tal manera que para la selección de la muestra nos apoyamos en un Estudio de Casos, que en palabras de Buendía *et al* (1998:257) es “una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados” y proporciona especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de la selección de algunos casos.

En términos de Sabino (1992), Guba y Lincoln (1981), Rodríguez *et al* (1999), Taylor y Bodgan (1987), este diseño permite un estudio profundo y exhaustivo de uno o muy pocos objetos de investigación, que en el asunto que nos ocupa, vienen a ser los textos escritos, producto de la sistematización de las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica. Por su parte, León y Montero (2003:151) mencionan que mediante los estudios de casos “el investigador elige varios casos de forma que ilustren situaciones de un contexto bajo estudio”.

Por lo demás, este diseño de investigación permite la obtención de un conocimiento más detallado del Tópico Discursivo en el corpus seleccionado. El estudio de casos se sustenta, pues, en la idea de que si estudiamos con atención una muestra de textos escritos, de un conjunto determinado de proyectos pedagógicos sistematizados que llegan a la revista *Maestros Hoy*, y que sirven como ilustración prototípica, estaremos en condiciones de conocer aspectos generales de las unidades objeto de análisis, particularmente en el corpus utilizado.

El estudio de casos es una metodología amplia que utiliza, entre otras técnicas, el análisis de documentos con datos tanto cualitativos como cuantitativos. Por lo tanto, un estudio de casos no será definido por las técnicas utilizadas sino por su orientación teórica y el énfasis en la comprensión de

procesos dentro de sus contextos (Merriam, 1998; Bonache, 1999). Si bien es cierto que la complejidad de los fenómenos lingüísticos requiere de diferentes planteamientos y métodos específicos para su estudio, y es más frecuente que éstos se centren, preferentemente, en sus características cualitativas, también es cierto que nada impide que se apliquen técnicas estadísticas u otros métodos cuantitativos (Bonache, 1999).

### **3.2. El corpus. Descripción y proceso de recolección.**

En el ámbito pedagógico, los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica generan textos como producto de su actividad académica. Por una parte, debido a su labor, están obligados a organizar sus acciones por escrito, para dar cuenta de su trabajo y llevar el control de sus clases y acciones académicas. Por otra parte, tienen el deber de dar a conocer sus experiencias y vivencias pedagógicas, con la finalidad de que otros conozcan su hacer y dar aportaciones que permitan contribuir con el mejoramiento de las prácticas didácticas.

De este modo, aparecen en el escenario educativo, particularmente en la primera y segunda etapa de Educación Básica, diversos textos escritos, entre los que se pueden mencionar los planes diarios de clase, informes de evaluación de los alumnos y la planificación de los Proyectos Pedagógicos de Aula, los cuales, al ser sistematizados se convierten en textos útiles para el análisis discursivo. Dado que los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados conforman el corpus de este estudio, es necesario dilucidar algunas interrogantes: ¿de dónde surge esta modalidad de planificación?, ¿cómo se inicia en las escuelas venezolanas?, ¿Cuáles son los aspectos caracterizadores del proceso metodológico de los Proyectos Pedagógicos de Aula? y ¿qué entendemos en este estudio por sistematización?

### **3.2.1. Acerca de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Surgimiento, descripción y caracterización.**

Comenzamos por decir que hace ya más de 13 años, en el lenguaje de los educadores y de la educación, se ha introducido el concepto de *proyectos*, como uno de los términos centrales al desarrollo de las nuevas concepciones educativas que priorizan en la didáctica planteamientos relacionados con enfoques constructivistas, teorías sobre el aprendizaje significativo y pedagogías activas. Por supuesto que el término ha tenido diversas acepciones, todas relacionadas con la intencionalidad que se le quiere adjudicar a los *proyectos*, pero acá solamente se hará referencia a lo que se denominó en Venezuela *Proyectos Pedagógicos de Aula*.

La pedagogía por proyectos, como una de las prácticas educativas innovadoras que se ha venido llevando a cabo en las escuelas venezolanas, empezó a ser desarrollada a principios del siglo XX. Al respecto, distintos investigadores y pedagogos como Díaz (2001), Tochón (1999) y Rodríguez (1997) coinciden en afirmar que John Dewey y William Kilpatrick<sup>26</sup> son los representantes más conocidos del denominado método de proyectos, y formaron parte del primer movimiento pedagógico del siglo XX. Para Dewey, la pedagogía por proyectos requiere, entre otras innovaciones, que los maestros reincorporen la experiencia de los alumnos a los temas de estudio. Por su parte, Kilpatrick, discípulo y colaborador de Dewey, alude que la educación es la reconstrucción continua de la vida.

Ahora bien, en el año 1990 un grupo de maestros de Educación Básica<sup>27</sup>, a partir de las ideas de Dewey y Kilpatrick, junto a otras aportaciones teóricas, inició en Venezuela experiencias innovadoras con la incorporación, de manera

---

<sup>26</sup> Para ampliar la información sobre proyectos pedagógicos, el lector puede remitirse a: Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. *Teachers College Record* 19, p.p. 319-334. <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>. Kilpatrick, W.H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers College Record* 22(4), p.p. 283-288. <http://www.tcrecord.org>. ID Number 3982.

<sup>27</sup> Estos maestros participaron como voluntarios en las acciones de la Comisión Nacional de Lectura, a partir de un llamado que hiciera esta comisión por los medios de comunicación en el año 1990.

experimental, del método de proyectos<sup>28</sup> con la idea de iniciar una transformación en la enseñanza de la lectura. Es decir que la planificación a través de proyectos se inició en Venezuela en el año 1990, en el marco de las acciones que desarrollaba la Comisión Nacional de Lectura, posteriormente FUNDALECTURA, a partir del programa Plan Lector de Cajas Viajeras<sup>29</sup>.

Dentro de las acciones desarrolladas por esta fundación se puede mencionar la capacitación de docentes en servicio. Al respecto, Requena (1997) nos dice que una de las actividades principales de las jornadas de actualización docente de FUNDALECTURA - Venezuela, la constituyó el taller II relacionado con la planificación y la evaluación, aspectos que fueron abordados desde el diseño de proyectos didácticos. También expresa el autor que ese trabajo con proyectos se fue extendiendo con docentes que se incorporaban voluntariamente a FUNDALECTURA desde 1990 y durante los años siguientes hasta 1997, cuando esta modalidad de planificación integral se incorpora en el Currículo Básico Nacional en la denominada Reforma Curricular del Nivel de Educación Básica (Ministerio de Educación, 1999).

La experiencia con el modelo de planificación a partir de proyectos pedagógicos o didácticos de los maestros adscritos a FUNDALECTURA - Venezuela, se constituyó en uno de los soportes para que el Ministerio de Educación venezolano iniciara en el año 1997 un diseño curricular que desplazara la pedagogía por objetivos<sup>30</sup> y se sustentara en teorías que apoyan el aprendizaje como proceso interno del sujeto que aprende. Dichas teorías son agrupadas bajo el paradigma cognoscitivista / constructivista<sup>31</sup>.

En el contexto de los enfoques cognoscitivistas la planificación en el aula debe constituirse en un espacio integral, donde se generen eventos didácticos con

---

<sup>28</sup> Ya el programa oficial de 1985 para la educación básica contemplaba esta manera de planificar. Por lo cual, otras experiencias sobre planificación por proyectos se estaban desarrollando en Venezuela, particularmente el Plan Marrero en el Estado Bolívar y el proyecto escuelas integrales de Mérida, además de las escuelas de Fe y Alegría.

<sup>29</sup> Para una descripción detallada del proyecto Plan Lector puede remitirse a FUNDALECTURA (1993) *Plan lector de Cajas Viajeras al aula*. Caracas: Biblioteca Nacional.

<sup>30</sup> Ente los autores más conocidos que explican este modelo pedagógico, se puede consultar: Gagné (1975), Gagné (1993), Bloom (1971), Shunk (1997) y Skinner, (1970).

<sup>31</sup> Existe una extensa literatura al respecto, y diversas posiciones. El lector puede remitirse a los siguientes autores: Piaget (1969, 1976), Pérez (1989), Alfaro (2004).

métodos activos, estimulantes y favorecedores de la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Por ello, una de las innovaciones del diseño curricular para la primera y segunda etapa de la Educación Básica venezolana, lo constituye la planificación integral a partir de los Proyectos Pedagógicos de Aula (Odreman, 2001).

En el ámbito de la planificación integral sustentada en los enfoques teóricos cognitivistas aparecen distintos modelos<sup>32</sup>, entre ellos los Proyectos Pedagógicos de Aula. Y tal como lo exponen Pérez (1989), Ministerio de Educación (1997), Alfaro (2004) y Agudelo y Flores (1997), estos Proyectos Pedagógicos de Aula constituyen parte importantísima en la relación tripolar (docente - alumno - contenidos), existente en todo acto educativo. Por otra parte, los Proyectos Pedagógicos de Aula como modelo de planificación integral, tienen como base los aportes de los enfoques constructivistas, que permiten la construcción de conocimientos, toman en consideración los saberes previos del alumno, integran los procesos de enseñanza en torno a un tema generador, el docente como mediador y las clases dinamizadoras con trabajo en grupos, videos, salidas al campo, ponencias de expertos, plenarias, entre otras.

Cabe destacar que el Proyecto Pedagógico de Aula es concebido, en términos de Kauffman y Rodríguez (1993) y Tochón (1999), como un instrumento de planificación de la enseñanza, con un enfoque integral que toma en cuenta los componentes del currículo, y se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad. De igual manera, el proyecto de aula toma en cuenta los componentes del currículo referidos al qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y al qué, cómo y cuándo evaluar; también considera los actores que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje (alumno - docente - padres y madres de familia y comunidad), así como también las relaciones que se establecen entre ellos.

---

<sup>32</sup>Curti (2000) menciona, entre algunos modelos de planificación integral, las Unidades Didácticas, los Centros de Interés, Taller, Pedagogía de Proyectos.

Por su parte, Rodríguez (1997) refiere que el proceso metodológico de los Proyectos Pedagógicos de Aula se compone de cuatro fases: conceptual, operativa, seguimiento y evaluación y fase de sistematización. Veamos en los párrafos siguientes en qué consiste cada una de estas fases.

*Fase Conceptual.* Es el momento de reflexión teórica del proyecto. En primera instancia se requiere ubicar a los estudiantes en el objeto de estudio sobre el cual se desea profundizar.

*Fase operativa.* Tiene que ver con las acciones intencionadas para llevar a efecto los propósitos y metas que se desean conquistar por medio de actividades. Es el momento de darle uso al conocimiento que está en proceso de apropiación. Y es también el espacio y el tiempo para el diseño y ejecución del proyecto.

*Fase de seguimiento y evaluación.* Es necesario hacer el seguimiento para valorar o evaluar los procesos didácticos, detectar las dificultades y las potencialidades de los individuos y los equipos de trabajo, para tomar inmediatamente las decisiones pertinentes que lleven a la consecución óptima de los fines.

*Fase de sistematización.* Esta es una herramienta que le permite al educador teorizar acerca de la experiencia; intenta ir generando cultura de la escritura por medio de la construcción permanente de textos. Es un camino para la construcción de textos a partir de la reflexión y la construcción del conocimiento.

Conviene destacar que esta última fase de la pedagogía de proyectos, también denominada *sistematización de los Proyectos Pedagógicos de Aula*, es la que nos interesa para el análisis. Pues estos proyectos sistematizados se constituyen en un proceso aditivo de elaboración de conocimiento, luego de la experiencia en la realidad específica de las aulas de clase. Las experiencias son vistas como procesos desarrollados por los docentes de Educación Básica en una institución determinada; una vez que estas experiencias son sistematizadas, nos

conducen a lo que denominamos, en este estudio *Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados* como un tipo de *discurso pedagógico escrito*.

En lo que a sistematización se refiere, Palma (1992) y Medina (1994) explican que consiste en el primer nivel de teorización de la práctica. Una dimensión constitutiva de la sistematización es su interés por compartir con otras prácticas y sujetos los conocimientos producidos a través de ella. La reconstrucción de la experiencia, las interpretaciones producidas, las reflexiones elaboradas y los aprendizajes ganados por los partícipes de la sistematización, buscan ser socializados, divulgados tanto entre otros actores de base que no participaron directamente del estudio como entre otros educadores involucrados en prácticas similares.

De modo pues que en sistematización lo que interesa es comprender el sentido de la experiencia, a partir de la descripción e interpretación, hasta llegar al punto nodal de la construcción del conocimiento, para darlo a conocer. Dicho de otra forma, es sacar la experiencia didáctica a otros contextos, en tanto se trata de obtener un producto que dé cuenta del proyecto de aula.

Luego de realizada esta síntesis, sobre algunos aspectos pertinentes acerca de los PPA, veamos ahora cómo llegamos a constituirlos en corpus para nuestra investigación.

### ***3.2.2. Proceso de recolección del corpus***

Como ya hemos reseñado, el corpus de este estudio está constituido por textos escritos producto de la sistematización de *Proyectos Pedagógicos de Aula* desarrollados por los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica, en el estado Táchira – Venezuela, durante los años 2003 al 2005.

Es de hacer notar que dichos textos constituyen recursos valiosos para el análisis lingüístico, por cuanto, según Van Dijk (2000), presentan una estructura original en cada experiencia, constituyen producciones escritas interesantes que dan cuenta de la práctica pedagógica y se evidencia en ellos un tejido textual útil para el análisis discursivo. Asimismo Stubbs (1984) menciona que un análisis

adecuado del lenguaje en la educación debe tener presente, al menos textos reales, sacados de situaciones sociales naturales. Queremos resaltar, asimismo, que la escogencia de este corpus surgió por una inquietud personal de analizar textos producidos por maestros de Educación Básica, así como también, por lo interesantes que resultan estos textos escritos para el análisis discursivo.

Hemos apuntado también, que para la selección del corpus, los textos fueron tomados tal y como los encontramos en los archivos donde reposan para ser revisados por los correctores de estilo de la revista; de modo que, tanto los títulos, subtítulos, contenidos, así como la puntuación y la división en párrafos, son fieles a la fuente original.

Ahora presentamos, a continuación, los pasos seguidos para la recolección del corpus objeto de estudio:

1. Contactamos a la directora – editora de la revista *Maestros Hoy*, con quien establecimos una reunión, donde se le plantearon los propósitos de la investigación.

2. La directora de la revista nos facilitó los PPAS que habían sido enviados por los maestros a la editorial, y cuyo estatus se encontraba, para el momento de la recolección del corpus, en proceso de revisión, para su posterior publicación. Vale decir que algunos de estos proyectos estaban digitalizados, y otros se encontraban archivados en formato impreso.

3. Procedimos a efectuar una exploración inicial, dirigida a conocer cada uno de los proyectos existentes en la dirección de la revista. En este paso, contamos con la asesoría permanente de la editora, quien nos fue explicando cada proyecto. Durante este procedimiento obtuvimos información de treinta PPAS.

4. De estos treinta PPAS, procedimos intencionalmente a seleccionar quince de ellos. Luego, estos proyectos se revisaron minuciosamente para aislar aquellos que nos permitieran el análisis de las variables en estudio. De los quince proyectos revisados, seleccionamos solamente cinco.

5. Finalmente, los cinco PPAS seleccionados se organizaron en un formato bajo la denominación de *Corpus de investigación* (Ver anexo A).

### 3.3. La muestra. Criterios para su selección.

En los estudios lingüísticos, el texto escrito se constituye en una de las modalidades interesantes para el análisis. Dentro de esta modalidad, emergen, para conformar el corpus de esta investigación, los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados. Pero, dado que nuestro corpus está constituido por un gran número de textos escritos, aunado al hecho de que cada uno de ellos presenta una considerable extensión, resultaría casi imposible, por razones de tiempo y de costos, y porque no es en realidad imprescindible, examinarlos exhaustivamente todos. Entonces, tal como se mencionó anteriormente, procedimos a seleccionar cinco proyectos pedagógicos sistematizados para conformar la muestra que fue sometida al análisis.

Este tamaño de la muestra se sustenta en los planteamientos de Buendía *et al* (1998) y Calsamiglia y Tusón (1999), quienes refieren que el tamaño de la muestra depende de cuál sea el propósito del análisis, además, es necesario organizar el conjunto de datos en proporciones manejables para poderlo explorar. Es decir que del conjunto del corpus de PPAS redujimos, a proporciones factibles de investigar, un subconjunto de las unidades que nos interesan. En otras palabras, buscamos una forma de obtener información relevante, sin necesidad de acudir al análisis completo del corpus, porque nuestra investigación se circunscribe en *el Análisis del Discurso* con sustento en un *Estudio de Casos*.

Ahora bien, para la selección de los cinco proyectos que conformaron la muestra, recurrimos a los planteamientos de Sabino (1992), en el sentido de utilizar la metodología relacionada con *muestras intencionales*, que según este autor, permiten escoger las unidades de manera arbitraria, tomando en cuenta características relevantes para el investigador. Esta manera de escoger la muestra es muy útil y se emplea frecuentemente en los estudios de casos. De este modo, procedimos a revisar nuevamente los treinta proyectos del corpus total, para hacer una selección adecuada a las unidades de análisis. Así, los cinco proyectos seleccionados responden a dos criterios fundamentales: 1. Se observa una relación entre los distintos elementos del proyecto, lo cual constituye un aspecto necesario

para el estudio. 2. Presentan un tejido textual útil para el análisis de cada una de las variables lingüísticas seleccionadas.

A continuación se presenta una descripción del marco en el cual se inscribe cada uno de los cinco proyectos seleccionados. Por razones eminentemente éticas se obvian los datos relacionados con el nombre de los docentes.

**Cuadro 2**  
**Caracterización de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados, y seleccionados como corpus para el análisis.**

CODIGO ASIGNADO	CARACTERIZACIÓN
PPAS1	El proyecto denominado <i>Los secretos asombrosos del cerebro</i> , constituye una experiencia pedagógica que orientó el proceso de enseñanza en niños de tercer grado, en una escuela bolivariana nacional de la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira.
PPAS2	<i>Un lindo jardín</i> , es el título de un proyecto sistematizado que se desarrolló en el primer grado de una unidad educativa que funciona en la parroquia Juan Germán Roscio, del municipio Independencia, Capacho Nuevo, Estado Táchira.
PPAS3	El proyecto " <i>Me conozco por dentro y por fuera</i> " constituye una experiencia desarrollada con alumnos de cuarto grado de la una escuela bolivariana rural.
PPAS4	Este proyecto pedagógico, titulado <i>Elaboración de Jabón Artesanal</i> , se desarrolló con alumnos de segundo grado de una Escuela Bolivariana ubicada en el municipio Andrés Bello, del estado Táchira.
PPAS5	El Proyecto Pedagógico de Aula <i>Lo que se cuenta de mi país</i> , fue desarrollado en una escuela rural bolivariana cuyos actores principales fueron veintidós alumnos del Sexto Grado, con edades comprendidas entre 10 y 15 años. La institución está ubicada en la aldea Jabillos, municipio Fernández Feo, del estado Táchira.

**Fuente:** Información obtenida de la dirección de la revista *Maestros Hoy*

Luego de seleccionados los proyectos, procedimos a tomar las siguientes decisiones, siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999) y Sabino (1992):

- 1) Digitalizarlos respetando la fuente original.
- 2) Codificar, enumerar los párrafos y los segmentos oracionales de cada uno de los proyectos, lo cual facilitó su uso durante el análisis<sup>33</sup>.
- 3) Seleccionar, para el análisis, aquellos segmentos textuales, que, de acuerdo con el rigor de la investigación, revisten significatividad y están asociados a cada una de las categorías de análisis.

#### **3.4. Variables lingüísticas y categorías de análisis.**

Una de las variantes teóricas de la noción de tópico la constituye el TD. Dado que esta noción constituye el tema central objeto de estudio, es necesario realizar su definición operacional. Esta definición está relacionada con la unidad textual que condensa la información semántica subyacente en los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados por docentes de Educación Básica.

En virtud de que para el estudio del Tópico Discursivo existe un extenso repertorio teórico, nos dedicamos en esta sección de la investigación a aislar las variables lingüísticas que nos permitieron el desarrollo de la investigación: superestructuras, organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópico y cohesión léxica. Procedemos ahora a definir operacionalmente los mecanismos que nos sirven como variables lingüísticas y sus categorías para el análisis.

---

<sup>33</sup> El corpus que presentamos está organizado con los códigos tanto de los párrafos como de los segmentos oracionales.

**Cuadro 3**  
**Variables lingüísticas y categorías de análisis**

<b>VARIABLES LINGÜÍSTICAS</b>	<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>
Superestructuras.	a) Secciones del discurso b) Tipo de texto que emerge de los PPAS
Organización secuencial del discurso.	Tipos de tópico: dado, nuevo, subtópico y tópico reanudado.
Cohesión léxica.	a) Reiteración: repetición léxica y sinonimia b) Colocación: relación por campos semánticos.

Como podemos observar en el cuadro anterior, del asunto global que tiene que ver con el Tópico del Discurso, seleccionamos las variables lingüísticas: superestructuras, organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópicos y cohesión léxica. Variables sustentadas en los aportes teóricos de Van Dijk (1988, 1992, 1993); Dik, (1978, 1997) y Halliday y Hasan (1976). Veamos, punto por punto, la operacionalización de cada una de las variables lingüísticas con sus respectivas unidades de análisis y al final, la justificación de las mismas.

#### **3.4.1. Superestructura del discurso**

La Superestructura se refiere a la forma global como los docentes de Educación Básica establecen las secciones que conforman las partes del discurso. Para la denominación de las distintas partes que conforman el discurso de los PPAS, seguimos a Eggins y Martin (2003) y Mortara (1989), quienes asumen la denominación de *secciones* para designar cada una de las partes del discurso en el nivel superestructural. Al optar en este estudio por un tipo de texto escrito, éste, a su vez, contará con la estructura semántica que lo caracteriza; dicha estructura puede determinar frente a qué tipo de texto se está. No está demás, traer a colación que los discursos se actualizan en diferentes textos, dependiendo de la forma como se organizan, secuencian y entrelazan los enunciados, y según el principio lógico que organiza las unidades textuales a nivel global.

Para el análisis y configuración de la superestructura del corpus objeto de estudio, empleamos las siguientes unidades: a) *secciones del discurso*, referidas a

la manera como el docente estructura el texto, b) *el tipo de texto que emerge de los PPAS*, para lo cual analizamos: por el modo de producción (texto escrito), de acuerdo a los órdenes discursivos (textos expositivos – informativos) y por su frecuencia de aparición en el contexto social (discurso pedagógico).

### **3.4.2. Tipos de tópico**

En el ámbito del discurso todo mecanismo marcado como tópico en una cláusula determinada constituye un TD. Como es sabido, en un discurso podemos conseguir diferentes tópicos, que pueden estar organizados de, al menos, dos maneras distintas: organización jerárquica y secuencial. La organización jerárquica aparece cuando cada tópico discursivo se considera como parte de un concepto más amplio, introducido anteriormente. La organización secuencial, en cambio, está relacionada con la manera como se van tratando, uno a uno, los tópicos del discurso en la organización textual (Dik, 1977).

Como lo hemos indicado, para la selección de las unidades de análisis, en lo que concierne a la *organización secuencial del discurso*, nos apoyamos en la propuesta teórica de Dik, con sustento en los estudios de Van Dijk. Al respecto, consideramos la tipología de Dik, que referimos a continuación:

*Tópico nuevo.* Para analizar cómo el docente presenta el tópico nuevo en su discurso de los PPAS, utilizamos: a) la posición de sujeto o primer argumento de la cláusula y b) la posición de objeto o de segundo argumento.

*Tópico dado.* Dik (1977) establece como estrategias, para este tipo de tópico, la referencia anafórica y los marcadores. Sin embargo, solo utilizamos como criterio para el estudio de los tópicos dados, los marcadores discursivos, siguiendo la propuesta de Portolés (1998).

*Subtópico.* El subtópico se puede deducir de otro tópico conocido previamente o introducido en el discurso. Las estrategias que utilizamos como criterios para el estudio de los subtópicos, están asociadas con algunas inferencias que surgen del corpus, dado nuestro conocimiento de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

*Tópico reanudado.* Este mecanismo está referido a aquella entidad que, tras haber estado inactiva durante un tiempo, en el tejido textual, es reintroducida o reincorporada de nuevo en el texto. Para el análisis de esta subfunción, utilizamos la referencia anafórica.

### 3.4.3. *Cohesión léxica*

Este mecanismo lingüístico lo definimos como el recurso cohesionador que vincula a dos o más elementos de los PPAS. Para nuestro estudio acerca del mecanismo de la *reiteración*, hemos seleccionado, siguiendo la propuesta de Halliday y Hasan (1976), los recursos de repetición y sinonimia. Y en lo que respecta al mecanismo de *colocación*, consideramos como criterio para realizar el análisis, los campos semánticos. Veamos a continuación la definición operacional de las unidades de análisis de esta variable:

*Repetición léxica.* Está relacionada con la reiteración del referente, a través del empleo de las mismas palabras, en el discurso de los PPAS por parte del productor textual.

*Sinonimia.* En el discurrir textual de los PPAS, el docente de Educación Básica hace uso de términos equivalentes que le permiten reorganizar su discurso, sin que sea necesario emplear el mismo término.

*Campos semánticos.* Los docentes, cuando organizan el tejido textual de los PPAS, utilizan en algunos momentos ciertas palabras que se relacionan semánticamente, porque todas ellas se refieren a un mismo tema o asunto.

Una vez explicitadas las unidades de análisis, surgen en este punto de la disertación algunas interrogantes: ¿Por qué se seleccionaron éstas y no otras unidades para operativizar las variables? ¿Qué elementos se consideraron para esta selección? Las respuestas a estas preguntas están relacionadas con tres aspectos fundamentales: en primer lugar, dado que en el espectro lingüístico existe una variedad de categorías, formas o maneras para el análisis discursivo procedimos (luego de una extensa revisión teórica) a seleccionar, dentro de ese

*Tópico reanudado.* Este mecanismo está referido a aquella entidad que, tras haber estado inactiva durante un tiempo, en el tejido textual, es reintroducida o reincorporada de nuevo en el texto. Para el análisis de esta subfunción, utilizamos la referencia anafórica.

### 3.4.3. *Cohesión léxica*

Este mecanismo lingüístico lo definimos como el recurso cohesionador que vincula a dos o más elementos de los PPAS. Para nuestro estudio acerca del mecanismo de la *reiteración*, hemos seleccionado, siguiendo la propuesta de Halliday y Hasan (1976), los recursos de repetición y sinonimia. Y en lo que respecta al mecanismo de *colocación*, consideramos como criterio para realizar el análisis, los campos semánticos. Veamos a continuación la definición operacional de las unidades de análisis de esta variable:

*Repetición léxica.* Está relacionada con la reiteración del referente, a través del empleo de las mismas palabras, en el discurso de los PPAS por parte del productor textual.

*Sinonimia.* En el discurso textual de los PPAS, el docente de Educación Básica hace uso de términos equivalentes que le permiten reorganizar su discurso, sin que sea necesario emplear el mismo término.

*Campos semánticos.* Los docentes, cuando organizan el tejido textual de los PPAS, utilizan en algunos momentos ciertas palabras que se relacionan semánticamente, porque todas ellas se refieren a un mismo tema o asunto.

Una vez explicitadas las unidades de análisis, surgen en este punto de la disertación algunas interrogantes: ¿Por qué se seleccionaron éstas y no otras unidades para operativizar las variables? ¿Qué elementos se consideraron para esta selección? Las respuestas a estas preguntas están relacionadas con tres aspectos fundamentales: en primer lugar, dado que en el espectro lingüístico existe una variedad de categorías, formas o maneras para el análisis discursivo procedimos (luego de una extensa revisión teórica) a seleccionar, dentro de ese

espectro, aquellas unidades que, de una u otra manera, se relacionaran con la configuración o mantenimiento del TD.

En segundo lugar, el tipo de texto que se analiza (los PPAS) no ha sido investigado desde el ámbito lingüístico, pero muy demandado en el ámbito de la educación, particularmente por los maestros de Educación Básica, por lo cual las unidades de análisis seleccionadas constituyen un buen pretexto para contribuir en la relevante tarea de ampliar el estudio de las variables (superestructura, tipos de tópico y cohesión léxica) que satisfaga, en nuestro caso desde el discurso pedagógico, el panorama de la Lingüística Textual; y, dentro de esa tarea, como alude Bernárdez (1987), no deben dejarse escapar textos producidos por el hombre y que hasta ahora no han sido tomados en cuenta para ser caracterizados desde la lingüística.

En tercer lugar, el interés del investigador por estudiar un tipo de texto escrito y concreto como los PPAS. Por una parte los PPA como instrumentos de planificación (como ya se explicó) se insertaron en los primeros grados de la escolaridad básica desde la última década del siglo pasado y a finales de la misma década un grupo de maestros inició su sistematización, y estos textos sistematizados pueden investigarse a partir de la unidades de análisis seleccionadas. Por otra parte, nos hemos interesado por desarrollar estudios desde la Lingüística Textual y del Análisis del Discurso pues, desde su aparición, han tenido como propósitos fundamentales caracterizar algunos aspectos de la lingüística como el TD y los diferentes tipos de textos que puedan considerarse como tal, por lo cual nuestro estudio, a partir de las unidades de análisis (secciones del discurso, tipo de texto que emerge de los PPAS, tipos de tópico, repetición léxica, sinonimia, y relación por campos semánticos) puede aportar datos para contribuir con la elaboración de una teoría sobre el Tópico Discursivo.

### 3.5. Procedimiento para el análisis

En esta fase de la investigación quedan explicitados los lineamientos para la ejecución del estudio relacionado con la caracterización del Tópico Discursivo en Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados por maestros de Educación Básica. El análisis de los datos se inició con la recolección de los textos que conforman el corpus de estudio. Los datos se organizaron siguiendo el esquema propuesto por Maxwell (1996), quien plantea tres flujos de actividades concurrentes: a) Reducción de datos, b) Exposición de datos y c) Verificación de conclusiones.

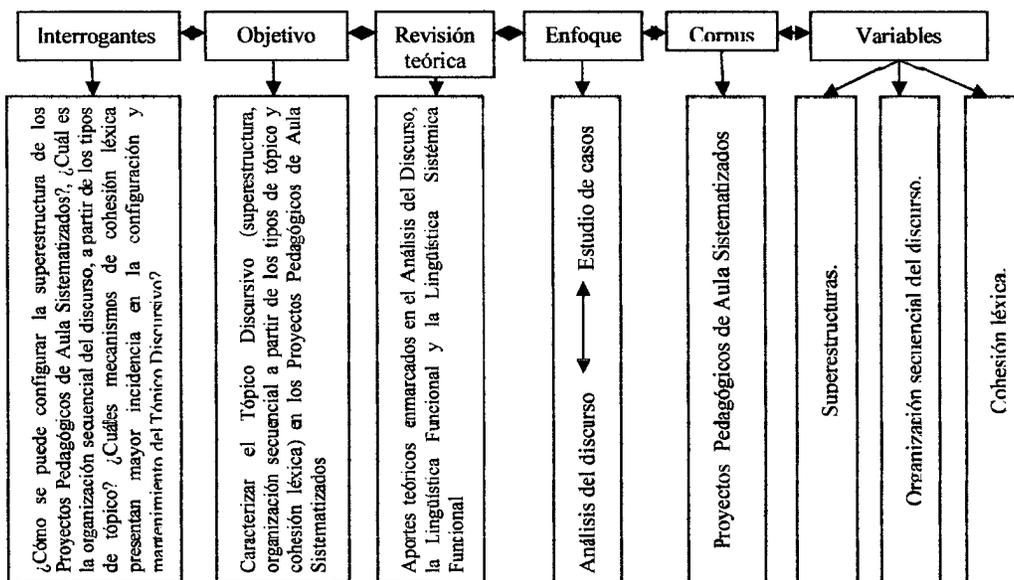
Para la reducción de datos seguimos los siguientes pasos: a) seleccionamos, de entre los escritos que llegan a la sede de la revista *Maestros Hoy*, cinco Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados; b) enumeramos los párrafos y oraciones de cada uno de los proyectos, para facilitar su uso durante el análisis; c) seleccionamos los segmentos textuales.

En la exposición de los datos y verificación de conclusiones se ensambló y comprimió la información en cuadros, de donde emergen las categorías correspondientes a cada una de las dimensiones para el análisis. (*Ver en anexo D modelos de los cuadros utilizados para los análisis*)

La interpretación de los datos se realizó a través del análisis del discurso, con sustento en un estudio de casos, para lo cual se tomaron en cuenta los planteamientos que fundamentan el estudio (Dik, 1997; Van Dijk, 1988, 1992, 1993; Halliday y Hasan, 1976). Dado que estos autores han desarrollado distintos procedimientos para el análisis del discurso, seguimos sus planteamientos, con algunas adaptaciones y modificaciones de acuerdo al tipo de texto que estamos estudiando. Y a propósito de ello, para el análisis de la cohesión léxica también nos sustentamos en Pietrosemoli (1999) todo ello para dar cuenta de cómo se comporta cada PPAS ante los criterios de análisis utilizados.

Además, tomamos en consideración los objetivos planteados. Para lo cual identificamos las variables lingüísticas, sus unidades de análisis y los criterios que se utilizaron para la verificación de cada unidad de análisis.

En concreto, el método de la actividad investigativa lo podemos ilustrar de la siguiente manera:



**Fuente:** Autor (Arellano, 2010)

**Figura 2.** Síntesis de la actividad metodológica de la investigación.

La caracterización del TD pasa por la búsqueda del método que permita el análisis de cada una de las variables involucradas. En tal sentido, nos apoyamos en el Análisis del Discurso con sustento en un Estudio de Casos, revisamos y seleccionamos el corpus constituido por cinco PPAS para analizar las tres variables seleccionadas: superestructuras, organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópico y cohesión léxica.

## CAPITULO IV

### LA SUPERESTRUCTURA TEXTUAL EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA SISTEMATIZADOS

La tarea clásica del análisis del discurso es hacer exactamente eso: analizar, describir y explicar ante todo las estructuras específicas del texto.

Teun Van Dijk

#### 4.1. Consideraciones preliminares

En el ámbito de la Educación Básica venezolana, son muy escasas las experiencias relacionadas con publicaciones destinadas a divulgar las prácticas pedagógicas que han sido sistematizadas. A finales del siglo pasado y principios del presente es donde hemos detectado algunas publicaciones incipientes relacionadas con la sistematización de las experiencias pedagógicas de los maestros de Educación Básica, particularmente de aquellas experiencias con PPA<sup>34</sup>.

Al respecto, La Cueva (1998) manifiesta que una de las estrategias planteadas como parte de la discusión pedagógica dirigida a los primeros grados de la escolaridad básica, que se ha venido dando en los últimos años en Venezuela, está relacionada con la enseñanza por proyectos y la sistematización de los mismos. Este modo de planificación integral constituye una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje escolar significativo y útil para la vida de los alumnos. Si el trabajo con Proyectos Pedagógicos de Aula, como experiencias didácticas, son dadas a conocer, conforman un recurso valioso para otros docentes e investigadores.

En el ámbito de las aulas de clase, de donde surge el discurso de los PPAS, podemos decir, que al igual que en otros contextos, existe una extensa variedad de textos con distintas formas de organización. Así por ejemplo conseguimos los escritos de las clases de los alumnos, la planificación diaria de los docentes, entre

---

<sup>34</sup> Dos de las publicaciones más conocidas, dirigidas a divulgar experiencias pedagógicas de maestros que laboran en Educación Básica son *Bichito de Luz*, revista que se publica en El Tigre estado Anzoátegui y *Maestros Hoy*.

otros. Es decir, que en cada contexto de producción puede surgir una variedad de textos, y el ámbito escolar no escapa a ello, pues allí emergen distintos tipos de textos orales o escritos, elaborados tanto por los docentes como por los estudiantes. Este contexto pedagógico se constituye en un entorno interesante para la investigación lingüística, donde el tema del cual venimos disertando se convierte en uno de los aspectos a investigar, y nos lleva a configurar en este capítulo la estructura de los textos que surgen de este entorno.

En cuanto a su estructura, como ya lo hemos venido mencionando, el texto posee tres niveles de organización: 1) la microestructura o secuencia de oraciones, que en este estudio se representa a través de la cohesión léxica; 2) la macroestructura, contenido o representación abstracta de la estructura global del significado de un texto, representada en esta indagación por la organización secuencial a partir de los tipos de tópico; y 3) la superestructura o esquema de organización de la información.

La superestructura de los textos escritos, cuyo análisis nos ocupa en este capítulo, se constituye en una estrategia que le permite al escritor desarrollar su tejido textual, y al receptor extraer su significado. Álvarez (1996) menciona al respecto que sus componentes varían según el tipo de discurso al que nos enfrentemos. En el periodístico, por ejemplo, podemos encontrarnos con categorías distintas si hablamos de las noticias o si hablamos de los editoriales. Estas categorías tienen la función de controlar la coherencia local de las oraciones y definen el tipo de tema que debería aparecer en cada una. Con relación a las variaciones superestructurales de los textos, Chamizo y Llavata (2004) coinciden con los planteamientos del autor anterior, cuando dicen que textos con ejes temáticos similares responden a una organización textual relativamente diferente.

Entonces, si cada texto tiene una superestructura particular que lo diferencia de otros, podríamos decir que un mismo tema puede organizarse en distintas superestructuras. Esta premisa se pudo observar en los PPAS<sup>35</sup> que desarrollan los maestros, ya que ante un mismo tema aparecen distintas secciones

---

<sup>35</sup> Esto lo observamos en la revisión inicial que hicimos a los treinta Proyectos Pedagógicos de Aula que reposaban en los archivos donde se edita la revista *Maestros Hoy* y que sirvieron como población para extraer el corpus.

o partes del discurso. Por ejemplo, ante el contenido de *las plantas* que aparece recurrente como eje central en los distintos proyectos analizados, se observa una manera distinta de organizar las partes del discurso.

De tal manera que los distintos tipos de discursos evidencian superestructuras que los caracterizan y los diferencian. Las superestructuras tienen como función fundamental organizar el contenido en cada una de las partes de la estructura textual, y cualquiera de ellas puede estar operando en un discurso.

#### **4.2. Las secciones del discurso de los PPAS**

Como venimos diciendo, nuestro estudio busca, entre otro de sus objetivos, la configuración de la superestructura de un tipo de texto relacionado con el discurso pedagógico: *los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados*. Estos proyectos, como ya lo planteamos, constituyen entidades que forman parte de la discusión pedagógica en la actualidad y que al ser sistematizados se convierten en piezas interesantes para el análisis, de tal manera que vamos a presentar la estructura de cada uno (caso por caso) y vamos a analizar cada una de sus secciones para llegar a establecer su superestructura.

##### **4.2.1. Caso 1. PPAS 1. *Los secretos asombrosos del cerebro***

Este texto está constituido por 35 párrafos y 95 segmentos oracionales, y se relaciona con una experiencia pedagógica sobre el cerebro. El proyecto fue denominado *Los secretos asombrosos del cerebro* y se desarrolló con alumnos de tercer grado, en una escuela urbana ubicada en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, durante el año escolar 2003-2004. Luego de ser sistematizado, fue enviado a la sede de la revista *Maestros Hoy* en el mes de marzo de 2005. El emisor traduce en el texto cada una de las acciones didácticas desarrolladas a partir de un tema propuesto. En este texto se muestra una cultura específica como producto de una puesta en funcionamiento, no sólo de la materia didáctica, sino también, y sobre todo, de la articulación o integración de esa materia con un tema en particular en un contexto pedagógico.

El proyecto *Los secretos asombrosos del cerebro* está organizado en las siguientes secciones: introducción, diagnóstico de la experiencia, propósitos, qué es el cerebro, más que cuentos, significados construidos: mapa conceptual, cuál de los hemisferios cerebrales predomina en ti, los mapas mentales, relajación y armonía, retos para resolver, una interacción inolvidable, el cerebro en el museo, logros de esta significativa experiencia y a modo de reflexión. Veamos en el cuadro siguiente, la estructura de este proyecto.

**Cuadro 4**  
**Macroestructura del texto PPAS1 *Los secretos asombrosos del cerebro***



Fuente: Autor (Arellano, 2010)

Al observar el cuadro precedente podemos ver que el productor textual ha organizado el contenido en *secciones* macroestructurales, en las cuales muestra el asunto al que hace referencia. Cada una de las partes relacionadas con la experiencia hace mención al TD que presenta, el cual está relacionado con el cerebro. Si damos una mirada a este PPAS podemos ver que en la *introducción* el productor textual inicia, desarrolla y concluye esta sección sólo aludiendo al tópico que genera el discurso, por cuanto, entre otras ideas, menciona que “Actualmente, una de las áreas de investigación mas interesantes en el mundo entero es el funcionamiento del cerebro humano, pues hemos aprendido mas (sic) sobre la mente humana en los últimos diez años que en los veinte siglos anteriores” (P1-S1:1).

Ahora bien, como dice Barrantes (2001) en la introducción se debe hacer una exposición de los motivos para la elaboración del trabajo, el interés, los propósitos del informe, una descripción de los capítulos del mismo y aspectos metodológicos y teóricos necesarios para una buena comprensión del texto por parte del lector. Entonces en la introducción que presenta el productor textual del PPAS1 no se observan estos aspectos, por lo cual la manera como se plantea la introducción en este texto el productor no muestra una organización típica de una introducción.

Con relación a la sección *propósitos*, que presenta el productor textual, es necesario discernir entre los propósitos del Proyecto Pedagógico como práctica educativa y los propósitos inmersos en la introducción de un artículo o informe. Al respecto se pudo detectar que en la introducción del PPAS1 no se plantean los propósitos del texto, pues allí solo se explicitan cuestiones teóricas.

De tal manera que cuando el escritor remite al lector a lo que denomina *los propósitos*, estos se refieren a proposiciones relacionadas con las intencionalidades de la experiencia didáctica. Así, por ejemplo, destaca entre los fines del PPAS1: “Generar situaciones que contribuyan al mejoramiento de los procesos cognitivos a través del conocimiento de las inteligencias múltiples y el funcionamiento del sistema nervioso” (P1- S7:23).

Con relación a los propósitos de las experiencias didácticas con proyectos, Alfaro (2004) refiere que con los PPA se pretende, por un lado, desarrollar en los estudiantes actitudes positivas hacia los objetos de conocimiento que se desarrollan, y por otro, formar en los valores necesarios para la convivencia social.

Asumir que el término *propósitos* constituye, como dice Alfaro, uno de los elementos fundamentales de un PPA, es un proceso que puede derivarse del conocimiento que sobre los proyectos pedagógicos pueda tener el lector o analista. Es decir que podemos inferir el significado que se le atribuye a *los propósitos*, como elemento de este modelo de planificación, si tenemos experiencias previas sobre el mismo. Al respecto, Sperber y Wilson (1994) dan por supuesto que cualquier información conceptualmente representada, a la que tenga acceso el destinatario,

puede ser utilizada para inferir o descubrir lo que en nuestro análisis conocemos como los elementos de un PPAS<sup>36</sup>.

En la sección *del diagnóstico a la experiencia*, el productor del texto presenta una estructura organizativa correspondiente a lo que en los textos expositivos se denomina el *desarrollo* del informe. De tal modo observamos que en el PPAS1 el productor del texto da cuenta de las actividades didácticas desarrolladas y esto corresponde efectivamente al cuerpo central del informe, donde conseguimos distintos contenidos referidos a las prácticas didácticas. Estos contenidos constituyen tópicos pedagógicos referidos o no al Tópico Discursivo global relacionado con el estudio del cerebro. Así por ejemplo, después de los párrafos introductorios el productor del texto indica que “en el aula se tiene una realidad, pues un 25% de dicha población presentaba temporalmente dolores de cabeza (...) Esto llevó a los educandos a manifestar curiosidad por el funcionamiento del cerebro humano, saber cómo funciona el cerebro” (P1-S5:18). Con estas ideas el docente de Educación Básica, productor de esta experiencia, aspira dar a conocer algunas ideas relacionadas con los saberes previos que poseen los estudiantes antes de iniciar el desarrollo de un contenido.

De igual manera, conseguimos en el desarrollo del informe la sección *qué es el cerebro* el autor pretende profundizar en las experiencias que poseen los alumnos sobre el tema objeto de estudio, por lo cual menciona que “invitó a los chicos a escribir en sus cuadernos lo que sabían del tema, así se tiene: “*son tripitas que tenemos dentro de nuestra cabeza*”, “*es una maquina que nos hace pensar*”, “*es una masa con lombrices*”, “*es una cosa que se mueve por dentro y nos da ideas*”, “*parece como una computadora humana*”. Posteriormente, en una plenaria se discutieron en conjunto los términos elaborados (...), se construyó grupalmente un concepto según lo discutido” (P1- S12:32).

En la situación anterior, el productor textual relata la manera como desarrolla uno de los contenidos del PPAS1. Para este contenido, el cual hace referencia directa al TD global que genera este PPAS, plantea actividades de escritura que luego fueron

---

<sup>36</sup> En la metodología, específicamente en la descripción del corpus, se hizo mención a los elementos constitutivos de un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA).

oralizadas en plenaria por el grupo de alumnos. De manera semejante ocurre con la situación pedagógica *más que cuentos*, donde las actividades estaban relacionadas con lectura y escritura de materiales referidos al TD. Así vemos que “tan pronto los niños se fueron empapando del tema, se leyeron otros artículos acordes con su edad referentes al cerebro y su funcionamiento. Estas lecturas permitieron la construcción de cuentos y poesías...” (P1- S13:35.) Estas actividades didácticas son consecuencia de la forma en que imparte la clase el docente; en otras palabras, es causado por la organización del discurso y las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura que implementa para la realización de su clase, las cuales están relacionadas con la información visual o saberes previos que poseen los alumnos (Smith, 1983).

En la sección *significados construidos: mapa conceptual* se observa que el escritor da a conocer que los alumnos no tienen conocimiento teórico acerca de la elaboración de mapas mentales y conceptuales, por lo cual propone actividades acerca de estas técnicas de aprendizaje. Podemos inferir que el escaso conocimiento acerca de los mapas mentales y conceptuales por parte de los alumnos, se debe probablemente al contexto de situación, puesto que estos estudiantes apenas cursan el tercer grado de Educación Básica, y como dice Halliday (1982), la cuestión que aquí se plantea no es tanto lo que significan estos términos para un individuo en su vida cotidiana, sino cuáles son los contextos sociales en los que aparecen.

Con relación a los *mapas conceptuales* (también denominados organigramas) y *mapas mentales*, a los cuales alude el productor del texto, podemos decir que éstos constituyen un eficaz medio para representar gráficamente ideas o conceptos que están relacionados jerárquicamente. Estas técnicas pueden convertirse en un valioso medio didáctico para organizar información, sintetizarla y presentarla. Pueden servir para exponer y desarrollar oralmente un tema de manera lógica y ordenada, por lo cual contribuyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Ausubel, et al, 1997).

En la sección relacionada con *cuál de los hemisferios predomina en ti*, el productor textual alude que “La base de esta actividad fue la realización de dibujos libres con ambas manos...” (P1- S18:49). En concordancia con este planteamiento, Chacón y Moncada (2006) señalan que el dibujo libre puede contribuir con la

creatividad y pasa a ser una herramienta fundamental para el desarrollo de los alumnos. En este sentido, Macías (2006) refiere que todas aquellas actividades coadyuvantes con el proceso de la creatividad pueden, además, promover, crear y conservar la cultura, ya que permiten transformar al entorno y al sujeto de forma simultánea. De este modo, es incuestionable la importancia del dibujo libre para la formación creativa con miras a favorecer el desarrollo del pensamiento (López, 2000).

En la sección *relajación y armonía* el productor del texto del PPAS1 menciona que en esta actividad “replanteó otras estrategias para estimular, a partir de ejercicios mentales, el pensamiento de estos chicos, con relajaciones y visualizaciones, (...) Estos ejercicios estuvieron acompañados de música barroca como: Vivaldi, Bach y textos narrativos: cuentos” (P1-S20:60). Respecto al papel de la relajación en la manifestación creativa del niño, cabe destacar las palabras de Charaf (1999), quien manifiesta que los procesos de relajación suponen estímulos interesantes para el desarrollo del pensamiento y la actitud creativa por parte de las personas. Afirma también esta autora, que la relajación combinada con imágenes mentales, contribuye a estimular el pensamiento creativo o divergente.

Goleman, et al (2000) agregan que el simple acto de la relajación física libera la mente del alumno para que pueda abrirse a nuevas ideas y, de este modo, desarrollar su potencial y su capacidad de creación. Los procesos de relajación, practicados de forma continua y regular terminan produciendo una interiorización neurológica de sí mismos, generando el desarrollo de un estado emocional relajado y equilibrado que propicia la emisión de respuestas creativas y novedosas ante las exigencias que el medio educativo plantea.

Por otra parte, el docente expresa en la sección *retos para resolver* que “Para enriquecer la experiencia se plantearon actividades relacionados con algunos juegos como el tamgram chino (sic) que permitió a los niños construir figuras con las siete piezas...” Sobre esta actividad pedagógica, Hernández *et al* (2007) expresan que los retos constituyen una estrategia de enseñanza complementaria, los cuales actúan como estímulo para los alumnos y son de participación libre, lo que en todo caso les permitirá mejorar su capacidad creativa. La esencia de los retos está, justamente, en la libertad de

participación y que los mismos consisten en darle solución a problemas prácticos propuestos tanto por el docente como por los estudiantes.

Los retos pueden ser individuales o colectivos, y en ambos casos hay dos formas de participar, proponiendo un reto o resolviendo uno. Los retos como actividad didáctica en el aula permiten incentivar el trabajo en grupo, lográndose, de manera directa, un aprendizaje colaborativo. Los retos constituyen una actividad voluntaria y no hay ningún castigo asociado a ellos, sino que en todo caso lo que se puede conseguir es una recompensa traducida en puntos sobre la nota definitiva.

En la sección *una interacción inolvidable* se presenta una actividad pedagógica asociada a la participación en el aula de un invitado, especialista en medicina, quien explicó a los alumnos la estructura y funcionamiento del cerebro. Sobre el trabajo colaborativo de otros especialistas invitados al aula de clase por el docente, Díaz Barriga y Fernández (1997) y Castorina (2008) ponen de relieve la importancia que tiene en los procesos de enseñanza, que los alumnos, en tanto participantes de prácticas sociales, desarrollen actividades con otros niños y con adultos distintos al profesor. En actividades significantes con otros adultos, los niños se apropian con mayor facilidad de concepciones y conocimientos relacionados con los contenidos escolares. Es decir, hay objetos de conocimiento que requieren de distintas interacciones sociales y que los niños utilizan para dar sentido a las situaciones de la vida social o a la información escolar.

De manera similar se observa en *el cerebro en el museo*, sección en la cual se da a conocer una actividad de observación de cráneos fuera del recinto escolar, en tanto el docente menciona que “Fue oportuno realizar una visita al Museo del Táchira en la Hacienda Paramillo, los niños observaron la evolución craneal que ha tenido el hombre desde su aparición, allí cuentan con restos de hace dos mil años” (P1-S26:79). Sobre los distintos espacios para el desarrollo de las actividades de clase en los primeros grados de la escolaridad del ser humano, Chacón (2005) señala que el docente debe hacer uso de distintos espacios para la enseñanza, dado que los alumnos poseen diferentes estilos de aprendizaje. Las actividades desarrolladas fuera de las aulas de clase contribuyen a estimular el pensamiento creativo y divergente. En este sentido, es necesario que en las escuelas se imparta un tipo de enseñanza más

abierta, donde no se ordene únicamente realizar determinadas tareas, sino que se cuestione, se discuta, se sugiera, se planteen problemas, y donde se le dé al alumno la posibilidad de comentar, reflexionar, disentir, experimentar en otros espacios (Franco, 2004).

Luego que el productor del texto explicita las actividades didácticas se apresta a concluir el informe con las secciones *logros de esta significativa experiencia y a modo de reflexión*. En la primera, nos presenta los progresos alcanzados por los alumnos en el desarrollo del PPA, como vemos en el siguiente segmento:

Los niños asumieron una actitud de agrado y disposición hacia la lectura y escritura, así como, estar más atentos a los aspectos formales de la lengua escrita. (P1-S27:81) A medida que los niños se involucraron en el tema hubo una participación activa y dinámica en las discusiones sobre las producciones. (P1-S28:82) Fomento el espíritu investigador, cooperativo y grupal. (P1-S29:83)

El trabajo desarrollado en el aula, con el PPA sobre el cerebro, muestra una manera de facilitar el proceso de enseñanza, con este modo de planificación integral. Al respecto, Flavel (1992) y Castorina (2008) indican que las investigaciones sobre los procesos de enseñanza muestran que no hay un camino único en la adquisición de conocimientos sociales en el aula, ya que por ejemplo, cuando los alumnos utilizan la analogía o el razonamiento analógico, las intervenciones didácticas del maestro son necesarias para llevarlos a niveles superiores de conocimiento. Sin embargo, esos mismos alumnos producen distintas maneras y estilos de aprendizaje, lo cual lleva a que el docente debe organizar la didáctica de manera constructiva e interactiva (Latorre y González, 1987). En otras palabras, el docente no debe abandonar a los alumnos durante la enseñanza, sino que debe constituirse en un mediador del proceso que permita a sus estudiantes avanzar a su propio ritmo.

En *a modo de reflexión* conseguimos otros aspectos conclusivos, en los que el productor textual hace mención a unos criterios relacionados con la ejecución del mismo. Así conseguimos que el docente indica que “Al inicio de esta fascinante experiencia llevaba en una humilde maleta un tesoro de saberes que se aprovecharon

en el día a día (...) Se pudo evidenciar una vez más que en cada sujeto el aprendizaje es un proceso individual...” (P1-S35:95).

Entonces, al revisar la estructura de las conclusiones del PPAS1 pensamos que el productor textual le da mayor énfasis, en esta parte del escrito, a la actitud de los niños, a los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la experiencia y resalta algunos resultados obtenidos. Es decir, que los aspectos conclusivos sintetizan, de alguna manera, la aportación que dejó la experiencia sobre el Tópico Discursivo relacionado con el cerebro.

En el discurrir del tejido textual aparecen, posteriores a la introducción, las secciones relacionadas con el *diagnóstico de la experiencia, los propósitos, actividades, logros y a modo de reflexión*, en las cuales podemos percibir que el escritor hilvana su producción a partir de un tópico esbozado previamente en el título y la introducción, pero no con la intencionalidad de presentarle al receptor la anatomía y fisiología del cerebro, sino con el fin de dar a conocer sus experiencias didácticas en torno a este tema.

La organización del texto, presentada por el autor en catorce secciones, está influenciada por algunas dimensiones contextuales (Lyons, 1981; Halliday, 1982), entre las que destacan: a) la manera como el docente planificó su proyecto, es decir, por las actividades planteadas durante el desarrollo del mismo; b) el grado/año de estudio donde se desarrolló el PPA, conformado por niños con edades entre 8 y 9 años<sup>37</sup>, pues la edad constituye un aspecto importante al momento de un docente preparar sus situaciones didácticas, lo cual se evidencia, sobre todo, cuando revisamos otros proyectos relacionados con temas análogos, en grados de estudio distintos, en los que las situaciones de enseñanza variaban; c) también puede incidir en la organización del PPAS1 la relación entre el autor del texto y su posible audiencia, la cual está constituida especialmente por maestros.

Ahora bien, aun cuando las distintas secciones del PPAS1 exhiben una estructura propia, nuestro punto de partida consiste en hacer una descripción general de la estructura de los cinco PPAS seleccionados como corpus, para arribar a una

---

<sup>37</sup> En Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación establece que el ingreso de los niños al primer grado de Educación Básica es de 6 años, por lo cual el tercer grado deberían cursarlo niños de nueve años.

configuración del discurso de los PPAS, describir su tipología textual y proponer una caracterización de los mismos. Por ello vamos ahora a presentar la superestructura del PPAS1 *Los secretos asombrosos del cerebro*, sin exponer detalladamente cada una de las secciones, pues serán explicitadas al final de la disertación de los cinco PPAS, cuando se proponga su superestructura global.

En síntesis, la superestructura del PPAS1 puede traducirse en la siguiente figura:



**Fuente:** Autor (Arellano, 2010)

**Figura 3.** Superestructura del PPAS1

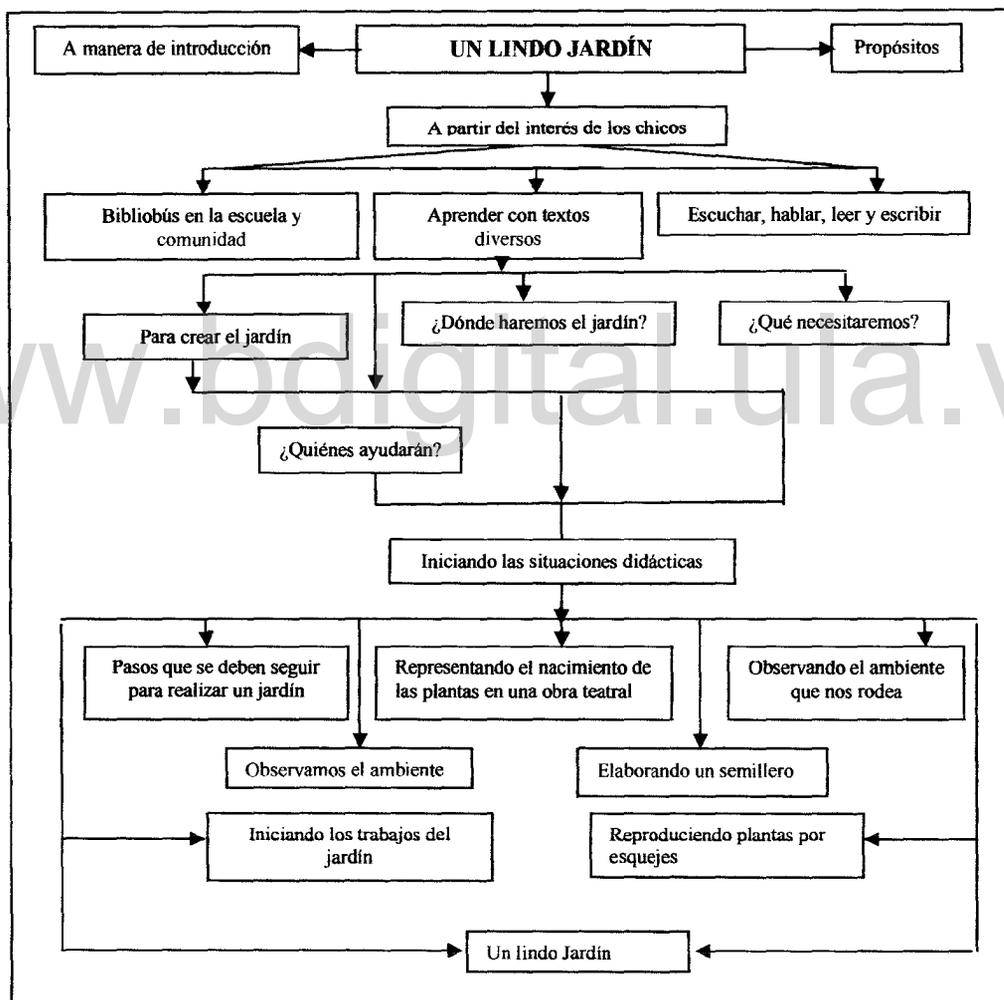
Como podemos apreciar en la figura precedente, en la superestructura de este PPAS1 conseguimos que los aspectos introductorios están conformados por la *introducción* propiamente dicha, el *diagnóstico* y los *propósitos*. El desarrollo lo integran las distintas *situaciones didácticas* que se generan en los procesos de enseñanza del PPA, y los aspectos conclusivos se organizan alrededor de los *logros de esta significativa experiencia* y *a modo de reflexión*.

#### 4.2.2. Caso 2. PPAS2. *Un lindo jardín*

Un lindo jardín es la denominación dada al PPAS2, el cual está conformado por 62 párrafos y 137 segmentos oracionales. Está relacionado con una experiencia pedagógica sobre el cultivo de plantas. Fue planificado y

desarrollado en el primer grado de una unidad educativa rural que funciona en la parroquia Juan Germán Roscio, del municipio Independencia, del estado Táchira. Fue ejecutado en el año escolar 2003 - 2004 y enviado a la revista Maestros Hoy, para su publicación, en el mes de mayo de 2005. El texto está constituido por veinte secciones, las cuales se mencionan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 5**  
**Macroestructura del texto PPAS2 *Un lindo jardín***



Fuente: Autor (Arellano, 2010)

*A manera de introducción.* En esta parte del texto el productor hace mención al ámbito donde se llevó a efecto el PPA, el grado de estudio y algunos elementos del diagnóstico que le permitieron revisar fortalezas y debilidades de los alumnos y representantes. Como ya lo mencionamos en la introducción se esboza algunos aspectos necesarios para que el lector pueda inferir de que tratará el texto. Y ese sentido el PPAS2 aunque presenta algunos elementos introductorios no aparecen allí ideas concretas para que se den las inferencias necesarias en la organización cognitiva del mismo.

En la sección correspondiente a los *Propósitos* se observa la finalidad para la cual fue concebido el PPA, que entre otras plantea “promover la función social del lenguaje y desarrollar en los niños actitudes de ecológicas positivas” (P2-S16:23). En este sentido, es necesario mencionar que los propósitos que aquí se esbozan están relacionados con los fines de la experiencia pedagógica puesta en escena en el aula de clase y no con aquellos propósitos que deben aparecer en la introducción del PPAS para guiar las inferencias.

*A partir del interés de los chicos.* Con esta sección el productor del texto inicia lo que en los textos expositivos se denomina *desarrollo* del informe. De aquí en adelante, en todas las secciones se hace una exposición general de cada una de las actividades desarrolladas en el aula. De tal manera que la organización interna de cada sección depende de la situación didáctica desarrollada y de aquellos hechos que el docente quiso dar a conocer, además del tratamiento del Tópico Discursivo.

En esta parte del PPAS2 el productor del texto engloba las secciones *bibliobús en la escuela y la comunidad; aprender con textos diversos; escuchar, hablar, leer y escribir; para crear el jardín; ¿dónde haremos el jardín?; ¿qué necesitaremos?; ¿quiénes ayudarán?* Estas unidades, para efectos de este análisis, las vamos a agrupar en dos: por una parte podemos organizar *bibliobús en la escuela y la comunidad; aprender con textos diversos; escuchar, hablar, leer y escribir* como actividades concernientes a la enseñanza de la lengua escrita, y por otra parte, *para crear el jardín, ¿dónde haremos el jardín?, ¿qué necesitaremos?*,

*¿quiénes ayudarán?* las englobamos en el uso de medios y recursos necesarios para el desarrollo de acciones didácticas tendientes a la construcción del jardín.

Cada una de las secciones forma parte del contexto pedagógico de donde emerge la experiencia de la que el productor da cuenta. En estas secciones emergen relaciones con la construcción de saberes, con las prácticas didácticas, las cuales marcan de por sí distintas maneras se organiza el aula de clase. Los saberes que se construyen desde el contexto pedagógico se enfatizan en lo individual y lo colectivo, nos interrogan sobre la creación cultural, nos separan e integran con la naturaleza, nos acercan y disimulan en las relaciones llamadas de poder que obviamente siempre aparecen en el contexto pedagógico.

Podemos asumir esta organización, dado nuestro conocimiento del saber pedagógico, visto como el conocimiento intersubjetivo y dialógico producto de la interacción y reflexión entre maestro y estudiantes, donde, además se juntan otros saberes como las creencias, la cultura, tradiciones, mitos, sentimientos y valores, los cuales se manifiestan naturalmente en el interior del encuentro pedagógico que subyace en las instituciones educativas.

Con respecto a las actividades tendientes a la enseñanza de la lengua escrita, planteadas en el PPAS2, éstas reflejan el uso de distintas acciones para la promoción y aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Sobre la promoción y enseñanza de la lengua escrita y la oralidad, Ferreiro y Teberosky (1982), Colomer (1993) y Solé (1992) acotan que la enseñanza de la lengua escrita constituye una de las tareas fundamentales en el ámbito escolar y tradicionalmente se considera que es uno de los aprendizajes necesarios que el alumnado debe adquirir, no sólo por ser imprescindible para el desarrollo de cualquier aprendizaje posterior, sino también porque saber leer y escribir, en la sociedad actual, es una necesidad por los enormes beneficios culturales, sociales e individuales que comporta.

El aprendizaje de la lengua oral y escrita “requiere que el alumno atribuya sentido a la lectura, que cuente con recursos cognitivos suficientes para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de personas que confíen en la competencia del niño y que sepan intervenir para fomentarla” (Solé, 1992:15). Por

ello, las actividades que organiza el docente en el PPAS2, como el *bibliobús en la escuela y la comunidad* y *aprender con textos diversos*, probablemente, están organizadas con base en alguno de los postulados de la enseñanza de la lectura como proceso interactivo y constructivo (Solé, 1992; Ausubel, 1976). En el marco de estos enfoques, en el proceso de enseñanza se pone el acento en los conocimientos previos, el contacto con textos escritos y con distintas actividades que implican la participación activa del alumno (Sánchez, 2006; Novak y Bob, 1998).

Con relación al uso de recursos y medios para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, en el caso del PPAS2, el profesor incorpora al aula, según su criterio, recursos que, probablemente, enriquecen el proceso de enseñanza. Al respecto, Area (2004) menciona que algunos docentes incorporan diversas técnicas a las programaciones, que difieren grandemente de unas aulas a otras. Es frecuente encontrar aulas que han ido incorporando en su material didáctico medios como el proyector de diapositivas, y otras que se mantienen, por alguna causa, con los medios tradicionales.

De cualquier manera, los medios, si son bien utilizados, enriquecen las actividades didácticas planificadas. El docente al momento de manejar los medios instruccionales debe ser muy creativo para activar los sentidos de los estudiantes y contribuir a que su aprendizaje sea significativo. Como apunta Gimeno (1991), desde una perspectiva interaccionista, no podemos olvidar que el medio no sólo se ve afectado por el resto de componentes curriculares, sino que simultáneamente también los configura y redefine.

Cazden (1991), Pérez (1985) y Casanova (1995) coinciden en que el papel de los medios en los procesos instructivos no es el de meros recursos o soportes auxiliares, sino elementos configuradores de una relación, profesor-alumno, aula, medio ambiente, contenidos, objetivos; estos inciden en los procesos cognitivos y actitudinales de los alumnos y pueden transformar, incluso, los roles de los docentes.

En la sección *iniciando las situaciones didácticas*, el docente, al organizar esta parte del PPAS2, las agrupa en siete acciones: *pasos que se deben seguir*

*para realizar un jardín, representando el nacimiento de las plantas en una obra teatral, observando el ambiente que nos rodea, elaborando un semillero, iniciando los trabajos del jardín, reproduciendo plantas por esquejes y un lindo jardín. Aquí, al igual que en la sección a partir del interés de los chicos, detectamos dos tipos de actividades, una relacionada con la dramatización en el aula y otra, que agrupa al resto de acciones, referida a la construcción del jardín.*

La dramatización aparece planteada con la actividad *representando el nacimiento de las plantas en una obra teatral*:

Los niños y niñas propusieron que hiciéramos una “obra” refiriéndose al montaje de un guión teatral, en este momento aproveché para motivarlos a que hicieran una representación relacionada con las plantas, les realicé varias lecturas sobre el nacimiento de plantas para que seleccionaran la de su agrado, seleccionaron la lectura “El pequeño Tulipán”, les leí variadas veces el texto y a partir del comentario de la lectura, incorporaron otros elementos que no estaban presentes en la misma, pero que ellos ya conocían, debido a esto se fueron incorporando personajes que no aparecían en el texto, de manera que todos los niños asumieron un papel para el montaje de la obra, se aprovechó esta parte para dibujar en una lámina cada elemento con su nombre y el nombre del niño que lo representaría, se le hicieron algunas modificaciones al texto con la participación oral de los niños y niñas. El montaje de esta obra se realizó desde el martes 23 de octubre hasta el jueves primero de noviembre, la misma contribuyó para que abordáramos la lectura del guión, mediante dibujos de las láminas se leyó el nombre de cada niño y el papel que le correspondía, se le facilitó a cada niño(a) una copia del texto a representar para leerlo en el aula y en su casa en compañía de sus familiares (P2-S47).

Para establecer el marco pedagógico de la dramatización en el aula nos remitimos a Rodari (2002) y Arroyo (2003), quienes hacen alusión a que la dramatización en las programaciones escolares permite, por una parte la educabilidad del estudiante para el arte, pues su poder para educar por sí misma la convierte en una herramienta didáctica útil, y por otra parte, la dramatización actúa en un marco pedagógico propio, que es el de la acción convencionalmente repetida. Desde el punto de vista pedagógico, es evidente la influencia que tiene la dramatización sobre la motivación de los escolares.

Sobre la dramatización en el aula, Arroyo (2003) acota que la práctica escolar de dicha estrategia guarda relación con la dinámica de grupos. La práctica escolar de la dramatización se realiza por grupos en los que de forma participativa cada uno aporta sus ideas y puntos de vista que luego, tras selección, retoque o matización, se integran en el juego dramático en el que intervienen todos. Como se ve, las coincidencias formales entre la dramatización en su práctica escolar y la dinámica de grupos son notables por sus planteamientos dinámicos y grupales. La dramatización, en sí misma, también genera situaciones psicológicas, humanas y creativas, además favorece el desarrollo del espíritu de colaboración y contribuye a socializar conocimientos, a la vez que potencia la ayuda mutua.

En la situación que atañe a la *construcción del jardín*, donde convergen cinco secciones, observamos básicamente que las acciones didácticas están dirigidas a la construcción de un espacio para sembrar plantas ornamentales, con el uso de distintos recursos materiales y con la colaboración de otros adultos, como los padres de familia y algunos miembros comunitarios. Así, vemos que el docente señala “de acuerdo a la experiencia y conocimientos que niños y niñas tenían y la posibilidad de arreglar el terreno en el ambulatorio con ayuda de los padres, madres y representantes...” De modo pues que la familia tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, y del apoyo que se les brinde depende el éxito que tengan en la escuela. Quizá esto suene a *frases hechas* pero cada día es más necesario el trabajo colaborativo de la familia en los procesos educativos de los alumnos de los primeros grados de la escolaridad básica.

En este contexto, Gimeno (1999) y Solé (1998) relatan que los docentes deben estar claros del papel que juegan los padres en las actividades escolares, y coinciden en algunos aspectos a tener en consideración para integrar a los padres y representantes en las actividades escolares: a) unificar criterios en cómo ayudar a los hijos, b) orientar a los padres en como colaborar con las actividades dentro y fuera de la escuela, c) buscar espacios para orientar, darles las herramientas para que colaboren con sus hijos en el hogar, d) sensibilizar a los padres en la prioridad que tiene la educación de sus hijos y en que la educación no es tarea exclusiva de

la escuela, e) tomar en cuenta las debilidades que tienen algunos representantes para apoyar a sus hijos y buscar otras alternativas, y f) organizar encuentros entre padres y representantes para que intercambien experiencias de cómo ayudar en las actividades a sus hijos y aprender unos de otros.

Podemos observar que el texto del PPAS2, al igual que los demás textos analizados, es un componente de un contexto pedagógico determinado. Se puede decir con Lyons (1981:197) que “los textos que los hablantes o escritores producen en determinadas situaciones crean los contextos y continuamente los transforman y remodelan”. Por lo tanto, siguiendo a Van Dijk (1988:324), podemos decir que las expresiones emitidas en dicho texto pueden cambiar el conocimiento del lector o receptor, quien podría interpretar o reinterpretar cualquier nueva oración en relación con el conocimiento adquirido, dado que “ciertos mundos son accesibles sólo a través de la presencia explícita de expresiones previas”.

Parafraseando a Calsamiglia y Tusón (1999), en este texto, relacionado con el tema de las plantas, el productor del mismo señala una representación real del mundo pedagógico que se inserta en un contexto muy específico: el primer grado de Educación Básica de una escuela rural. Este contexto de producción se caracteriza porque en él convergen niños cuyas edades oscilan entre cinco y siete años, por lo cual la edad, en este caso, se convierte en un elemento contextual importante al momento del docente organizar el aula y planificar las actividades didácticas. En razón de ello, observamos actividades muy específicas para niños que se hallan en las edades mencionadas.

Otro aspecto contextual está relacionado con el sector donde se inserta la escuela en la cual se desarrolló el proyecto que venimos analizando, puesto que el mismo corresponde al medio rural, el cual presenta un desarrollo cultural distinto al urbano. En tal sentido, Halliday (1982) y Berstein (2001) plantean que todo niño se educa en un contexto cultural y, por lo tanto, debe adquirir los patrones propios de esa cultura durante el proceso en que pasa a formar parte de ella.

De acuerdo con los planteamientos precedentes podemos deducir la importancia que tiene el contexto para el desarrollo de actividades didácticas para

el docente que labora en los primeros grados de la escolaridad, así como también para el lector o receptor del texto. De modo que, tanto para organizar las actividades didácticas, como para darlas a conocer, el contexto siempre estará dictaminando las pautas para la organización del texto. Pudiéramos aventurarnos a decir que el contexto refleja el entorno situacional en que se produce cada texto, pues parte de la información necesaria para comprenderlo no es proporcionada por el propio texto, sino que debe extraerse del conocimiento de personas, objetos, acciones o sucesos tratados en el discurso (Van Dijk, 1988).

Luego del análisis que antecede, presentamos a continuación una configuración de la superestructura del PPAS2.



Fuente: Autor (Arellano, 2010)  
Figura 4. Superestructura del PPAS2

Como se puede ver, el PPAS2 está estructurado en cuatro secciones. En la sección denominada *a manera de introducción* se observa el ámbito de producción, el grado de estudio y el diagnóstico para el desarrollo posterior del PPA. En una sección distinta, el productor textual presenta los *Propósitos*, que obviamente corresponden con los fines del proyecto. En *a partir del interés de los chicos*, tal como se presenta, el productor vuelve a repetir el diagnóstico, y finaliza el PPAS2 con *situaciones didácticas* que permiten el desarrollo del proyecto y no presentan conclusiones.

#### 4.2.3. Caso 3. PPAS3. *Me conozco por dentro y por fuera*

Me conozco por dentro y por fuera es la designación que recibe el PPAS3, el cual consta de 10 párrafos y 27 fragmentos oracionales. El texto gira alrededor del tema sobre el cuerpo humano, en tanto uno de sus fines está referido a que los alumnos “Valoren las diferentes etapas del ciclo vital y reconozcan los cambios que se producen en el cuerpo y sus potencialidades” (P3-S7:16). Fue desarrollado con alumnos de cuarto grado en una escuela rural ubicada en la comunidad Cerro de La Laguna, del estado Táchira, durante el año escolar 2004-2005. El productor del texto envió esta experiencia a la revista Maestros Hoy en el mes de noviembre del 2005.

A continuación podemos observar la macroestructura del PPAS3 cuyo título es *Me conozco por dentro y por fuera*.

**Cuadro 6**  
**Macroestructura del PPAS3 *Me conozco por dentro y por fuera***



Fuente: Autor (Arellano, 2010)

Como se puede observar en el cuadro precedente el texto no presenta una sección destinada a los aspectos introductorios sino que se inicia con la sección correspondiente al *Diagnóstico* pedagógico donde aparece el ámbito de producción, cómo surgió el proyecto y la denominación que se le dio, la cual fue por elección de los alumnos. En esta parte del diagnóstico se resalta la participación del alumno en las actividades pedagógicas, pues a decir de Jackson

(1991), el alumno debe participar en las actividades escolares por una razón educativa: la participación es necesaria para lograr una adecuada formación social, un aprendizaje efectivo y útil para la actuación del alumno en la vida. El alumno debe aprender a exteriorizar algún nivel de participación en su grupo, su aula, su curso y su escuela.

La participación del alumno en el aula debe ser planificada y, entre otros aspectos, el estudiante tiene que aprender a escuchar las otras partes y a aceptar el razonamiento de los demás. Tiene que aprender a ponerse en el papel de los otros, a anticipar soluciones. Con su participación, el niño asimila aspectos sobre la responsabilidad, puesto que a participar se aprende, y aprender a participar es una tarea que se debe comenzar desde muy temprano.

*Justificación.* Si partimos de la idea de que una justificación debe contener los argumentos fundamentales que sustentan un informe, entonces el informe de un PPAS, enfatizando aquellos aspectos de carácter técnico y social principalmente, debe contener el por qué y para qué del proyecto en el aula. Desde esta mirada, lo que observamos en esta sección está relacionado con la edad de los alumnos y la razón por la que surge el proyecto, la cual aparece de manera muy vaga, de tal manera que no se adapta totalmente a la justificación que debe poseer un informe escrito.

*Propósitos.* Se observan en esta sección del PPA, tres intencionalidades referidas al cuerpo humano: “que los alumnos conozcan el cuerpo y los sistemas que lo constituyen, a través de construcciones, descripciones y juegos (P3-S5:14). Demuestren autoestima hacia sí mismos, su familia, comunidad y nación mediante la lectura y escritura de pequeños textos y la realización de actividades a partir de estos” (P3-S6:15). Es decir que estos propósitos, al igual que en los dos PPAS anteriores forman parte de los fines de las prácticas pedagógicas y no de las intencionalidades que se reflejan en la introducción de un informe.

La sección correspondiente a las *situaciones didácticas*, y que da inicio al desarrollo del informe es organizada por el productor textual en tres partes: “*Me dibujo por dentro y por fuera, colocándole las partes a mi cuerpo y construir tu esqueleto*”. En la primera observamos el uso del dibujo como situación de

enseñanza, en la segunda el uso de plantillas para dibujar y la cooperación de un alumno, cuando señala: vemos que “en esta actividad didáctica en el aula a cada niño(a) se le coloco (*sic*) un dibujo de una plantilla donde debía colocarle las partes a su cuerpo, todos comenzaron a colocarle las partes al dibujo y a pintarlo” (P3-S9:22). Y en la tercera, se aprecia la cooperación de la familia para elaborar una actividad como es la construcción de un esqueleto.

En lo que respecta al dibujo como situación de enseñanza, el uso de la plantilla y la cooperación entre pares, Díaz Barriga y Hernández (1999) indican que, definidas de una manera amplia, este tipo de estrategias de enseñanza pueden contribuir con el aprendizaje, sobre todo si son utilizadas de manera espontánea por el alumno y no impuestas por el docente. Una primera aproximación a las estrategias de aprendizaje nos remite a la diferenciación entre estrategias impuestas e inducidas, principalmente referidas al estudio de textos escolares. Las primeras son impuestas por el profesor o programador de textos al realizar modificaciones o manipulaciones en el contenido o estructura del material de aprendizaje. Las estrategias inducidas se vinculan con el entrenamiento de los sujetos para manejar directamente y por sí mismos procedimientos que les permitan aprender con éxito. Las estrategias impuestas son denominadas instruccionales y las inducidas son designadas de aprendizaje, en el primer caso el énfasis se hace en el material y en el segundo, en el aprendiz.

En la sección relacionada con *construir tu esqueleto* el énfasis se pone en la colaboración familiar, pero no de manera concertada sino impuesta por el docente. La familia y la escuela son un marco referencial imprescindible para la incorporación de un nuevo ser humano a la sociedad, pero este marco se encuentra a merced de los estilos de planificación que desarrolla el docente, el cual puede contribuir con las transformaciones diversas que han de asumir ambas instituciones si quieren responder a su tarea educativa y socializadora (Aguilar, 2001).

Asimismo, podemos decir que lo que los niños aprenden de sus padres no es simplemente el resultado de lo que ellos les han enseñado, sino que reciben también influencias de otros miembros o grupos sociales vinculados a la familia,

de allí que la personalidad posterior dependa de las influencias de los distintos ambientes durante los primeros años de vida. La familia es también la esfera de la vida social donde se aprenden por primera vez los tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente aceptables y apropiadas según su género. Es decir, en la familia se aprende a ser niño o niña.

Además la familia proporciona a los niños una posición social, ya que es a través de ésta como ellos se insertan dentro de la sociedad. Muchas características adscritas que existen al nacer o se adquieren a través de la vida como clase social, religión, raza y etnicidad, son determinadas por el origen familiar. Sin lugar a dudas, es posible alterar algunos de estos aspectos, sin embargo, su influencia estará siempre presente a lo largo de la vida<sup>38</sup>.

En esta parte del análisis del PPAS3 surgen, en concordancia con algunos de los planteamientos de Halliday (1982), las siguientes interrogantes: ¿cómo llega el productor textual de la situación pedagógica al texto? y ¿qué características del entorno fueron tomadas como opciones para el sistema lingüístico? Ante estas preguntas, podemos asumir que los significados que constituyen el texto en cuestión, no se presentan al lector de manera fortuita sino que los mismos han sido producto de la reconstrucción de las experiencias pedagógicas. De estas experiencias emanan algunas características estrechamente relacionadas con el contexto situacional, tales como el nivel de estudio de los alumnos y el medio sociocultural, las cuales hacen que el maestro, como productor textual, probablemente incorpore en el tejido del texto algunas de las acciones desarrolladas, en lugar de otras.

Tal vez se pudiera pensar, desde fuera del escritor, que plasmar por escrito las ideas pedagógicas subyacentes a los PPA es una tarea simple, sencilla. Sin embargo, es una idea poco acertada, puesto que “La “situación” de un texto escrito suele ser compleja” (Halliday, 1982:190). No obstante, la complejidad no es una característica esencial del lenguaje escrito, pues algunos textos tienen

---

<sup>38</sup> Ya en el PPAS1 dedicamos una parte al análisis de la cooperación de la familia en las actividades escolares.

entornos relativamente simples. En el caso de los PPAS esta complejidad va asociada tanto a la situación comunicativa, como al contexto de producción.

Luego de este análisis veamos cómo se puede organizar la superestructura del PPAS3.



**Fuente:** Autor (Arellano, 2010)

**Figura 5.** Superestructura del PPAS3

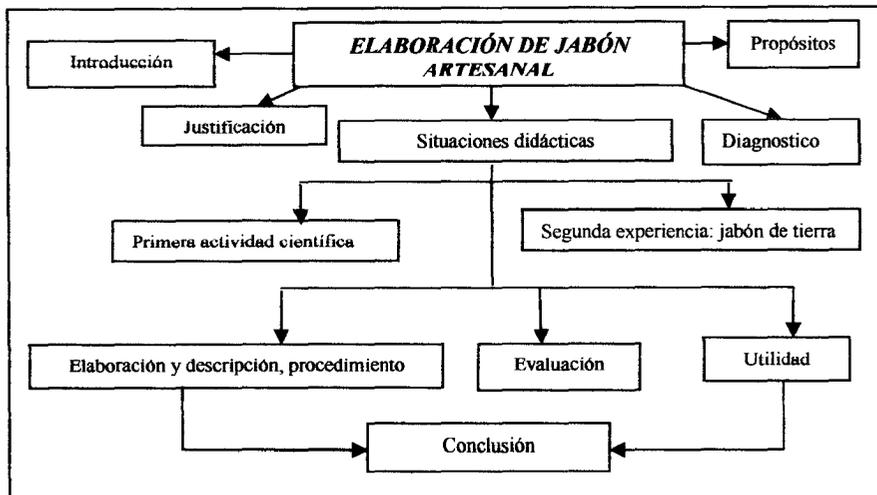
Podemos decir, siguiendo las partes que conforman el texto del PPAS3, que el mismo está organizado en cuatro secciones: *diagnóstico*, *justificación*, *propósitos* y *situaciones didácticas*. Observamos asimismo que no se detallan en él los aspectos introductorios y conclusivos, típicos de un informe.

#### **4.2.4 Caso 4. PPAS 4. Elaboración de jabón artesanal**

*Elaboración de jabón artesanal* es la denominación a través de la cual se organiza el PPAS4, que tiene como fin rescatar las costumbres y tradiciones de los alumnos del segundo grado de una escuela bolivariana rural del municipio Andrés Bello. De igual manera, este proyecto también aspiraba incorporar a los padres y representantes a las actividades pedagógicas.

Este texto está conformado por 34 segmentos de párrafos y 79 oraciones. Fue desarrollado durante el año escolar 2002–2003, y enviado a la revista *Maestros Hoy*, para su revisión y publicación, en el mes de julio del año 2004. Está conformado por las secciones que se muestran en el cuadro siguiente:

**Cuadro 7**  
**Macroestructura del PPAS4 *Elaboración de jabón artesanal***



Fuente: Autor (Arellano, 2010)

Como se puede observar, los elementos introductorios de este proyecto están organizados en *introducción*, *diagnóstico*, *propósitos* y *justificación*. El desarrollo del mismo se organiza alrededor de las situaciones didácticas, que el productor textual las denomina: primera actividad científica; segunda experiencia: jabón de tierra; elaboración y descripción, procedimiento; utilidad y evaluación. Para finalizar el PPAS, el docente presenta algunas conclusiones. Veamos una descripción de cada una de las secciones macroestructurales de este texto.

En la *introducción*, el productor textual esboza el contexto de producción, presenta el nombre del proyecto y hace una breve descripción de la experiencia, donde el énfasis está puesto en la participación de la familia en el desarrollo del mismo. En la *justificación* conseguimos una suerte de ideas sobre en qué consistió el PPA, aunque no se observa el para qué del mismo.

Con relación a la sección denominada *propósitos*, emergen cuatro fines: el primero está relacionado con el rescate de la historia local, el segundo con la participación familiar, el tercero está referido a los pasos para la elaboración del jabón artesanal y el último, el valor que tiene este jabón para el uso de las

personas. Estos propósitos están asociados es a la actividad pedagógica y no a los objetivos del texto sistematizado.

El *diagnóstico* está constituido por una serie de interrogantes realizadas a los alumnos: ¿Creen ustedes que este tema es importante? ¿Cómo creen ustedes que se hace el jabón? ¿Quiénes lo elaboran?... (P4-S9:15). La pregunta, como estrategia de enseñanza, constituye uno de los aspectos fundamentales en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Podríamos decir, con Gadamer (1994), que desde la Grecia clásica el arte de preguntar se ha llamado dialéctica, porque es el arte de llevar a cabo una auténtica conversación. Para que se pueda dar una conversación es necesario ponerse bajo la dirección del tema sobre el que se orientan los interlocutores, teniendo presente que el acto de conversar, como evento de comunicación interpersonal, tiene ineludiblemente una estructura de intercambio de pregunta y respuesta.

Desde el punto de vista pedagógico, Calvo (1994) señala que la pregunta posee una importancia en el aula, y es susceptible de ser aprendida y/o enseñada. En concordancia con este requerimiento, los docentes en el aula, tal como se observa en el PPAS4, pueden orientar a los alumnos para que sean capaces de elaborar preguntas a partir de la lectura de un texto, de la indagación de la clase, de la observación de una lámina o de los resultados de una experiencia. Puede decirse que son innumerables los momentos para preguntar en el aula de clase.

El uso de la pregunta es fundamental en el proceso de aprendizaje, en tanto propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis, contribuye con la expresión oral y/o escrita, promueve la comunicación entre estudiantes y favorece su atención y la creación de un ambiente propicio de aprendizaje (Silvestre, 1998). La reflexión y la aplicación de la pregunta concuerdan muy bien en el modelo educativo de la pedagogía de proyectos, modelo de planificación que implica, desde luego, no sólo innovar e implementar métodos y estrategias de los materiales, de los ambientes y espacios educativos, sino también rescatar el papel crítico y constructivo de los maestros y alumnos.

Con relación a este asunto, Freire (1999) plantea que los maestros y alumnos se congregan en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los

problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir. Para Freire, la pregunta constituye uno de los ejes medulares para la activación del pensamiento y del discursar sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo. La pregunta debe acompañar al ser humano durante todo el desarrollo de su vida. Vivir, podríamos decir, es preguntar, es estar preguntando constantemente (Ander-Egg, 1995).

Con relación al desarrollo de la sección denominada *actividades didácticas*, el productor textual las agrupa en cinco, pero previo a ellas, se plantea algunos objetivos: Establecer diferencias en cuanto a elaboración industrial y artesanal. Reunir a los niños. Conversar sobre los términos industrial y artesanal (P4-S16). En esta sección se observa que la enseñanza en estos primeros grados de escolaridad básica constituye un espacio rico en posibilidades para leer, escribir, escuchar, hablar; es decir para la construcción de saberes. Por ello los tópicos pedagógicos que emergen de esta sección constituyen aspectos importantes para el análisis, dado que estos asuntos nos permiten revisar si los mismos se relacionan o no con el Tópico Discursivo global.

Luego, en lo que denomina *primera actividad científica*, explica a los alumnos los pasos para la elaboración del jabón artesanal, los resultados de la elaboración y el uso que éste tiene en las personas.

En lo que denomina *segunda experiencia, jabón de tierra* aparece una descripción de la historia del mismo, “(...) los recursos que se usan para su elaboración, conversar sobre los pasos previos para obtener la cal viva y la ceniza, nombrar los componentes: cal viva, ceniza, cebo de res, fique, lejía, indicar el procedimiento para obtener la lejía” (P4-S21).

De acuerdo con Rigney (1978), las experiencias planeadas por el docente en el PPAS4 pueden contribuir al desarrollo de estrategias cognoscitivas como las operaciones y los procedimientos que el estudiante utiliza para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimiento y ejecución. Asimismo, indica que las estrategias cognoscitivas involucran capacidades como la lectura, la oralidad, el dibujo, la escritura, entre otras, que permiten aprendizajes en los alumnos de manera significativa.

Sobre las estrategias cognoscitivas, Gagné (1993) señala que son capacidades intrínsecamente organizadas de las cuales hace uso el estudiante para guiar su propia atención, aprendizaje, recuerdo y pensamiento. El estudiante utiliza estrategias cuando presta atención a varias características de lo que está leyendo, para seleccionar y emplear una clave sobre lo que aprende. Pero también las utiliza con el propósito de recuperar lo aprendido. De todo ello, lo más importante es que emplea estrategias cognoscitivas para pensar acerca de lo que ha aprendido y para la solución de problemas específicos.

Las estrategias cognoscitivas permiten, al sujeto que aprende, controlar los procesos de aprendizaje, que pueden ser memorísticos o significativos de acuerdo al tipo de aprendizaje que se produzca. Sin embargo, ambos tipos representan un continuo en el cual la memorización o repetición se incorpora en las primeras fases del aprendizaje significativo (Ausubel *et al.*, 1997). Cualquiera que sea el tipo de aprendizaje que finalmente se produzca, las estrategias ayudan al estudiante a adquirir el conocimiento con mayor facilidad, a retenerlo y recuperarlo en el momento necesario, lo cual contribuye al mejoramiento del rendimiento escolar.

En el ámbito de la planificación por proyectos, se puede generar el uso de estrategias cognoscitivas si el estudiante participa en la selección de los contenidos a desarrollar. La participación en estas tareas de preparación para el aprendizaje son, quizá, dentro de los procesos de metacognición, las que permiten al alumno una transferencia exitosa a una variedad de situaciones, tanto de conocimientos como de estrategias (Alfaro, 2004).

Posterior a las experiencias didácticas planteadas, el productor textual presenta una sección donde relata sobre cómo desarrolló la evaluación de los alumnos en el PPA. Entre otras actividades evaluativas menciona la observación. Con respecto a la evaluación en los procesos de enseñanza, podemos decir que en las últimas décadas se ha constituido como tema primordial en el debate pedagógico. En dicho debate han participado numerosos investigadores, pedagogos y especialistas en el tema. Entre ellos, Alves y Acevedo (2002) aluden que la evaluación debe ser vista como una actividad sistemática integrada al

proceso de enseñanza con el fin de aproximarse al conocimiento de la realidad. Es evidente que la evaluación conduce a conocer la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose así en un factor de crecimiento y orientación, tanto del docente como del educando y de la sociedad como tal.

En efecto, la evaluación exige compromiso por las partes inmersas en el desarrollo de las actividades didácticas, que en el caso que nos ocupa, están referidas al desarrollo de los proyectos pedagógicos, pues este aspecto del proceso de enseñanza constituye uno de los elementos curriculares de gran significado en la acción pedagógica (Muñoz, 2007). Evaluar en el contexto de los PPA establece un reto y su importancia radica en la posibilidad de retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje para poder reformularlo, convirtiéndose así en un instrumento útil para el control y el ajuste de la acción pedagógica en diferentes niveles como en los distritos escolares, instituciones educativas y salones de clases (Cerda, 2003).

En ese orden de ideas, Alves y Acevedo (2002) hacen alusión a cuatro generaciones de evaluación, subrayando que es posible que algún modelo no esté perfectamente ubicado en una generación, por cuanto presenta características de más de una de ellas. En la primera generación, la evaluación se considera sinónimo de medición. Aparece en un momento cuando prevalecía la creencia que en la escuela se enseñaba la verdad y esa verdad, en forma de contenidos, se aprendía y evaluaba de memoria.

Esta forma de evaluación persiste en la actualidad cuando se exige el aprendizaje memorístico de los contenidos. También se aplica principalmente en procesos de administración y selección, así como para establecer jerarquías entre programas y sujetos u organizaciones. La segunda generación de evaluación se caracteriza por la descripción de logros en función de los objetivos previstos, utilizando la medición como una herramienta que permite realizar la descripción, y al igual que en la primera, se efectúa en la etapa final del proceso.

La tercera generación o de juicios se caracteriza por realizar juicios y el evaluador asume el papel de juez. Dentro de esta generación se destaca la concepción de la evaluación como un proceso capaz de generar información para

la toma de decisiones. En el proceso, el evaluador es un técnico que busca la información, la procesa emitiendo un juicio y culmina proveyendo alternativas. No obstante, es importante destacar que se comienza a concebir la evaluación oficialmente como proceso constructivo para el mejoramiento y la superación de las fallas y no sólo como etapa final para aprobar y/o aplazar al estudiante (Pérez, 2005).

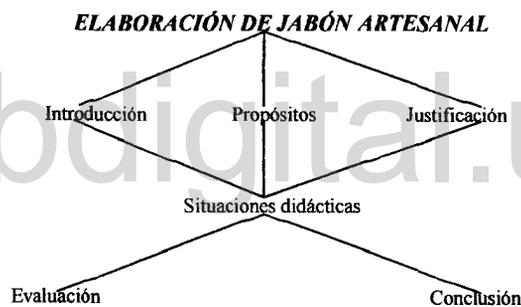
Por último, la cuarta generación de evaluación, o modelo constructivista, se caracteriza porque toma en cuenta el contexto en toda su complejidad, incorpora al evaluador y evaluado. Quienes participan en el proceso evaluativo toman en cuenta los intereses, necesidades, demandas de docentes y alumnos. Se trata de una evaluación integral, cualitativa, de los aprendizajes y logros de los sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En términos generales, la evaluación debe ser vista, en las aulas de clase, y particularmente en el desarrollo de los PPA, como un proceso cualitativo, cotidiano, que se refiere a la participación de los sujetos en el proceso educativo en un sentido colectivo, en el cual participan de manera individual las apreciaciones sobre los avances logrados en las tareas escolares dentro y fuera del aula (Santos, 2003). La evaluación cualitativa es aquella donde se juzga o valora más la calidad tanto del proceso como el nivel de aprovechamiento alcanzado por parte de los alumnos, que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje. La misma intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, tanto la actividad como los medios y el aprovechamiento alcanzado por los alumnos en la sala de clase (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

En último lugar, el productor de este texto hace alusión a la sección denominada *conclusión* donde esboza lo que él considera relevante en el desarrollo del PPA. En la estructura del texto se puede apreciar que en las conclusiones, aún cuando aparecen aspectos conclusivos no se hace una explicación de los resultados obtenidos en todo el proceso pedagógico, por lo cual podemos decir que las conclusiones no muestran los elementos característicos de este apartado.

Es decir, que si nos apegamos a los elementos que debe llevar una sección denominada conclusiones, la misma no se ajusta, en el texto que estamos analizando, a los requerimientos enmarcados dentro de los aspectos conclusivos, caracterizadores de los textos expositivos. De igual manera, conseguimos que en *la introducción* no se evidencian los elementos constitutivos prototípicos de la misma, tales como la enunciación de los objetivos y las partes como está constituido el texto. En otras palabras, tanto la *introducción* como las *conclusiones* aparecen como elementos con mucha inconsistencia, en los cuales no se reflejan los aspectos resaltantes de la experiencia vivida en el aula.

Vistas las distintas partes del proyecto que venimos analizando vamos a configurar ahora la superestructura del mismo, la cual se puede apreciar en la siguiente figura:



**Fuente:** Autor (Arellano, 2010)

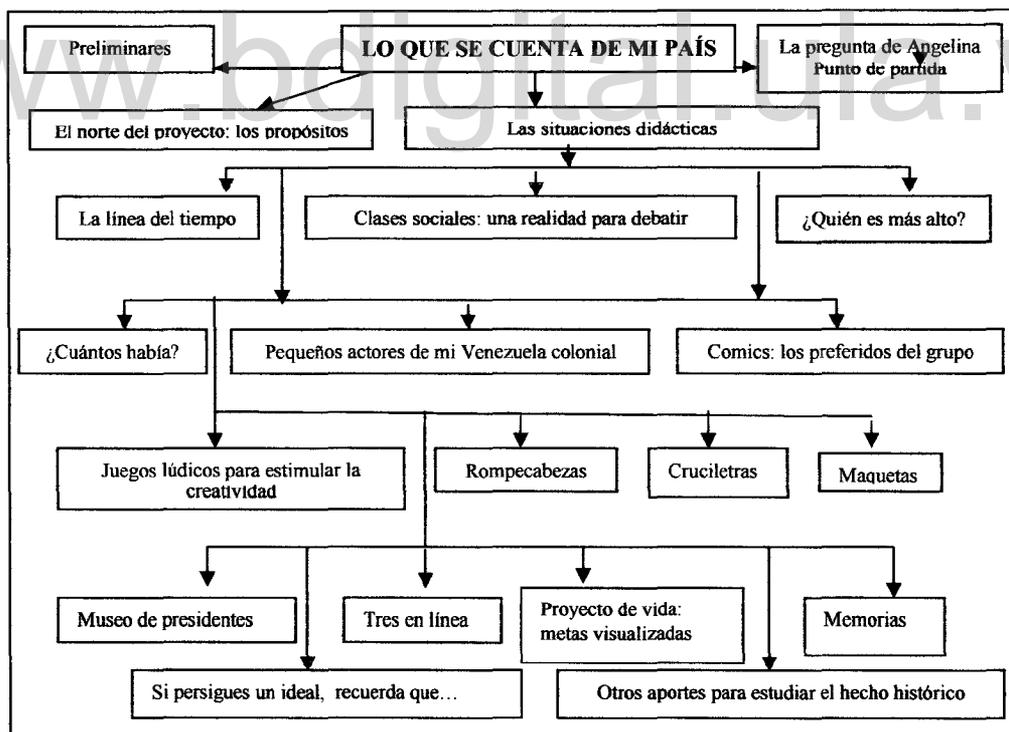
**Figura 6:** Superestructura del PPAS4

En la superestructura del PPAS4 conseguimos que este proyecto está organizado en introducción, justificación, propósitos, situaciones didácticas, evaluación y conclusión. Es decir que este PPAS se diferencia de los tres anteriores en la manera como está organizada cada una de las secciones superestructurales.

#### 4.2.5 Caso 5. PPAS 5. Lo que se cuenta de mi país

La enseñanza de la historia constituye el tema central del PPAS5 denominado *Lo que se cuenta de mi país*, el cual se desarrolló en una escuela rural bolivariana ubicada en la comunidad de Los Jabillos, municipio Fernández Feo, del estado Táchira. Los participantes del proyecto fueron veintidós alumnos del sexto grado, con edades comprendidas entre 10 y 15 años. Este proyecto pedagógico fue ejecutado durante el año escolar 2004 -2005. Al sistematizarlo fue organizado en 82 párrafos y 174 segmentos oracionales y recibido por la directora de la revista Maestros Hoy en el mes de diciembre de 2005. Está constituido por veinte secciones que se muestran en el cuadro siguiente:

**Cuadro 8**  
**Macroestructura del PPAS5 *Lo que se cuenta de mi país***



Fuente: Autor (Arellano, 2010)

En la sección denominada *preliminar*, el docente como productor del texto hace una descripción acerca de la importancia que tienen los hechos históricos para la formación del alumno. Si esta sección se considera como introducción del PPAS, entonces en la misma no se hace mención a ninguna otra situación que contribuya a dar pistas al lector acerca de lo que trata el PPA, ni se presentan los aspectos referidos a la organización del mismo, por lo cual estructuralmente no está organizada con los elementos propios de párrafos introductorios.

En la sección denominada *el norte del proyecto: los propósitos* se pueden apreciar ocho finalidades, relacionadas en conjunto, con la formación de valores y el desarrollo de la lengua escrita, la imaginación y el pensamiento creativo. Estructuralmente estos propósitos están relacionados con las finalidades del PPA y no con los propósitos típicos de una introducción. Por lo cual esta parte del texto constituye una sección diferenciada de la introducción.

Revisemos un poco los propósitos en lo relacionado con la formación de valores en los alumnos, para decir con Delors (1996) que la misma debe estar intrínsecamente asociada a los cuatro pilares fundamentales que se predicán, desde la UNESCO, para la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*.

Estos pilares, sobre los que se fundamente la educación actual, deben ser propiciados desde las escuelas, de modo que desde la educación se pueda contribuir a formar personas que sean capaces de convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad; capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma (Arana y Batista, 1999). Es necesario aplicar estrategias para el aprendizaje sobre la base del respeto y de la responsabilidad. Por una parte, porque la sociedad requiere de alumnos respetuosos, para ello el educador debe ser modelo; y por otra, porque el aula debe ser una comunidad donde se desarrollen las actitudes y la formación de las personas, en la búsqueda de un objetivo común: alcanzar desde la educación un alumno formado en valores para beneficio de la familia y la comunidad.

Posteriormente aparece en el texto una unidad relacionada con *la pregunta de Angelina: punto de partida*. Esta parte tiene relación con las preguntas o participaciones espontáneas de los alumnos en las situaciones de clase. Sobre este aspecto, Pozo y otros (1991) revelan una gran preocupación por las ideas espontáneas de quienes aprenden, ya que éstas constituyen representaciones mentales que condicionan el aprendizaje de los conceptos; si estas ideas intuitivas presentan contradicciones, entonces se comportan como obstáculos que dificultan la adquisición del conocimiento.

Continuando con la disertación del PPAS5, veamos ahora la sección designada con la denominación de *situaciones didácticas*. Dada la cantidad de situaciones propuestas por el productor del texto, las organizamos en tres grupos:

**Cuadro 9**  
**Organización de las situaciones didácticas del PPAS5**

Actividades instrumentales	Actividades lúdicas	Actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maquetas.</li> <li>• Comics: los preferidos del grupo.</li> <li>• Pequeños actores de mi Venezuela colonial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompecabezas</li> <li>• Cruciletras</li> <li>• Memorias</li> <li>• Museo de presidentes</li> <li>• Tres en línea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La línea del tiempo</li> <li>• ¿Cuántos había? ¿Quién es más alto?</li> <li>• Clases sociales: una realidad para debatir</li> <li>• Proyecto de vida: metas visualizadas</li> <li>• Si persigues un ideal, recuerda que...</li> </ul>

Con relación a las actividades prácticas y lúdicas, podemos decir que probablemente éstas fueron planificadas con la idea de desarrollar la creatividad en los alumnos. Si ello es así, se puede pensar que para estimular el desarrollo de la creatividad infantil no basta con crear un ambiente caracterizado por la libertad, o lleno de buenas ideas, sino que, más bien, el sistema educativo debe proporcionar las condiciones pedagógicas que favorezcan el proceso creativo, mediante la planificación y el diseño cuidadoso y detallado de las actividades que el profesor les plantea a sus alumnos en el aula (Carretero, 1997).

Entre las técnicas más eficaces para estimular la creatividad se encuentran aquellas que abarcan tanto los procesos cognitivos como afectivos (Porlán, 1987). En este sentido, el productor del PPAS5 presenta la dramatización y la elaboración de maquetas como elementos didácticos que abarcan aspectos tanto afectivos como cognitivos.

Tal y como plantean varios autores (Andreucci y Mayo, 1993; Rodari, 2002), la dramatización, el juego y todas aquellas actividades creadoras, permiten al niño interpretar, desde su mundo interior, el mundo que le rodea, proporcionándole una gran cantidad de material novedoso y fascinante que le permite enriquecer, de este modo, su mundo imaginario y su actividad lúdica; elementos indispensables para el desarrollo del potencial creador en la infancia, ya que a través de ellos (imaginación y juego), el niño desarrolla, canaliza y expresa su creatividad. Los niños crean, a partir de las actividades mencionadas, sus propias imágenes mentales, constituyendo, de esta manera, una herramienta útil para el desarrollo de la creatividad infantil.

Asimismo, el juego como recurso pedagógico en el aula, sirve para fortalecer los valores de honradez, lealtad, cooperación y solidaridad con los amigos y con el grupo. Propicia el respeto por los demás y por sus ideas, además de que ayuda con el dominio de sí mismo, la seguridad y la atención; pues durante el juego el niño debe estar atento para entender las reglas.

Con relación al grupo organizado alrededor de actividades referidas al lenguaje oral y escrito: *la línea del tiempo, ¿Quién es más alto?, ¿Cuántos había?, clases sociales: una realidad para debatir, proyecto de vida: metas visualizadas y Si persigues un ideal recuerda que...* podemos mencionar que, tal como están desarrolladas, se aproximan a actividades enmarcadas en el paradigma constructivista – interaccionista (Coll *et al*, 1998).

Es de hacer notar que la concepción constructivista sirve de base al diseño curricular del Ministerio de Educación de Venezuela, formulado en el año 1997, en el cual se propone la pedagogía de proyectos como modelo integral de planificación. Esta concepción está estructurada sobre los aportes de la psicología cognitiva, el enfoque psicogenético de Piaget (1971), la teoría de los esquemas

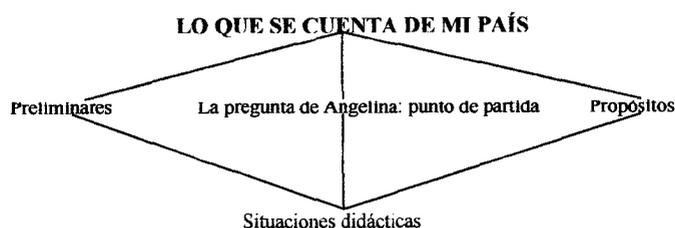
cognitivos manejados por Rumelhart (1984), Goodman (1989) y Smith (1983) en cuanto al proceso de aprendizaje de la lectura, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) y otros.

Todos estos aportes tienen como criterio común el proceso constructivista del aprendizaje de la lengua oral y escrita. Esta concepción se acopla al aspecto afectivo porque las interacciones que realiza el estudiante con el entorno, principalmente con las personas, van consolidando los procesos sociales, morales e intelectuales mediatizados por la cultura. Esta mediación permite el desarrollo de los procesos psicológicos, como son el pensamiento, memoria, lenguaje, entre otros (Vygotsky, 1979).

Las actividades para el desarrollo de la lengua oral y escrita, desde el enfoque constructivista, permiten la enseñanza instrumental del lenguaje como medio para resolver necesidades prácticas y concretas (Ferreiro y Gómez, 1983). Partiendo de las ideas previas de los niños acerca de la oralidad, lectura y escritura se intenta construir conocimiento acerca del lenguaje en el que se trabaja con textos reales, que tienen significado, pues desde la perspectiva constructivista se usa el lenguaje con una intención, con un uso que puede variar, desde para comunicar algo, hasta para disfrutar y compartir. En esta propuesta de trabajo el maestro debe ser un modelo motivador a seguir por sus alumnos, dialogando, leyendo y escribiendo con sentido en presencia de ellos (Goodman, 1989).

La sección correspondiente a *otros aportes para estimular el hecho histórico* no fue incluida en ninguno de los tres grupos que organizamos para comprimir la información y hacer más operativo el análisis, por cuanto en esta sección lo que el productor del texto presenta son algunas reflexiones o conclusiones acerca del PPA. De tal modo que esta parte se asocia a lo que estructuralmente se conoce como párrafos conclusivos.

Dado que a lo largo de este trabajo hemos venido organizando la superestructura de cada PPAS, veamos cómo queda el nivel superestructural del PPAS5.



**Fuente:** Autor (Arellano, 2010)  
**Figura 7:** Superestructura del PPAS5

Como vemos en la figura anterior, el PPAS5 está organizado en cuatro secciones. De éstas, los *preliminares*, *la pregunta de Angelina* y *propósitos*, corresponden a elementos introductorios, mientras que la sección *situaciones didácticas* refleja aspectos relacionados con el desarrollo del texto.

La estructura de estos PPAS analizados nos remite a distintos tópicos pedagógicos que emergen de un contexto didáctico rico en experiencias. Así tenemos que en la lectura de los diagnósticos que presentan los productores textuales podemos leer cómo en la vida cotidiana de la escuela actual las relaciones pedagógicas se ven sometidas a espacios fragmentados o concatenados, pues parece surgir del entramado de los textos analizados, que las ideas de los alumnos, en algunos casos, son dejadas de lado, pero en otros son utilizadas como punto de encuentro entre los saberes, pero siempre es el docente quien decide qué, cuándo y cómo enseñar.

En este contexto pedagógico visualizamos, también, las mediaciones del docente con los saberes y los conocimientos que además requieren una mayor autonomía individual y una mayor decisión social por parte de los estudiantes. El peso de todo este andamiaje se manifiesta, en los textos analizados, en los espacios y tiempos vitales concretados en el aula. Pensamos que los maestros han sido sometidos a un modo de pensar la educación y la pedagogía, que les obstaculiza lograr la participación de los estudiantes como elemento fundamental en la didáctica actual.

Ahora bien, una circunstancia que se observa en los PPAS analizados es la utilización del discurso por parte del profesor a partir de un tópico que lo genera. Sin embargo, observamos que el TD que subyace a cada proyecto, aparece explicitado con la misma importancia que las situaciones pedagógicas. Es decir que, por ejemplo, si el TD es sobre el cuerpo humano, el mismo sirve al tejido textual no sólo para explicitar su anatomía o fisiología, sino además, para el docente organizar su didáctica alrededor de un tema generador. Entonces, esto nos lleva a pensar que los productores textuales, al dar a conocer la experiencia de aula, le dan prioridad tanto a los tópicos pedagógicos como al Tópico Discursivo global.

Una vez que hemos presentado la macroestructura y la superestructura de cada uno de los cinco PPAS, y dada la importancia para esta investigación de lo que tienen en común la superestructura y la macroestructura para la configuración del TD, veamos en el siguiente cuadro la relación que se establece entre ambos niveles textuales. Para ello tomamos, a manera de ilustración, el PPAS3 *Me conozco por dentro y por fuera*.

**Cuadro 10**

**Relación entre la superestructura y macroestructura en los PPAS.  
Ejemplificamos con el PPAS3 *Me conozco por dentro y por fuera***

SUPERESTRUCTURA	MACROESTRUCTURA
<p><b>Diagnóstico</b></p> <p>En estos momentos en que la educación esta siendo sometida a revisión y donde las diferentes propuestas buscan apuntar hacia la concreción de una mejor calidad de la educación; los proyectos de aula, de igual manera, deben ser actualizados y observados constantemente por su naturaleza. Son proyectos investigativos, que van a dar pie a un aprendizaje significativo ya que siempre se deben integrar el trinomio docente-familia-alumno(a).</p>	<p><b>Macroproposiciones</b></p> <p>1. La educación está siendo sometida a una revisión. Las propuestas educativas apuntan a la calidad. Los proyectos de aula permiten la investigación e integran a la familia y al alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>

**Cuadro 10 (Cont.)**

**Relación entre la superestructura y macroestructura en los PPAS.  
Ejemplificamos con el PPAS3 *Me conozco por dentro y por fuera***

SUPERESTRUCTURA	MACROESTRUCTURA
<p><b>Diagnóstico</b> De esta manera nos convertimos en docentes investigadores, cualidad que exige nuestro país en estos momentos con la intención de dar respuestas a los cambios requeridos por la sociedad. Así surgió nuestro proyecto “ME CONOZCO POR DENTRO Y POR FUERA”. Necesidad observada en nuestros niños y niñas del 4to grado de la Escuela Básica Bolivariana “Cerro de La Laguna”, por querer saber todo acerca de ese mundo que encierra el desarrollarse. ¿Cómo se observó esta necesidad? la mayoría de estos alumnos ya comenzaron a sentir la atracción normal de los niños hacia las niñas y viceversa. La oportunidad fue propicia, pues se dio sin impulsarla, estaba presente en nuestra aula: se enviaban cartitas, poemas y fue así como una de las alumnas dijo en el aula:” ¿Cómo van a estar ustedes con eso si ni siquiera se han desarrollado”, les dijo “ombligos verdes”, viendo el docente de aula esta reacción, pregunta :” y ¿Qué es ombligo verde, mi niña?”. y todos se llenaron de intrigas y preguntas, pues no sabían si estaban desarrollados o no, y se iniciaron las preguntas de rigor: ¿A que edad uno se desarrolla?, ¿Qué pasa en el desarrollo?, ¿Que es desarrollo?, ¿Como sabe uno si se desarrollo?,¿Cómo somos por dentro?, ¿Qué hay en nuestro cuerpo?, ¿Qué sucede cuando comemos? Y así, otras más. Luego de esta primera etapa del proyecto pedagógicos de aprendizaje, como ahora va a ser denominado, se procedió a escoger el posible nombre para el proyecto propuesto por los niños: “Mi cuerpo humano”, “Viajando por mi cuerpo”, “Recorriendo el maravilloso mundo de mi cuerpo”, “Me conozco por dentro y por fuera”, entre otros. Los títulos del proyecto fueron sometidos a votación y así se selecciono el nombre de nuestro proyecto. Luego, para determinar qué sabían los alumnos y alumnas acerca de este tema, realizaron una actividad, donde ellos dibujarían su cuerpo por dentro y por fuera, para lograr identificar las partes que lo componen. Con esta actividad se dio fin al diagnóstico.</p>	<p align="center"><b>Macroproposiciones</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Los proyectos de aula permiten la investigación e integran a la familia y al alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>3. La investigación es exigida por el país para los cambios requeridos por la sociedad.</li> <li>4. Surgimiento del proyecto <i>Me conozco por dentro y por fuera</i> como necesidad de los alumnos.</li> <li>5. La necesidad se observó porque los alumnos comenzaron a sentir la atracción normal entre niños y niñas.</li> <li>6. Los alumnos se enviaban correspondencias y poemas. Esto dio origen a una serie de interrogantes por parte de los alumnos Selección, entre distintas opciones, del nombre del proyecto.</li> <li>7. Los títulos del proyecto fueron sometidos a votación.</li> <li>8. Desarrollo de una actividad para determinar los saberes de los alumnos sobre el tema. La actividad consistió en dibujar las partes del cuerpo.</li> </ol>

**Cuadro 10 (Cont.)**  
**Relación entre la superestructura y macroestructura en los PPAS.**  
**Ejemplificamos con el PPAS3 *Me conozco por dentro y por fuera***

<b>SUPERESTRUCTURA</b>	<b>MACROESTRUCTURA</b>
<p><b>Justificación</b></p> <p>La mayoría de estos niños oscilan en edades comprendidas entre los 9 y 15 años, ya se inician en la etapa de la atracción física y por ende, la ilusión propia que conlleva esta etapa, que al final no es mas que simple curiosidad. Esto genera en los mayores y en sus padres frustración al no ser capaces de abordar este tema con sus hijos, producto de una educación cargada de tabúes, heredada por padres que nada les decían a sus hijos sobre la sexualidad, pues eso era pecado. Es por esta razón que surge el proyecto con el fin de que los niños y niñas, conozcan su cuerpo, la edad vivida por cada uno y la importancia que encierra la etapa del crecimiento. Su conocimiento debe ser adquirido de forma natural, pues somos obra de un ser puro y grande como lo es Dios nuestro Padre y no debemos sentir vergüenza por conocer nuestro cuerpo y nuestras potencialidades, los cuales a su debido tiempo vamos a poder utilizar, siempre respetándose, sin dejar que nadie, ni nada le haga daño, pues es de cada persona individual y se debe cuidar de manera íntegra y sana.</p>	<p><b>Macroproposiciones</b></p> <p>9. La edad de los niños (9 a 15 años) es propicia para la atracción física, que en esta etapa no es más que una simple curiosidad.</p> <p>10. La atracción de los niños genera angustia en los padres, quienes no consiguen como tratar el tema de la sexualidad con los hijos, quizá por una educación cargada de tabúes, donde este tema era visto como un pecado.</p> <p>11. El proyecto surge para que los alumnos conozcan su cuerpo y la importancia que encierra el crecimiento.</p> <p>12. El conocimiento sobre sexualidad debe ser adquirido de forma natural, pues, al ser obra de Dios, no se debe sentir vergüenza por el conocimiento del cuerpo.</p>
<p><b>Propósitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozcan el cuerpo y los sistemas que lo constituyen, a través de construcciones, descripciones y juegos.</li> <li>• Demuestren autoestima hacia sí mismos, su familia, comunidad y nación mediante la lectura y escritura de pequeños textos y la realización de actividades a partir de estos.</li> <li>• Valoren las diferentes etapas del ciclo vital y reconozcan los cambios que se producen en el cuerpo y sus potencialidades.</li> </ul>	<p>13. Conocimiento del cuerpo a través de distintas actividades.</p> <p>14. Demuestren autoestima mediante distintas actividades dispuestas para ello.</p> <p>15. Valorar las diferentes etapas del ciclo de vida de los seres humanos.</p>

**Cuadro 10 (Cont.)**  
**Relación entre la superestructura y macroestructura en los PPAS.**  
**Ejemplificamos con el PPAS3 *Me conozco por dentro y por fuera***

<b>SUPERESTRUCTURA</b>	<b>MACROESTRUCTURA</b>
<p><i>Situaciones didácticas</i>  <b>Me dibujo por dentro y por fuera.</b></p> <p>Después de haber sido discutido y seleccionado el tema referente al proyecto se dio inicio a las actividades para lograr los propósitos, una de estas actividades fue darles una hoja de papel en blanco para que dibujaran su cuerpo por dentro y por fuera. Esto causo risa y niños ruborizados, no obstante, se dibujaron por dentro y por fuera: por dentro sus órganos, por fuera su cuerpo desnudo, con el fin de determinar qué conocían del tema y cómo era tomado por la mayoría de ellos. Esta actividad se dio en el aula, todos los niños se dibujaron con dificultades propias de su habilidad para el dibujo. Hubo una niña que realizó su dibujo de una manera que no era la que se había pedido: le colocó ropa y siendo hembra dibujo un varón. Esto marcó para bien el inicio de nuestro proyecto, pues se observó cómo esa niña, al igual que la mayoría de los niños de la comunidad, veían su cuerpo desnudo como algo que debía dar pena con los demás, por tal razón no se dibujaba ella, prefería dibujar a los otros.</p>	<p align="center"><b>Macroproposiciones</b></p> <p>16. Inicio de las actividades con el dibujo del cuerpo humano por dentro y por fuera, lo cual causó sonrojo en los alumnos.</p> <p>17. La actividad se desarrolló en el aula con la participación de todos los alumnos.</p> <p>18. Una de las alumnas efectuó el dibujo de manera distinta a las instrucciones impartidas por el docente, pues le daba pena dibujarse ella misma.</p>
<p><b>Colocándole las partes a mi cuerpo.</b></p> <p>En esta actividad didáctica en el aula a cada niño(a) se le colocó un dibujo de una plantilla donde debía colocarle las partes a su cuerpo, todos comenzaron a colocarle las partes al dibujo y a pintarlo, esto con la finalidad que cada niño fuera diferenciando e identificando cada parte, pero sucedió que uno de los niños del aula, tenía una revista enciclopedia del cuerpo humano, y de esa actividad él se aprovechó para demostrar lo que él tenía en dicha enciclopedia y sabía. de momento todos se dejaron guiar por lo que el niño les decía: desde el color para pintarlos hasta los nombres de las partes, se sentía bien por ser el quien dirigía la actividad y los niños se identificaban más con la experiencia, pues era uno de sus compañeros quien les estaba enseñando algo que ellos no sabían.</p>	<p>19. A cada alumno se le asignó una plantilla con un dibujo del cuerpo humano para colocarle el nombre de cada una de las partes y colorearlo.</p> <p>20. Cada niño fue diferenciando e identificando cada parte del cuerpo.</p> <p>21. Un alumno, utilizando una revista, explicó el cuerpo humano a sus compañeros.</p>

**Cuadro 10 (Cont.)**  
**Relación entre la superestructura y macroestructura en los PPAS.**  
**Ejemplificamos con el PPAS3 *Me conozco por dentro y por fuera***

<b>SUPERESTRUCTURA</b>	<b>MACROESTRUCTURA</b>
<p><b>Colocándole las partes a mi cuerpo. (cont)</b>                      Desde ese día el niño se dio cuenta lo bueno que podía ser si se interesa en algo que le guste, allí en ese momento le dijo a su profesor que quería aprender no sólo las partes del cuerpo humano, sino que también deseaba conocer las partes de los animales, para saber si eran todos iguales o si habían diferencias. Esto dio pie para un próximo proyecto.</p>	<p>22. Cuando el niño desarrolla una actividad agradable para él, se interesa más en ella.</p> <p>23. El interés por las partes del cuerpo humano llevó a un alumno a estudiar las diferencias y semejanzas con los animales.</p>
<p><b>Construir tu esqueleto</b>                      La mayoría de los niños estaban deseosos de conocer los huesos y la ubicación de ellos, por esta razón la actividad fue enviada para sus hogares a investigar, para que lograran el aprendizaje tenían que hacerlo del tamaño de ellos, de cada alumno(a) , así fue todos se fueron a sus hogares un día viernes para el jueves se debía evaluar el trabajo con la exposición de cada niño con su esqueleto, al llegar los padres con sus niños y el esqueleto, la sorpresa fue lo que le dijeron al profesor, ¿Qué dijeron? Que el si era malo como se le ocurría enviarle ese trabajo a los niños que ellos nunca se los habían aprendido cuando estudiaban pero que haciéndolo con sus hijos se aprendieron todos y su ubicación, hasta la función. Fue un aprendizaje que les quedó a los representantes para siempre aprendieron de manera significativa al lado de sus hijos, y allí quedara aprendieron haciendo, recortando, pegando, varias actividades que los ayudó a memorizar y analizar que es lo mas importante.</p>	<p>24. Los alumnos deseaban conocer los huesos y su ubicación. Actividad enviada para efectuarla en el hogar un fin de semana.</p> <p>25. Cuando llegó el momento de la evaluación del trabajo, participaron los padres quienes criticaron el trabajo del docente.</p> <p>26. Los padres mencionaron que ellos habían aprendido de otras maneras.</p> <p>27. El trabajo con los hijos les dejó a los padres nuevos aprendizajes.</p>

Estamos ante un texto pedagógico que tiene como finalidad dar a conocer las experiencias didácticas de las aulas de clase, que emergen como producto de la sistematización del desarrollo de los PPA. Es conocido que el productor textual, además de atender las relaciones microestructurales, realiza simultáneamente un proceso de organización de la información por medio de una jerarquización de ideas para, de esta manera, permitir a los receptores la reconstrucción de la macroestructura o información central del texto.