

**Universidad de Puerto Rico**  
**Recinto de Río Piedras**  
**Cuaderno de Investigación en la Educación, número 12, mayo 1998**  
**Centro de Investigaciones Educativas**  
**Facultad de Educación, Río Piedras**

**Marta Ramos**  
**Estudiante Doctoral, Currículo y Enseñanza**  
**Facultad de Educación**  
**Programa de Estudios Graduados**  
**Universidad de Puerto Rico**  
**Recinto de Río Piedras**

**El texto expositivo: posibles estrategias para su enseñanza**

El texto expositivo suele definirse de manera muy generalizada como el texto escrito en prosa que ofrece datos o información sobre un tema. De acuerdo con Slaters y Graves (en Muth, 1990), los textos expositivos pueden incorporar elementos explicativos, directivos y narrativos.

Resulta necesario ubicar al texto expositivo en el paradigma de los géneros escriturales. Ese intento invita a remitirse a las funciones del lenguaje, ya que es éste la materia prima del texto si lo consideramos como signo lingüístico. Entre las funciones del lenguaje, a base del rasgo informativo del texto expositivo, podría señalarse que este tipo de texto está dominado por la función referencial, también denominada representativa. Esta función del lenguaje persigue la información y la explicación, fines concomitantes a los de la exposición.

No obstante, las funciones del lenguaje no son categorías aisladas; sus fronteras son permeables. Por ello, un texto expositivo, fundamentalmente referencial, es también literario en la medida en que utilice la función poética para su expresión. En el terreno literario el ensayo es el género que mejor concilia las funciones referenciales y poéticas del lenguaje. El ensayo es probablemente, el género más difícil de delimitar. Sus posibilidades temáticas y de acercamiento son ilimitadas. La utilización del lenguaje en este género no conoce fronteras; se nutre tanto de lo poético como de lo referencial. Un buen ejemplo para ilustrar la armonía lingüística entre lo informativo y lo poético, se halla en "**Sobre basura y otros primores**" de Edgardo Sanabria Santaliz. En este ensayo la presentación de un tema ecológico comparte el espacio con expresiones de hondura poética como ésta: "Echo de menos, en las áreas urbanas de Puerto Rico, algo que cuando viajo al extranjero busco sediento **para que beban los ojos: las fuentes**".

Pero más allá del ensayo, textos expositivos intrínsecamente no literarios recurren muchas veces a imágenes poéticas para presentar la información. En un texto de ciencias del nivel elemental (Walker, C., La superficie de la tierra), por ejemplo, aparecen oraciones como éstas: "La superficie de la tierra es como

un rompecabezas gigante" y "Los grandes ríos y los pequeños arroyos corren de la tierra hacia el mar". En un texto didáctico, de carácter científico, rasgo que nos hace descartarlo como literario, toman lugar símiles y metáforas, imágenes propias del lenguaje poético.

Esto implica en primer término, que la exposición y la literatura no siempre están disociadas, pueden compartir un mismo espacio. Muchas veces se define al texto expositivo en oposición al literario, porque se recalca el carácter de no ficción del primero. Me permito diferir de esa postura, la existencia de diferencias no está reñida con la existencia de elementos concomitantes. El que el texto expositivo "cabalque" entre lo literario y lo no literario implica además, que su carácter es multidisciplinario. En el plano pedagógico, atraviesa todas las materias; la mayoría de los textos didácticos utilizan la exposición como vehículo escritural. Ello permite inferir que el éxito escolar podría guardar alguna relación con el dominio de la lectura y la comprensión del texto expositivo.

Por eso, se defiende insistentemente el que se establezca un balance en las experiencias de lectura, principalmente entre los textos expositivos y los narrativos. Teóricos como Ogle (en Muth, 1990) y Sanacore (1991), señalan que las experiencias de lectura del nivel primario se centran fundamentalmente en la narración. Es decir, el niño, en sus etapas tempranas de escolaridad, se expone básicamente al texto narrativo y se afianza el conocimiento de las estructuras y los contenidos de este tipo de texto. Se enfatiza, en las experiencias de lectura que se ofrecen al niño, en el desarrollo de una gramática de historias o en palabras de Rodari (1973) "una gramática de la fantasía". Ese centralismo en la narración posterga la familiaridad con el texto expositivo y por ende, el desarrollo de estrategias de lectura y comprensión para enfrentarlo.

El contacto algo tardío con el texto expositivo, además de provocar posibles dificultades o tropiezos en el reconocimiento de sus estructuras y en su comprensión, podría generar criterios de dificultad, que a su vez generen preferencia por la narración sobre la exposición. Aunque el criterio de dificultad suele ser altamente relativo, Gunning (1996) postula uno que nace fundamentalmente, de la experiencia y la investigación. Este teórico señala que en términos generales, leer textos narrativos resulta más fácil que leer textos expositivos. Y explica que "el esquema de los niños para leer y comprender textos expositivos se desarrolla más tarde que para los textos narrativos. Los textos expositivos poseen una gran variedad de patrones organizacionales y generalmente, los estudiantes jóvenes tienen una experiencia limitada en leer y escuchar este tipo de texto. Además, el texto narrativo es básicamente, lineal; en él hay por lo general, un suceso inicial, una serie de episodios consecuentes que desembocan en un punto climático, una solución al problema de la narración y un desenlace.

Por esa estructura y carácter lineal, el texto narrativo suele ser más predecible que el texto expositivo. Un estudiante familiarizado principalmente con el texto expositivo, tratará de centrarse en un pensamiento lineal, lo que obstaculizará la comprensión de textos cuya estructura no se presente necesariamente de forma lineal." (Traducción mía)

Este postulado de Gunning, aunque descansa en cierto modo, en el terreno movedizo de lo relativo, ofrece elementos convincentes para subrayar la importancia de las experiencias con los textos para salvar resistencias de lecturabilidad. Otro punto importante de la postura de este teórico es que ofrece valor significativo a los patrones de organización del texto.

El contenido es prácticamente inseparable de la forma; las ideas vertidas por los autores se presentan mediante un modo particular de organización. Los autores utilizan ciertas "técnicas" para presentar el contenido y las mismas se codifican en la estructura del texto. La estructura es un rasgo de diferenciación de los textos y una clave importante para la comprensión de los mismos. En la práctica didáctica, la destreza de identificación de ideas principales y secundarias, responden tanto al contenido como a la estructura. El modo que el autor emplee para establecer la relación entre las ideas pertenece al aspecto organizativo del texto.

De acuerdo con Slaters y Graves (en Muth, 1990), el conocimiento de la estructura ofrece tres contribuciones importantes a la comprensión textual. En primer lugar, centra la atención en ideas particulares. Provee además, una perspectiva sobre la relación existente entre las ideas. Y en último término, el conocimiento de la estructura textual contribuye a la retención de información. Es decir, el lector puede valerse de la estructura del texto para organizar el contenido del mismo y esto podría incrementar la comprensión y el recuerdo.

La diversidad de patrones estructurales del texto expositivo es posiblemente más amplia que la de cualquier otro tipo de texto. De ahí surge en parte, el criterio de complejidad asociado al texto expositivo y la insistencia de los teóricos ya citados, de familiarizar al estudiante con este tipo de texto, de exponerlo a su lectura desde las etapas tempranas de escolaridad.

Richgels, McGee y Slaton (en Muth, 1990), identifican cinco tipos de organizaciones o estructuras de los textos expositivos. La primera estructura es la descripción que consiste en agrupar ideas por asociación. Los textos de tipo seriado incorporan elementos organizativos como el orden y la secuencia. En este tipo de estructura suelen aparecer palabras clave como primero, segundo, y siguiente. El tercer tipo de estructura es la de causalidad. En esta se avanza en organización al incorporar relaciones de causa y efecto entre los elementos del contenido. Palabras o frases tales como: con el fin, como resultado y por consiguiente son marcas de estructura causal. Un patrón estructural de causalidad, pero que alcanza mayores niveles de organización, está representado por la estructura de problema/solución. En ésta, los vínculos causales forman parte del problema o de la solución. Un texto con esa estructura incorpora términos como: problema, solución y resolver. El quinto y último tipo de estructura que señalan los autores es el de comparación/contraste. Los elementos de este tipo de textos se organizan a base de relaciones de diferencias y similitudes. Integra expresiones como: semejante a, por otra parte, diferente a, entre otras.

Si bien el conocimiento de la estructura textual en general, puede contribuir a la comprensión del texto, algunos tipos de estructura tienden a facilitar aún más la comprensión. De acuerdo con Pearson y Camperell (1994), los lectores

recuerdan y comprenden mejor los textos cuya estructura es de causalidad o de comparación/contraste que los organizados a base de enumeración o asociación. Esto responde a que aparentemente, los textos estructurados a base de relaciones de causalidad o de contraste, ofrecen al lector información adicional que sirven de aliados a la comprensión y al recuerdo.

Pero no puede perderse de perspectiva, que muchas veces la teoría y la práctica están separadas por diferencias abismales. Muchos textos no poseen las cualidades ya mencionadas, que Slater y Graves otorgan a los buenos textos expositivos. No todos los textos expositivos poseen marcas que proporcionen información sobre la manera en que se han relacionado sus ideas. Y eso repercute por supuesto, en la comprensión. Richgels, McGee y Slaton (en Muth, 1990) apuntan: "Sabemos que los lectores que tienen conciencia de la estructura comprenden mejor los textos bien estructurados que los textos pobremente estructurados".

Estos mismos autores destacan que la enseñanza de la estructura textual debe integrarse al manejo de estrategias de comprensión lectural. Otra vez, el contenido y la forma como elementos desvinculables. Las estrategias dirigen y organizan el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, ofrecen la oportunidad tanto al docente como al alumno, de ejercer un papel activo en el proceso.

Entre las estrategias para enfrentar la lectura de los textos expositivos, Gunning, Richgels y otros, recalcan la pertinencia de los organizadores gráficos sobre todo, para la identificación de los patrones organizacionales del texto. Otra posibilidad didáctica defendida por estos mismos autores, la representa el compromiso con la escritura. Una buena forma de reconocer y distinguir entre los tipos de estructura es escribiendo textos con determinadas formas de organización.

Donna Ogle (en Muth), describe una estrategia para la comprensión del texto expositivo a la que denomina; **¿Qué sabemos, qué queremos saber y qué aprendimos?** De esa primera pregunta se desprende un primer principio rector de esta estrategia: la importancia del conocimiento previo. Es decir, que se parte del lector para la enseñanza del texto. Se enfrenta al lector con su propio conocimiento y se invita a reflexionar sobre el mismo. Un segundo principio pedagógico de esta estrategia es la consideración del trabajo en grupo como forma para estimular el pensamiento. Ogle explica el papel de este principio en su proyecto de la siguiente forma:

"El concepto de Vygotsky sobre la naturaleza social del aprendizaje, implica un desafío a los docentes para ayudar a sus alumnos a progresar lo más posible; una posibilidad que puede concretarse únicamente, observando y escuchando a los chicos cuando hablan y explican sus ideas. Además, la teoría de Piaget relacionada con la importancia del conflicto para estimular el pensamiento, también adquirió sentido en relación con lo que tratábamos de hacer en clase. Llevando al grupo de alumnos a predecir y a proponer ideas alternativas, se puede generar conflicto cognitivo."

Un tercer principio que sostiene a esta estrategia es la importancia que le otorga a la escritura como proceso paralelo al de la lectura. Mediante el compromiso con la escritura, no sólo se refuerza la lectura, sino que además, ofrece a los alumnos para los que la oralidad no provea espacio, la oportunidad de participar activamente en el aprendizaje.

Esta estrategia compromete al lector antes, durante y después de la lectura y pretende que mediante el modelaje, el alumno desarrolle independencia en el manejo de la estrategia; "delegación gradual de responsabilidades". La etapa de prelectura persigue, partiendo del conocimiento previo de los alumnos, que estos aporten ideas, las categoricen, hagan predicciones y se propongan objetivos con la lectura (¿qué queremos aprender?). En esta etapa del proceso lector, el estudiante se pone en contacto con su propio conocimiento. Durante la lectura se genera un intercambio entre el texto y el lector en el que este último busca nueva información y respuestas a sus preguntas y las va registrando por escrito. En la fase de poslectura, el alumno tiene la oportunidad de aclarar significados y categorizar el nuevo conocimiento. En esta etapa se ponen en evidencia los errores de conceptos que se pudieron cometer en la etapa de prelectura. Esta fase de la estrategia invita además, a la reflexión sobre lo aprendido, sobre lo que se sabía o se creía saber antes de la lectura y sobre lo que todavía hace falta aprender.

Uno de los rasgos importantes de esta estrategia es que provee, en cualquiera de las etapas del proceso, espacio para la metacognición. El desarrollo de la misma permite al estudiante "observar su propio proceso de aprendizaje y ejercer cierto control sobre el mismo". Esta estrategia posee una estructura casi idéntica al organizador que presenta Susan Barbour: "Think-Wink-Decide". Este, de igual forma, desarrolla el proceso a base de lo que se sabe sobre el tema, lo que se quiere o se necesita saber y lo que se aprendió o aún necesita aprenderse. Este tipo de estrategia reconoce que el aprendizaje toma lugar cuando los alumnos sienten "un determinado desequilibrio en su propio conocimiento que los estimula a aprender".

Al igual que la estrategia "Qué sabemos, qué queremos saber y qué aprendimos, la estrategia "Captar lo esencial en un texto expositivo" presentada por Schuder y otros (en Muth), concibe el proceso lector como una actividad cognitiva compleja. Se concibe la lectura como "un proceso de construcción y evaluación de la interpretación de un texto, entendiéndose ésta como una hipótesis acerca de su significado". El elemento de la hipótesis vertebró esta estrategia. Señalan los autores dos tipos fundamentales de hipótesis: la predicción, hipotetiza lo que va a ocurrir en el texto y la interpretación es una hipótesis sobre lo que ocurrió en el texto. La formulación y corroboración de las hipótesis rigen el proceso lector y se desarrollan en el intercambio entre los esquemas del lector y el texto. Esta estrategia persigue captar lo esencial o el sentido general de los textos expositivos y su desarrollo comprende los estadios de prelectura, lectura y poslectura. Además, otorga espacio importante a la metacognición.

Un elemento importante en cualquiera de las estrategias lo constituye la pregunta, ésta es rectora del proceso. El docente dirige fundamentalmente la

actividad a base de cuestionamientos. De la calidad de la pregunta podría depender el éxito de la estrategia. La pregunta atraviesa todas las etapas del proceso, desde antes de la lectura hasta después de leer. Gunning señala que la pregunta juega un papel muy importante en la comprensión. Preguntas bien construidas contribuyen a la comprensión y a la retención de la información. Por otra parte, preguntas pobremente confeccionadas, limitan el proceso. El docente tiene la responsabilidad, al seleccionar una estrategia, de planificar las preguntas que dirigirán la misma.

La utilización de estrategias como las presentadas pueden contribuir grandemente a la enseñanza de los textos expositivos. Las estrategias, actividades estructuradas, ofrecen cohesión a procesos complejos como la lectura. No obstante, no puede perderse de perspectiva que la estrategia también tienen limitaciones que hay que tomar en consideración al utilizarlas.

Otra gran ventaja de la estrategia es que permite al alumno tomar conciencia sobre el desarrollo de su proceso lector. Esto, entre otras cosas, podría hacer el proceso más interesante y pertinente. Los estudiantes necesitan manejar textos expositivos. Los docentes no pueden perpetuar el mito de "difícil" o "aburrido" asociado a este tipo de texto. Los maestros no sólo deben experimentar con estrategias desarrolladas por teóricos, sino que también pueden introducir estrategias propias que suelen generarse en la interacción con los estudiantes. No hay estrategias perfectas, todo proyecto metodológico que produzca efectividad, es una buena estrategia.

Un último detalle y no por eso menos importante, es que por encima de estrategias o elementos metodológicos para enfrentar la lectura del texto expositivo, las resistencias de lecturabilidad se salvan leyendo. Si se quiere que los alumnos desarrollen estrategias efectivas para la lectura de la exposición, se les tienen que proveer diversas experiencias de lectura con este tipo de texto.

## REFERENCIAS

Barbour, S., (1989). "Think, Wink, Decide for comprehension". The Reading Teacher. 740-743.

Benge, S., (1991). "Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels". Reading Research Quarterly. Vol. XXVI No. 1; pp 67-89.

Cunnigham, L., Gall, M.D. (1990). "The effects of expository and narrative prose on student achievement and attitudes toward textbooks". The Journal of Experimental Education., 165- 175.

Dole, J.A., Valencia, S.W., Greer, E. A., Wardrop, J.L. (1991). "Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text". Reading Research Quarterly. 142-157.

Duffelmeyer, F.A. (1994). "Effective anticipation guide statements for learning from expository prose". Journal of Reading. 452-457.

El ensayo: Expresión viva del pensamiento. DIP. (1984).

Gunning, T., (1996). Creating reading instruction for all children. Allyn and Bacon. Caps 7 y 9.

Muth, D., (1990). El texto expositivo. International Reading Association. Grupo Editor Aique. Caps. 2-5.

Nervel, G.E., Winograd, P., (1989). "The effects of writing and learning from expository text. Written Communication. 196-217.

Pearson, P.D., Camperell, K. (1994). Theoretical models and process of reading. NJ; IRA; 448-568.

Quiocho, A., (1997). "The quest to comprehend expository text: Applied classroom research". Journal of Adolescent & Adult Literacy. 450-455.

Rodari, G., (1973), Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias, Barcelona: El hogar del libro, S.A.

Sanacore, J., (1991). "Expository and narrative text: Balancing young children experiences". Chindhood Education. Vol. LXVII; 211-214.

Sigel, I., (1984). "A constructive perspective for teaching thinking". Educational Leadership. 18-21.

Slater, WIH., Graves, M.F., Paiché, G.L. (1985). "Effects of structural organizers on ninth grade student's comprehension and recall of four patterns of expository text. Reading Research Quarterly. Vol. XX; No. 2: 189-202.

Spyridakis. J., Standal. T., (1987). "Signals in expository prose: Effects on reading comprehension ". Reading Research Quaterly. Vol. XXII; No. 3; 285-'96.

Taylor. B.M. (1985). "Improving middle grade student's reading and writing of expository text". Journal of Educational Research. 119-125.

Taylor, B.M., Beach, R.W. (1984). "The effects of text structure instruction on middle grade student's comprehension and production of expository text". Reading Research Quarterly. 134-146.