MEJORAMIENTO EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL, OCTAVO GRADO A, FUNDACIÓN COLEGIO UIS

CHAFFIT DE ORO DE LA HOZ PICHÓN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2004

MEJORAMIENTO EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL, OCTAVO GRADO A, FUNDACIÓN COLEGIO UIS

CHAFFIT DE ORO DE LA HOZ PICHÓN

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Especialista en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna

Directora
OLGA JANETH MÉNDEZ
Especialista en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2004

CONTENIDO

		Pág.
INTRODUCCIÓN		1
1.	PROBLEMA Y OBJETIVOS	5
2.	OBJETIVOS	8
3.	JUSTIFICACIÓN	9
4.	MARCO TEÓRICO	14
4.1	CONCEPCIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA	14
4.2	TIPOLOGÍAS TEXTUALES	18
4.3	GRAMÁTICA TEXTUAL	24
4.4	SEMIÓTICA DEL TEXTO	26
4.5	ENFOQUE SIGNIFICATIVO	28
5.	DISEÑO METODOLÓGICO	30
5.1	HIPÓTESIS	30
5.1.1	Hipótesis de trabajo o específicas	30
5.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN	30
5.2.1	Universo o población	30
5.2.2	Universo	31
5.3	MUESTRAS	32
5.3.1	Fases metodológicas	32
6.	DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	35
6.1	DIAGNÓSTICO	37
6.1.1	Competencia Textual	38
6.1.2	Competencia pragmática	39

Pág.

6.2	PRIMERA FASE	40
6.3	SEGUNDA FASE	44
6.4	TERCERA FASE	46
6.5	CUARTA FASE	53
7.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS	61
7.1	ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO	63
7.2	ANÁLISIS DE LA FASE DOS	71
7.3	ANÁLISIS DE LA FASE CUATRO	82
8.	CONCLUSIONES	88
BIBLIOGRAFÍA		94
ANEXOS		96

LISTA DE ANEXOS

		Pág.
ANEXO A.	Rejilla de evaluación de producción escrita	96
ANEXO B.	Rejilla de evaluación de la producción escrita con interpretación simbólica	97
ANEXO C.	Tabla de categorización diagnóstico	98
ANEXO D.	Tabla de categorización segunda fase	99
ANEXO E.	Tabla de categorización fase cuatro	100

SUMMARY

TITLE: IMPROVEMENT IN THE TEXTUAL PRODUCTION, EIGHT GRADE A, FUNDACIÓN COLEGIO UIS*

AUTOR: CHAFFIT DE ORO DE LA HOZ PICHÓN**

KEY WORDS: Investigation, improvement, writing process, stages, diagnostic, planified strategies, normal teaching process, critic analysis, categorization tables, development and academic process.

DESCRIPTION

This job of investigation was realized in the educative institution: Fundación Colegio UIS, with the students of eight grade. It was worked in the improvement of the writing process into the group and it was taken like a model a group of fifteen pupils in order to analyze the results of this investigation developed in five stages: a diagnostic which was the beginning to planificate the strategies to follow during the process, two stages with the guide lines of application of planified strategies that were incorporated gradually to the normal teaching process to obtain improvement results and two stages of critic analysis about the job made.

This job had a part destinated to the analysis of the results that was made thought two information charts and the final results were consigned in three categorization tables where appear the model students' advances. At the final stage in this investigation project, there are conclusions that express the necessity to have a long period of time to work in the development and improvement of the writing process of young people in scholarship period and to make a good job. This experience pretended to offer to the students the possibility to improve their academic process through the improvement in their writing process.

*Project Degree.
**Especialization en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación-Escuela de Idiomas. Olga Yaneth Méndez

RESUMEN

TÍTULO: MEJORAMIENTO EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL, OCTAVO GRADO A, FUNDACIÓN COLEGIO UIS*

AUTORA: CHAFFIT DE ORO DE LA HOZ PICHÓN**

Palabras claves: Investigación, mejoramiento, proceso escrito, análisis, etapas, diagnóstico, estrategias planificadas, rejillas de evaluación, tablas de categorización, avances, conclusiones y proceso de formación académica.

DESCRIPCIÓN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en la institución educativa Fundación Colegio UIS, con los estudiantes del grado Octavo A.

Se trabajó en el mejoramiento del proceso escrito del grupo y se tomó una muestra de quince estudiantes del grupo, para analizar los resultados de esta investigación que fue desarrollada en cinco etapas, así: Un diagnóstico a partir del cual se planificaron las estrategias a seguir durante el proceso, dos etapas de pautas de aplicación de las estrategias planificadas, las cuales fueron incorporadas paulatinamente al proceso normal de enseñanza para obtener resultados de mejoramiento y dos etapas de análisis crítico del trabajo realizado.

Este trabajo contó además, con una parte destinada al análisis de los resultados, el cual fue realizado a través de dos rejillas de evaluación y los productos finales fueron consignados en tres tablas de categorización para mostrar los avances del grupo seleccionado como muestra. En la fase final de este proyecto se encuentran las conclusiones, que muestran la necesidad de disponer de un período extenso de tiempo para trabajar en el desarrollo y mejoramiento del proceso escrito de los jóvenes en período de escolaridad y realizar un trabajo verdaderamente fructífero.

Esta experiencia pretendió brindar a los educandos la posibilidad de mejorar su proceso de formación académica a través del avance en su proceso escrito.

*Proyecto de grado.

**Especialization en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación-Escuela de Idiomas. Olga Yaneth Méndez

INTRODUCCIÓN

Para nadie es un secreto la importancia del lenguaje dentro del proceso de desarrollo del individuo. En todas y cada una de las facetas del ser humano el lenguaje aparece siempre como el propulsor de los procesos de interacción con el entorno y con el conocimiento; ante este hecho irrefutable se encuentra un suceso que es por demás sorprendente y desconcertante: El ser humano se apropia del lenguaje a través del proceso de socialización, y lo perfecciona cada día a través de la práctica constante, entonces cómo es que haciendo uso de él en procesos comunicativos efectivos no es capaz de hacer un uso racional, coherente y adecuado del mismo cuando escribe. Son incontables los casos de individuos que siendo capaces de comunicarse a través del lenguaje verbal no pueden expresar sus ideas coherentemente en un texto escrito.

La mayoría de las investigaciones sobre el proceso de adquisición del lenguaje tienen un punto en común: el ser humano adquiere el lenguaje a través de la socialización, en este proceso de adquisición está subyacente todo el entramado de relaciones de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua.

En la comunicación oral, a veces basta con intuir lo que se debe decir en una situación a un interlocutor que espera una respuesta pero cuando del texto escrito se trata, la mera intuición comunicativa no es suficiente; en la escritura hay elementos esenciales que deben tenerse en cuenta, a saber: las estructuras retóricas, estilísticas, literarias, argumentativas o narrativas que describen la estructura o el empleo de las oraciones, las relaciones de significado y referenciales entre las mismas, que definen la coherencia, la determinación de relaciones locales o microestructurales que son parte de la macroestructura del texto, la estructura general que define la organización global. Todos estos elementos conducen a la construcción de una estructura formal del texto que apruebe un análisis y procesamiento real y efectivo del mismo.

Siendo el discurso reconocido como una práctica social, sustancia esencial y elemento creador de la sociedad, es indispensable incluir también en su estudio el "contexto", ese espacio situacional que da a cada evento un significado, y que sumado a la riqueza lexical le ofrece al hablante variadas posibilidades según sus propósitos y su espacio de interacción. El contexto es esencial, cuando de lo que se trata es de llegar a comprender un fenómeno tan complejo como es el lenguaje humano en su funcionamiento discursivo (social y cognitivo).

En definitiva, para un buen manejo del discurso es indispensable el conocimiento de todos los aspectos que se pueden tratar desde la perspectiva pragmática, sociolingüística y textual.

Este proyecto tiene como finalidad la de determinar específicamente las habilidades que debe desarrollar un estudiante de octavo grado con el fin de crear textos con sentido, cohesión y coherencia, para ello, en la investigación se trabajó en la adecuación del proceso escrito, buscando desarrollar en los educandos las habilidades para que pudieran expresar a través de la escritura, sus ideas, sus inquietudes, sus experiencias y sus expectativas haciendo uso del lenguaje.

La investigación se realizó en cinco etapas: en la primera se realizó un diagnóstico sobre la situación real de producción textual de los estudiantes, en la segunda, se trabajaron algunas pautas para la elaboración de textos escritos, en la tercera, se trabajó en la elaboración de textos cumpliendo con las pautas de la etapa anterior, en la cuarta etapa, se revisó el cumplimiento de las pautas y se incluyeron otras que eran indispensables dentro del proceso, en la quinta etapa se trabajó en la elaboración de un texto final utilizando como herramientas las orientaciones y pautas dadas con anterioridad.

El desarrollo de esta propuesta es un simple esbozo de lo que cotidianamente un estudiante necesita para interpretar y producir diversos tipos de textos de acuerdo con su necesidad de comunicación. Es un asomo al trabajo desde una óptica textual y pragmática pero que puede incidir positivamente en la metodología de enseñanza de la lengua materna y desde luego reflejarse en la producción escrita de los estudiantes en las diversas asignaturas.

1. PROBLEMA Y OBJETIVOS

A través de la observación y la interacción con el estudiante en el aula de clase, se ha percibido que éstos son más inhibidos ante la idea de expresar en forma inmediata y verbal sus ideas, sin embargo cuando se trata de plasmarlas en el papel la situación cambia completamente: las inquietudes se multiplican, al igual que los interrogantes y de repente el gusto por dar a conocer su pensamiento se diluye en un mar de dudas. Los interrogantes ya no tiene que ver con la criticidad, ni con el punto de vista, ni con el tono en que se enuncian los comentarios sino con ¿cómo hacerlo bien?, ¿qué es lo que el maestro quiere?, ¿cómo hacer lo que el maestro quiere?, ¿qué es lo que el maestro espera del alumno?, ¿cómo llenar las expectativas del maestro?, ¿será posible cumplir con los requerimientos del maestro?, ¿habrá problemas por la ortografía?

Estos y muchos otros son los interrogantes que aborda un estudiante a la hora de elaborar un escrito. No importa si se les asigna un tema o si se les permite escogerlo libremente, al final las inquietudes son las mismas.

Como resultado de esto, se obtienen textos poco sinceros, poco críticos y con un sin número de errores a nivel de redacción, de cohesión, de

coherencia y de significación – a menudo lo que plasman en el papel no es lo que realmente quieren expresar-.

Ante esta situación la inquietud que surge en el docente es ¿cómo lograr que los alumnos elaboren textos con sentido para ellos y para quienes los lean? ¿cómo lograr que lo hagan sin todos los errores gramaticales y sintácticos que normalmente acompañan sus escritos?¿qué habilidades se deben desarrollar para llegar a una producción textual auténtica?

Los estudiantes suelen tener dificultades para conjugar el contenido con la forma, es decir, encuentran difícil concentrarse en ambos aspectos; para ellos es mucho más fácil escribir preocupándose por el contenido, los mensajes, sus ideas y en general por el tema, o por el contrario, preocuparse por la forma, ortografía, redacción, coherencia y cohesión, aún cuando el tema no se aborde en profundidad o desde el punto de vista correcto.

Cuando se trata de escribir, los estudiantes esperan una especie de guía dada por el profesor, es decir, una especie de listado con instrucciones o pasos que siempre se deben seguir; quieren saber qué es lo que el profesor quiere que escriban y de qué manera espera que lo hagan.

Cabría reconocer que la Fundación Colegio UIS no ha establecido, dentro del PEI especialmente en su numeral referente al plan de estudios en el área de Lengua Castellana, un programa específico o complementario de producción de textos por lo cual éste se trabaja de manera segmentada en las unidades contempladas en el mismo plan de estudios viéndose como una simple herramienta que permite cumplir con unas temáticas y no como un proceso significativo y de gran relevancia para el estudiante.

2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL. Proponer qué habilidades deben desarrollar los estudiantes de octavo grado de la fundación Colegio UIS para mejorar su proceso de producción textual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Implementar estrategias que permitan desarrollar hábitos escriturales en los estudiantes.
- Determinar el grado de influencia que tiene el hábito de lectura en el desarrollo del proceso escrito.
- Desarrollar estrategias que permitan la conjugación de macroestructuras y superestructuras textuales.
- Permitir la creación auténtica mediante la observación de imágenes del contexto que permitan el análisis y transformación del entorno.
- Manejar adecuadamente elementos gramaticales en la producción textual.

3. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de habilidades para la comprensión y elaboración de textos escritos está supeditada en gran medida a las herramientas que el docente le aporte al alumno durante su escolaridad y a lo largo de su formación en el proceso de adquisición, manejo y utilización de la lengua.

Escribir no es fácil, poner en un papel las ideas de manera que quien lo lea, entienda exactamente lo que se quiere decir y no otra cosa es todo un reto. Los adolescentes asumen este reto, con temor, desgano y casi siempre con desinterés por considerarlo una obligación académica y no una oportunidad más de expresarse.

Uno de los objetivos claves en el proceso de formación en lengua materna es desarrollar en los educandos habilidades y competencias para la elaboración de textos escritos. Textos en los cuales reflejen su realidad y sobre todo logren dar significado a los conceptos, contextualizándolos, vivenciándolos a través del proceso escrito. Dicho objetivo fue ignorado por la gramática tradicional que enseñaba a escribir con base en la memorización y mecanización de un conjunto de reglas gramaticales que debían ser aplicadas en su totalidad para dar como resultado un texto coherente y cohesivo. “Bien por la gramática y la sintaxis”, pero siendo la escuela el lugar

a donde acuden los educandos con la expectativa de ampliar sus horizontes cognitivos, es el espacio ideal para desarrollar el proceso de creación de textos escritos.

Escribir, debería ser -para todos y especialmente para los educandos en las aulas- más que un conjunto de reglas aplicadas en el desarrollo de una temática, una expedición al redescubrimiento de lo conocido, un proyectarse fuera de sí para encontrarse con una realidad que ante todo es abierta, no acabada, indeterminada, no preestablecida y no programada.

Escribir es un descubrirse a sí mismo en relación con el otro, es descubrir al otro en relación consigo mismo, y no un proceso gélido y desensibilizado, donde el objeto de interés para la escritura no es más que un ente frío y ajeno al escritor.

La creación de un texto es el producto de la interpretación que se hace del mundo circundante, del entorno de cada objeto como representación simbólica de un “algo”. Ese algo adquiere valor en manos de quien escribe sobre él, solo si se mantiene en relación con los otros símbolos del entorno.

Un joven es capaz de producir un texto valioso, en un aula de clase, si le orientamos hacia el reconocimiento de su realidad, hacia un proceso

interpretativo real de su entorno cultural y social, donde la diferencia entre seres es la base del crecimiento de los procesos de formación del individuo.

Vivenciando la diferencia existente entre los seres humanos, un adolescente puede dar significado real a cuanto le rodea interpretando objetos comunes (signos), cargándolos de tanta significación como pueda aportarles, convirtiéndolos en símbolos, ampliando así sus posibilidades de comprensión e interpretación.

El proceso de escritura debe iniciarse con la lectura mental, es decir, la interpretación personal que el individuo hace del objeto de su interés. El principal problema de los alumnos al enfrentarse al hecho de escribir, es básicamente: sobre qué escribir y cómo hacerlo. Invitarlos a dar a su entorno tantas significaciones como les sea posible, es una manera positiva de orientarlos a trasegar sobre lo que conocen, en sus propios términos, eso es lo que mayor seguridad les aporta.

Los alumnos poseen una capacidad inagotable de imaginar y construir mundos posibles. Si aprovechamos este recurso como una base para lanzarse en el difícil arte de escribir algo en lo que otros puedan encontrar sentido, estaremos dando un gran paso para vencer la barrera del miedo al

que dirán los compañeros de aula, el profesor, y todos los que puedan tener acceso al escrito.

La idea es mostrar al educando cómo puede, a través de la lectura semiótica, la interpretación de símbolos y signos, recrear su entorno y hacerlo cognoscible a los otros, desde su propio punto de vista y desde una perspectiva individual, pero racional y lógica.

El uso del entorno es una oportunidad única para iniciar a los adolescentes en el descubrir de sus habilidades para escribir y crear mundos posibles a través de lo familiar y conocido.

Conocer y alimentar los intereses de los alumnos es otra herramienta básica dentro del proceso del desarrollo de las habilidades escritas, puesto que la interacción continua entre ellos, el compartir espacios sociales, culturales, intelectuales y afectivos, les llevan a expresar con mayor libertad su pensar y su sentir. El acercamiento cultural les permite reconocer el pensamiento del otro como valioso, no a pesar de ser diferente, sino precisamente por ser diferente.

La cultura como fuente inagotable de recursos temáticos como: dignidad, justicia, libertad, convivencia, solidaridad, etc.- conduce a interpretaciones

diversas, todas ellas muy valiosas, en cuanto que cada joven ve desde su propia perspectiva en qué puede convertirse aquello que no le agrada o con lo que no está de acuerdo.

El ejercicio de escribir otorga un poder infinito, el poder de cambiar aquello con lo que no se está de acuerdo y llevarlo a ser exactamente como uno desea que sea, o como se cree que debería ser. Orientar a los educandos hacia este descubrimiento es precisamente la herramienta clave de este proceso formativo.

El propósito fundamental de este trabajo de investigación es brindar al educando la posibilidad de redescubrir el mundo en el que vive a través del proceso escrito, basándose más que en reglas gramaticales y sintácticas, en el reconocimiento de sí mismo y del otro como parte fundamental del medio en el cual se interactúa.

4. MARCO TEÓRICO

Abordar el proceso escrito desde el desarrollo de la competencia textual en el área de lenguaje, en la fundación Colegio UIS requiere de un sustento teórico que valide la intervención en el aula, para lo cual es importante tener en cuenta que la noción de competencia hace referencia a la constitución y formación de los sujetos en sus distintas dimensiones de desarrollo, pero específicamente apunta a potencialidades y/o capacidades. Así vistas, las competencias se definen como las capacidades con que un sujeto cuenta para su desempeño en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Los niveles de desarrollo de la competencia textual, entendida como la capacidad de organizar y producir enunciados atendiendo a las reglas estructurales del lenguaje, se evidencian a través de desempeños comunicativos de los educandos y en el caso del proceso escrito, que es concretamente el que se aborda, a través de la producción de textos.

4.1 CONCEPCIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA

Para nadie es un secreto que la lectura es una herramienta básica dentro del proceso de adquisición del conocimiento, por ello los lineamiento curriculares la conciben como un “proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos y un texto como soporte

portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estéticamente particulares"[1]. Desde esta perspectiva no hay una gran distancia entre el sujeto y el texto, pues no puede considerarse al texto como un conjunto de oraciones vista desde el punto de vista gramatical, sino como un sistema de significaciones que conducen a la construcción de conocimientos.

La lectura es producto de una intensa actividad de búsqueda de sentido de un texto en situación de uso ligado a la necesidad de actuar, en el cual intervienen la afectividad y las relaciones sociales. El lector busca encontrarle el sentido al texto coordinando y analizando todo tipo de marcas o índices (título, contexto, tipos de texto, marcas gramaticales etc.)

La escritura, de igual manera, "es un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses y que además está determinada por un contexto sociocultural y pragmático"[2]. Escribir es simplemente el uso de grafías pero la elaboración de un texto implica un proceso complejo que incluye la planificación, la elaboración textual y la revisión; para ello el estudiante necesita tener una visión de

[1] MEN. Lineamientos curriculares
[2] Ibid.

mundo, que contextualizada, le permita expresar su sentir y su pensar sobre temas de su interés.

En el proceso de producción son indispensables algunas operaciones:

- La planificación textual que implica la identificación de un destinatario y el objetivo de la comunicación así como la organización final del mensaje.
- La textualización que implica la progresión temática, el desarrollo de una temática a lo largo del texto, las conexiones lógicas, la segmentación de las ideas, los elementos de referencia, los tiempos verbales y los signos de puntuación.

- La relectura de los textos que exige una capacidad de tomar distancia del autor sobre sus propios escritos, dicha revisión se hace a través de la auto evaluación y la heteroevaluación.

Gracias a las investigaciones elaboradas por el MEN acerca de la evaluación de la producción escrita se han instaurado los siguientes niveles:

- Nivel A: Coherencia y cohesión local. Este nivel constituye el nivel micro estructural por tanto se requiere la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y con coherencia interna. Esto implica establecer

concordancias pertinentes entre sujeto y predicado, sujeto y verbo, género y número; segmentar o delimitar debidamente las proposiciones.

- Nivel B: Coherencia global. Este nivel constituye el nivel macro-estructural por lo tanto requiere el seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción; usar al menos un conector con función lógica, manejo pertinente de al menos dos signos de puntuación. Elaboración de al menos un párrafo con oraciones concordantes que siguen un eje temático.

- Nivel C: Coherencia y cohesión lineal. Este nivel hace referencia a la ilación de las proposiciones entre sí, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad de mayor significado. Este nivel se garantiza mediante el empleo de recursos cohesivos, signos de puntuación, señalizadores con función lógica en el texto.

- Nivel D: Pragmática. Este nivel está relacionado con la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad comunicativa, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de producción del texto, y a la selección de un tipo de texto de acuerdo con la situación de comunicación.

4.2 TIPOLOGÍAS TEXTUALES

La escritura es una acción lingüística que trasciende en el ámbito escolar y en la vida del ser humano ya que es una forma de comunicación de la cotidianidad del mismo. De ahí que ésta tenga diversos usos y funciones sociales. Podemos encontrar textos de carácter personal, de carácter funcional, de escritura expositiva, de escritura argumentativa, de intención persuasiva, y por supuesto de escritura creativa. En consecuencia la escritura debe atender a los usos y funciones de la lengua escrita en la sociedad además orientarse hacia el dominio expresivo y comprensivo de las diferentes tipologías textuales y a la adecuación de la misma en diversas situaciones de comunicación en las cuales se le requiera.

Existen muchas clasificaciones de textos sin embargo se hará referencia al concepto general de macro estructura, superestructura y a la contextualización de estos en los textos de tipo expositivo y al comentario, debido a que son estos, exclusivamente, los utilizados en este proceso de investigación.

El texto expositivo es aquel que cumple una función referencial. Su principal objetivo es informar, incluyendo comentarios aclaratorios, incorporando explicaciones y utilizando claves explicitas (títulos, subtítulos, alusiones).

Matilde Frias Navarro[3] presenta el texto expositivo como un texto que no se dedica únicamente a la presentación de información, pues pretende establecer una relación directa con la realidad o tópico tratado dirigiendo al lector a través de una serie de recursos y estrategias de composición que coadyuven al esclarecimiento del tema y a la mejor comprensión del tema, limitándose a la presentación de hechos y excluyendo la emisión de juicios y opiniones.

El texto expositivo puede centrarse en la descripción de un fenómeno, por medio de la definición, caracterización, enumeración, ejemplificación o comparación; en el desarrollo de un tema por medio de la secuencia, proceso, relación de componentes, inducción o deducción; y en el análisis de un problema, por medio de la explicación, clasificación o analogía.

Se hace claridad en el hecho de que existen textos mixtos, esto es, aquellos en los cuales se presenta articulación entre dos de las categorías e incluso las tres. Por ejemplo, se puede desarrollar un tema o analizar un problema, incluyendo descripciones de fenómenos. Esta diversidad, manejada con cohesión y coherencia, enriquece significativamente el texto.

[3]FRIAS N., Matilde. Procesos creativos para la construcción de textos. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. 1996.

Entre los textos expositivos podemos ubicar algunos tipos de ensayos; textos pedagógicos, didácticos y científicos; artículos, reseñas, informes, cartas y manuales.

Otra de las tipologías textuales abordada en el presente proyecto ha sido el comentario. Es bueno recordar que éste es un tipo de texto que pretende mostrar una valoración, interpretación, orientación y enjuiciamiento personal de un referente de la realidad o de un texto que se haya interpretado presentando la valoración de la información o contenido del texto leído y de su forma de expresión (coherencia, organización, claridad, corrección léxico-gramatical, etc.), de una manera impersonal a pesar de que debe ser firmado.

El comentario es un diálogo lector-texto con unas pautas básicas que se resumen de la siguiente manera:

- El lector toma la iniciativa y hace que el texto hable, que se manifieste en alguno de sus posibles modos al formularle algunas preguntas: ¿De qué trata el texto?, ¿Qué afirma el texto?, ¿Por qué lo dice?, ¿A quién se lo dice?, ¿Desde qué entorno habla?

El comentario no tiene reglas taxativas en su estructura pero son esenciales el principio, el final, el hecho -que debe tratarse sin rodeos innecesarios-, y

su consecuencia. Dentro del comentario pueden destacarse cuatro categorías, a saber:

- Planteamiento del tema o introducción que tiene como objetivo captar la atención del lector.
- Descomposición en subtemas.
- Juicio crítico sobre cada subtema, que se realiza mediante razonamiento, hechos, juicios lógicos.
- Conclusión, que puede ser una solución, una consecuencia lógica o una predicción.

El comentario tiene un estilo claro, sencillo y vivo, sin la frialdad expositiva, pero sin sentimentalismo, su lenguaje es preciso, no rebuscado, ni pedante, ni grandilocuente, se trabaja en párrafos breves conformados por oraciones cortas y poco complejas.

Para vincular los conceptos, anteriormente mencionados, al proceso de producción textual, hay que partir de que el texto debe ser entendido como una unidad de comunicación. La lingüística del texto propone estudiar la estructura textual que posibilita el intercambio de significados entre un escritor y sus lectores. Teun Van Dijk (1978) presenta la macroestructura o plano del contenido como la que favorece la comprensión del texto ya que no

es otra cosa que la arquitectura de la organización de sus contenidos. "Desde la perspectiva de Van Dijk, la macroestructura es la proposición subyacente que representa el tema o "tópico" de un texto y constituye la síntesis de su contenido"[4]. Para explicar la macroestructura, Van Dijk recurre al modelo usual de la lógica proposicional, utilizado en la semántica, que articula el contenido en predicado y argumentos. Al tener en cuenta el conjunto del texto, propone considerar la hipótesis de que en la unidad textual hay dos niveles, el global, representado en las macroproposiciones (Mp), y el local, representado en las microproposiciones (mp), con una relación de implicación entre ellas. Las macroproposiciones se derivan de conjuntos de microproposiciones que, relacionadas entre sí, manifiestan una unidad de contenido común. Las macroproposiciones no son necesariamente explícitas sino que son proposiciones que se derivan: del contenido explícito de las microproposiciones y de los conocimientos implícitos asociados a ellas.

Si el texto está formado por una serie de macroproposiciones, éstas tienen una jerarquía. La macroproposición de nivel más alto coincide con lo que se llama la macroestructura del texto. Esta, a su vez, contribuye de una manera sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, porque es una representación del tema general que vértebra la unidad comunicativa.

[4]CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Barcelona: Ariel lingüística, 1999.

Las macroproposiciones tienen relación con unidades formales del texto escrito como los párrafos y los títulos. No necesariamente concuerdan con exactitud, pero tienden a agruparse y a distinguirse a partir de disposiciones eternas (puntuación, separación entre líneas, subrayados y tipografía) que contribuyen a que un texto escrito "empaquete la información en bloques, de tal manera que sea interpretado según la intención con que ha sido producido. En el texto oral hay otro tipo de pistas contextualizadoras (la prosodia, los indicadores paraverbales y extraverbales) que contribuyen de forma significativa a relacionar y a organizar la información.

La propuesta de Van Dijk se genera a partir de la asunción de que la estructura global del contenido proviene de la capacidad de resumir y de recordar un texto, y, por tanto, de reducir su significado a lo esencial"[5].

En cuanto a la superestructura, para Van Dijk ésta es el conjunto de características enunciativas del texto, por lo cual su estudio permite asignar cada texto a un tipo específico de discurso (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo...). Siendo las superestructuras las estructuras globales que caracterizan el tipo de texto, entonces una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido, (es decir de la macroestructura) de la narración.

[5] Ibid.

Las superestructuras al igual que las macroestructuras no se definen en relación a oraciones o a secuencias de oraciones aisladas sino en relación con el texto en su conjunto, por ello se habla de estructuras globales, a diferencia de las estructuras locales o microestructuras del nivel oracional.

4.3 GRAMÁTICA TEXTUAL

Sin duda, este legado teórico es muy importante en el abordaje de la producción textual pues la competencia gramatical, parte esencial de la competencia comunicativa, no puede mostrarse al estudiante como un ente frío y despersonalizado, debe mostrarse como una parte inherente e indispensable del ser a fin de que aborde su uso a través del proceso escrito como un hecho natural.

La lingüística del texto estudia la organización del lenguaje en unidades lingüísticas mayores a la oración investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social. Ella concibe el lenguaje como una forma de actividad humana, de ahí que se considere al texto como una orientación pragmática en cuya textura pueden encontrarse los siete conceptos esenciales de la textualidad; dos de ellos, la cohesión y la coherencia, se refieren específicamente al texto, en tanto que el resto: intencionalidad,

aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad son conceptos que remiten a quienes usan la lengua y al contexto de la comunicación.

En las décadas de los sesenta y setenta, la gramática textual intentó llevar el análisis textual más allá de los límites oracionales, considerando unidades superiores a la oración para ser estudiadas a partir de los mismos parámetros aplicados a la descripción gramatical, pero este punto de vista fue desplazado y el estudio del texto cambió hasta incluir principios y métodos de la pragmática, la retórica y la sociolingüística interaccional.

En la actualidad se considera que el texto es una unidad comunicativa de un orden distinto al oracional, una unidad semántico-pragmática de sentido y no sólo de significado; una unidad intencional y de interacción y no un objeto autónomo. El texto se muestra como un juego de relaciones en el cual las unidades léxico-gramaticales determinan la construcción de los significados transmisibles, convirtiendo los elementos lingüísticos en instrucciones, marcadores e indicadores del sentido textual. La textura del texto está constituida por un juego de enlaces semántico-pragmáticos, organizados en capas que se integran unas en otras; el texto se despliega materialmente en el tiempo y en el espacio en secuencias de enunciados que están en relación de continuidad, donde el hilo conductor va enhebrando los contenidos textuales (coherencia y cohesión).

La coherencia[6] “es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto.

La cohesión se refiere a las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar“.

4.4 SEMIÓTICA DEL TEXTO

La semiótica o ciencia de los signos, ha sufrido en los últimos años un giro pragmático que ha dado lugar a enfoques textuales o discursivos en los que la atención se centra más en lo que los signos hacen que en lo que representan. La semiótica de tipo pragmático dispondría de una teoría sobre los modos socioculturales de producción y recepción de los discursos usados en las interacciones simbólicas que estudie los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento y supone entender los fenómenos culturales como un complejo sistema de significaciones.

[6] Ibid.

Desde la semiótica textual[7] se abordan las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos se inscriben en el texto y del itinerario de sentido que recorre éste al servicio del hacer persuasivo. El texto entendido en todas sus dimensiones: oral, escrito, iconoverbal y objetual contiene, junto a los valores semánticos de los enunciados, instrucciones de uso lector que son indicaciones, que actúan como huellas del sujeto enunciador así como presuposiciones con respecto a la fase de recepción que consagran estereotipos de enunciatarios y formas concretas de percibir el entorno.

La semiótica demuestra especialmente su utilidad cuando da cuenta de los procedimientos iconoverbales de creación y transmisión del sentido utilizados por las industrias culturales de la comunicación de masas cuyos mensajes simbólicos son susceptibles de ser leídos desde la semiótica como usos específicos de los diversos sistemas de signos: la persuasión publicitaria, el discurso del cómic, el lenguaje cinematográfico, el sistema de objetos, las crónicas de la prensa o los diversos géneros televisivos constituyen textos iconoverbales que denotan la mitología contemporánea y connotan formas concretas de percibir el entorno sociocultural.

[7] LOMAS Carlos, OSORO Andrés y TUSÓN Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1997.

4.5 ENFOQUE SIGNIFICATIVO

La concepción actual de lenguaje lleva a concebirlo como instrumento de construcción de la significación a través del empleo de códigos y diversas formas de simbolizar el entorno, de representar los procesos históricos, sociales y culturales dentro de los cuales se configura el individuo.

Visto así el lenguaje debe ser abordado desde el marco de la significación que va mucho más allá de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa para adentrarse en el enfoque significativo-semiótico que implica más que el simple intercambio de información entre individuos. Así pues, la significación se entiende como la dimensión que involucra los diferentes caminos a través de los cuales los individuos aportan significación y sentido a los signos, es decir, "los diferentes procesos de construcción de sentidos y significados"[8]. Esta dimensión atiende directamente a las formas y los mecanismos que los seres humanos utilizan en los procesos de interacción entre sí y a los procesos de vinculación a la cultura con todo lo que ella encierra.

Desde el punto de vista pedagógico se privilegia la función de significación además de la función de comunicación, a través de diversos códigos, de esta

[8]MEN. Op. Cit.

manera se entiende el lenguaje como una dualidad significación-comunicación que conduce a una perspectiva que no es netamente lingüística sino que además es socio-cultural. La lengua deja de ser un simple sistema de signos y reglas gramaticales para convertirse en un patrimonio cultural en el cual están contenidas las convenciones culturales que esa lengua ha producido.

Partiendo de las habilidades comunicativas el proceso de escribir se concibe desde la significación como algo más que una codificación de signos a través de reglas lingüísticas. Se mira como un proceso social e individual en el cual se interactúa con saberes, competencias e intereses. Escribir es configurar, construir, crear el mundo.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 HIPÓTESIS

Los estudiantes de octavo grado necesitan desarrollar habilidades específicas para mejorar su proceso de escritura.

5.1.1 Hipótesis de trabajo o específicas

- La implementación de ambientes de aprendizaje y estrategias adecuadas, motiva a los estudiantes hacia la escritura.
- El reconocimiento de los niveles de producción escrita de los estudiantes es determinante en el mejoramiento del proceso escrito.

5.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

5.2.1 Universo o población. La investigación desarrollada fue de tipo descriptivo-con enfoque cualitativo.

Se trabajó con un grupo de estudiantes de 8° en la elaboración de textos escritos. Éste se realizó en varias etapas. La primera etapa fue el diagnóstico, en ella se extrajo una muestra consistente en 15 textos seleccionados al azar, una vez establecidos sus autores se incluyeron sus

nombres en las tablas de categorización diseñadas para la organización de la información en la investigación. Los autores de estos 15 textos se constituyeron en una muestra permanente.

La investigación fue de tipo descriptivo puesto que se describe al detalle, todas y cada una de las fases que hicieron parte de la investigación, especialmente el grupo que será objeto de estudio y el producto de su trabajo.

El instrumento de evaluación es una rejilla en la cual se detallan las categorías y los niveles que se tendrán en cuenta durante el proceso de estudio y análisis de la muestra.

Los resultados están reflejados en gráficos estadísticos y descritos al detalle dentro del proceso de análisis.

5.2.2 Universo o población. La investigación se llevó a cabo específicamente con un grupo de estudiantes pertenecientes al grado 8 de una institución educativa de secundaria, de carácter privado.

5.3 MUESTRAS

La muestra se tomó de un grupo de 15 estudiantes en un grupo de 39, que fueron seleccionados al azar en la etapa de diagnóstico. Una vez establecidos los 15 estudiantes, fueron sus textos los que se evaluaron con el instrumento diseñado para ello a lo largo de todo el proceso. En las fases dos y cuatro se analizaron nuevamente 15 textos, estos fueron los correspondientes a la muestra seleccionada en la fase inicial de diagnóstico, es decir de los mismos autores.

5.3.1 Fases metodológicas. En la presente investigación se trabajó en el mejoramiento de la producción de textos de estudiantes de 8° a través de la implementación de una serie de estrategias que incorporadas paulatinamente al proceso normal de enseñanza, permitieron ir dando paso a paso a los alumnos, pautas para descubrir y mejorar sus debilidades y fortalezas, esto con el único fin de orientarlos hacia la consecución de un mejor nivel de escritura a la vez que se les motivó a trabajar para superar sus debilidades así como también, mantener sus fortalezas.

Entendida la escuela como un lugar de aprendizaje sistemático, planificado y socializado donde se producen y cultivan las relaciones sociales reales y de intención simbólica, es decir acciones sociales representativas, cabe

considerar que ésta es el ámbito para propiciar el desarrollo de los saberes sobre asuntos humanos donde las vivencias son la herramienta esencial para el constructo en la configuración de mundos posibles a través del texto escrito. Así pues se recurrió a las temáticas del plan de área como plataforma de lanzamiento, desde allí se tomaron los temas que permitieron dar inicio al proceso de creación de un texto escrito, abordándolo desde un sentido nuevo donde el alumno no trabajó contenidos ni reglas por sí mismas sino que descubrió su finalidad empleándolas en la acción. Esta metodología permitió a cada alumno vivir el proceso de creación a través del empleo de una realidad abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior para llegar a no depender solamente de las elecciones del docente orientador del proceso, a decidir y comprometerse proyectando y planificando sus acciones y sobre todo asumiendo la responsabilidad de obtener resultados más por fines propios que por exigencias de terceros.

Se involucró en el proceso a docentes de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales, a los cuales se les solicitó apoyo en la selección de los textos que serían redactados, con la idea de aprovechar al máximo los presaberes de los alumnos así como también establecer una relación real y práctica del proceso de construcción de un texto. Para un adolescente no es útil aquello que no puede aplicar en la mediatez y con fines lucrativos. Por

tanto se pretendió brindarles la oportunidad de trabajar temáticas conocidas y relacionadas directamente con su entorno académico.

Los pasos que se siguieron durante este proceso fueron los siguientes:

- Diagnóstico
- Primera fase: Pautas para la elaboración de textos escritos
- Segunda fase: Creación de un texto escrito con aplicación de pautas dadas
- Tercera fase: Revisión de pautas dadas y anexo de otras nuevas
- Cuarta fase: Creación de un nuevo texto utilizando como herramienta las orientaciones y pautas dadas en clase.
- Conclusiones

6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

En la presente investigación se trabajó en el mejoramiento de la producción de textos de estudiantes de 8° a través de la implementación de una serie de estrategias que incorporadas paulatinamente al proceso normal de enseñanza, permitieron ir dando paso a paso a los alumnos, pautas para descubrir y mejorar sus debilidades y fortalezas, esto con el único fin de orientarlos hacia la consecución de un mejor nivel de escritura a la vez que se les motivó a trabajar para superar sus debilidades así como también, mantener sus fortalezas.

Entendida la escuela como un lugar de aprendizaje sistemático, planificado y socializado donde se producen y cultivan las relaciones sociales reales y de intención simbólica, es decir acciones sociales representativas, cabe considerar que ésta es el ámbito para propiciar el desarrollo de los saberes sobre asuntos humanos donde las vivencias son la herramienta esencial para el constructo en la configuración de mundos posibles a través del texto escrito. Así pues se recurrió a las temáticas del plan de área como plataforma de lanzamiento, desde allí se tomaron los temas que permitieron dar inicio al proceso de creación de un texto escrito, abordándolo desde un sentido nuevo donde el alumno no trabajó contenidos ni reglas por sí mismas sino que descubrió su finalidad empleándolas en la acción. Este método

permitió a cada alumno vivir el proceso de creación a través del empleo de una realidad abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior para llegar a no depender solamente de las elecciones del docente orientador del proceso, a decidir y comprometerse proyectando y planificando sus acciones y sobre todo asumiendo la responsabilidad de obtener resultados más por fines propios que por exigencias de terceros.

Se involucró en el proceso a docentes de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales, a los cuales se les solicitó apoyo en la selección de los textos que se trabajarían, con la idea de aprovechar al máximo los presaberes de los alumnos así como también establecer una relación real y práctica del proceso de construcción de un texto. Para un adolescente no es útil aquello que no puede aplicar en la mediatez y con fines lucrativos. Por tanto se pretendió brindarles la oportunidad de trabajar temáticas conocidas y relacionadas directamente con su entorno académico.

Los pasos que se siguieron durante este proceso fueron los siguientes:

- Diagnóstico
- Primera fase: Pautas para la elaboración de textos escritos
- Segunda fase: Creación de un texto escrito con aplicación de pautas dadas

- Tercera fase: Revisión de pautas dadas y anexo de otras nuevas
- Cuarta fase: Creación de un nuevo texto utilizando como herramienta las orientaciones y pautas dadas en clase.
- Conclusiones

6.1 DIAGNÓSTICO

Para iniciar el proceso se utilizó como plataforma de lanzamiento el tema "análisis del texto expositivo". Una vez planteado el tema y discutidas las características de este tipo de texto, se invitó a los alumnos a realizar una consulta para profundizar en todos los aspectos del texto expositivo, y en la siguiente hora de clase se elaboró un cuadro en el tablero con el resultado de todos los aspectos relacionados con el tema, encontrados por los estudiantes. Lo anterior con la finalidad que todos conocieran y manejaran una misma y completa información.

Lo siguiente fue leer y analizar textos expositivos y así con una clara idea y un amplio conocimiento del tema, se solicitó a los alumnos que elaboraran un texto expositivo con base en una consulta que realizarían sobre un tema de su Interés.

Es importante aclarar que como la intención era precisamente diagnosticar para establecer nivel de escritura del grupo no se dieron pautas sobre técnicas de escritura, solo indicaciones generales como: tener en cuenta la ortografía, los signos de puntuación y la extensión del texto.

Una vez seleccionado el tema, elegido por ellos mismos, procedieron a elaborar el escrito teniendo en cuenta la información adquirida con respecto al tipo de texto que trabajarían, – el trabajo se realizó en clase para evitar la posibilidad de que alguna persona diferente al estudiante participara en la construcción del mismo -.

Al finalizar la clase se recopilaron los textos elaborados y se procedió a su análisis mediante el uso de una rejilla de evaluación[9] (ver anexo a), aplicada con la finalidad de determinar el nivel de competencia textual y el nivel de competencia pragmática de los educandos, para así establecer el tipo de conocimientos que poseían.

En la rejilla de evaluación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

6.1.1 Competencia textual. En esta competencia se trabajó la coherencia y la cohesión textual como categorías, dentro de las cuales se analizaron

[9]CALSAMIGLIA, Op. Cit.

como subcategorías, la no respuesta, la coherencia local y la coherencia global lineal.

Dentro de esta competencia se consideró la creación de textos con una o más proposiciones que contaran con concordancia en género, número, tiempo y persona, secuenciación, eje temático, uso de conectores y signos de puntuación.

6.1.2 Competencia pragmática. En esta competencia se trabajó la intencionalidad y superestructura como categorías, dentro de las cuales se analizaron como subcategorías, la posición para la identificación de la estructura del texto, interpretación de textos desde el punto de vista sígnico, la consistencia interpretativa, la intertextualidad y la s uperestructura.

Dentro de esta competencia se consideró el tipo de vocabulario, la interpretación sígnica de las fuentes de consulta, el sentido y la intencionalidad del texto, el esquema y la fundamentación en fuentes documentales.

De 39 trabajos, se seleccionaron 15 al azar, los cuales fueron sometidos al análisis textual con la rejilla diseñada para ello. El análisis de estos textos se detalla en el capítulo 2 de esta monografía.

6.2 PRIMERA FASE

Pautas para la elaboración de textos escritos.

Dentro de las clases se programaron actividades para abordar diferentes aspectos del proceso de escritura y finalmente para cerrar este ciclo se trabajó el texto como unidad de análisis, desde el punto de vista sintáctico, semántico y pragmático.

Desde el nivel sintáctico de análisis se trabajó la cohesión, teniendo en cuenta mecanismos como: referencia, conjunción y sustitución.

Desde el nivel semántico de análisis se trabajó la coherencia, teniendo en cuenta mecanismos como: secuencia temática, secuencia temporal y esquema argumentativo.

Desde el nivel pragmático de análisis se trabajó la función que cumple un texto en un evento comunicativo contextualizado y como está determinada su estructura en consonancia con los diferentes elementos que componen la situación comunicativa. Lo anterior teniendo en cuenta mecanismos como: contexto espacio-temporal, emisor, receptor, mensaje, canal, código y contacto.

Los alumnos recibieron las fichas[10] que vemos a continuación, correspondientes a cada nivel de análisis con la idea de que todos accedieran a los mismos conceptos.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO		
EXTENSIÓN	No puede determinarse de antemano. Una novela, por ejemplo, puede analizarse como solo texto; la palabra **sí,** también podría analizarse como un texto.	
NIVELES DE ANÁLISIS	SINTÁCTICO	Tiene que ver con la **cohesión**, es decir, con el encadenamiento de los elementos del texto. Por ejemplo: la referencia, la conjunción y la sustitución.
	SEMÁNTICO	Corresponde a la **coherencia**, es decir, a la organización del contenido del texto. Por ejemplo: las secuencias temático-temporales y el esquema argumentativo
	PRAGMÁTICO	Se refiere al lugar y la **función** del texto en un evento comunicativo dentro de un contexto determinado. Por ejemplo: contexto espacio-temporal, emisor, receptor, mensaje, canal y código.

[10]BORJA Alarcón Isabel y otros. Comunicándonos 10-Serie de español y Literatura. Bogotá: Norma, 1994. P. 50.

MECANISMOS DE COHERENCIA TEXTUAL		
MECANISMO	CARACTERÍSTICA	EJEMPLO
Referencia	Se hace alusión a un mismo elemento del texto, sin necesidad de volver a repetir el nombre con el cual apareció inicialmente.	Si en el texto aparece el nombre Pedro, en sus sucesivas apariciones podemos reemplazarlo por el pronombre personal él.
Conjunción	Tiene que ver con los nexos o conjunciones que aparecen en el transcurso del texto y que expresan secuencia u ordenamiento de acciones o sucesos.	Relaciones de temporalidad: **en primer lugar, luego, finalmente.** Relaciones de distribución: **de una parte... de la otra.**
Sustitución	Se presenta a nivel lexical, cuando se reemplaza o se sustituye una palabra del texto por otra equivalente, con el fin de evitar la monotonía en la presentación estilística del texto.	Se presenta a nivel lexical, cuando se reemplaza o se sustituye una palabra del texto por otra equivalente, con el fin de evitar la monotonía en la presentación estilística del texto.
Secuencia Temática	Se refiere al desarrollo secuencial de un tema o de varios temas en el texto. Los temas se encadenan dé tal manera que forman una red de conexiones temáticas.	Si un texto comienza a hablar de las causas de la desnutrición infantil, es necesario que se desarrolle en subtemas a lo largo del texto.
Secuencia temporal	Está estrechamente ligada al tipo de conjunción que se utilice como mecanismo de cohesión. Se refiere al orden temporal que se encuentra en las acciones de la realidad.	La siguiente secuencia tiene cohesión, pero no coherencia: *primero, me amarré los zapatos; luego, me los puse, y después me coloqué las medias.*
Esquema argumentativo	Tiene que ver con el tipo de encadenamiento lógico-proposicional que se presenta en el texto.	Relaciones lógicas de causa-efecto: de condicionalidad (**si... entonces**) de presuposición, etc.

ELEMENTOS DEL ANÁLISIS PRAGMÁTICO		
ELEMENTO	CARACTERÍSTICA	EJEMPLO
Contexto espacio-temporal	Se analiza con base a las referencias espacio-temporales que aparecen en el texto. Estas pueden ser *externas* cuando hacen mención a fechas y lugares reales; o *internas,* cuando hacen alusión al tiempo y al espacio creado en el texto.	En la obra literaria de García Márquez, se hace referencia constante a un lugar llamado *Macondo,* en donde suceden muchos de los episodios mencionados en la obra del autor.
Hablante	Corresponde a la persona que produce el texto. No siempre es fácil determinar la identidad de quien emite el texto (oral o escrito).	Autores de obras literarias, de trabajos científicos, de artículos periodísticos, de discursos políticos, etc.
Oyente	▪ Corresponde a la persona o personas que reciben la información suministrada por el emisor. ▪ Cumple un papel activo en el proceso de recuperación y asignación de sentido al texto.	Puede ser una sola persona, como en el caso de una carta personal o un telegrama; o muchas personas, cuando se trata de información transmitida por los medios masivos de comunicación.
Mensaje	▪ Corresponde al contenido que el emisor tiene la intención de transmitir al receptor. ▪ El mensaje que produce el emisor no es idéntico al que recibe el receptor. La diferencia se debe al conocimiento previo que tienen los participantes en la comunicación.	En el caso de los textos científicos, el mensaje es único y básicamente tiene un solo significado; en cambio, en el texto literario no hay un mensaje único para todos los lectores.
Canal	Se trata del medio utilizado para la transmisión del mensaje. Puede ser oral o escrito, es decir, ondas sonoras y grafías o letras.	Generalmente, el texto escrito se caracteriza por ser más estructurado y menos repetitivo que el oral.
Código	En este caso, se trata de la lengua o lenguas que se utilizan para la producción del texto. Existe la posibilidad de	Es tradicional que un texto se presente en una sola lengua; sin embargo, es posible que haya más de una lengua

ELEMENTOS DEL ANÁLISIS PRAGMÁTICO		
ELEMENTO	CARACTERÍSTICA	EJEMPLO
	combinar el código eminentemente verbal con otro no verbal, por ejemplo imágenes.	involucrada, como sucede en el caso de hablantes con lenguas diferentes.
Contacto	Se refiere específicamente al tipo de recursos que utiliza el emisor, para que el receptor esté atento alo que él dice o escribe.	En el texto oral, se usan expresiones tales como **¡aha!, umm, claro,** etc**.**

Después de trabajadas las fichas de análisis de textos, se sometieron a discusión algunos de los trabajos escritos realizados con anterioridad. Voluntariamente los alumnos que así lo quisieron sometieron sus trabajos a la crítica constructiva de los demás integrantes de la clase para evaluar que elementos de la ficha estaban presentes en sus trabajos y cuales habían sido ignorados en los mismos.

6.3 SEGUNDA FASE

Creación de un texto escrito con aplicación de pautas dadas.

Una vez discutidos y asimilados los conceptos básicos, se planteó la posibilidad de escribir un nuevo texto de tipo expositivo cuya producción estaría basada en la libre selección temática por parte del alumno, esto con la idea de motivarlos a escribir sobre temas de su interés, para que

pudieran crear textos que reflejaran su entorno y su realidad. En una clase se distribuyeron periódicos y revistas de entre los cuales los estudiantes seleccionaron artículos para su lectura y a partir de ellos elaboraron nuevos textos expositivos. Es importante aclarar que este proceso se realizó en el aula de clase, pues la idea era hacer que el joven asumiera completamente la creación del texto, sin más influencia que la de sus compañeros más cercanos.

En esta fase se buscó determinar, de que manera la asimilación de pautas y conceptos dados se habían tenido en cuenta en la elaboración de los textos y sí de alguna manera los ejercicios de análisis de texto realizados en el aula de clase habían incidido en el proceso individual de escritura de cada estudiante.

- A continuación se anexará como muestra, un texto de los analizados en clase.

Se empleó nuevamente la rejilla (anexo a) como instrumento de evaluación. El análisis de estos textos se consignó detalladamente en el capítulo 2.

6.4 TERCERA FASE

Revisión de pautas dadas y anexo de otras nuevas.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis efectuado a la última producción escrita, se realizó dentro del aula una discusión de tipo formativo con la finalidad de establecer como incidieron los conceptos trabajados en clases anteriores, en la calidad de los escritos producidos.

En esta misma discusión se seleccionaron nuevos conceptos para trabajar en las clases, con base en las temáticas del plan de área y teniendo en cuenta las debilidades detectadas en ellos a través de los análisis realizados con las rejillas aplicadas a los textos.

De esta manera, en las clases siguientes se trabajó "el párrafo" abordado desde diferentes aspectos a saber:

- la estructura del párrafo
- las oraciones en el párrafo
- la construcción de párrafos
- clases de párrafos

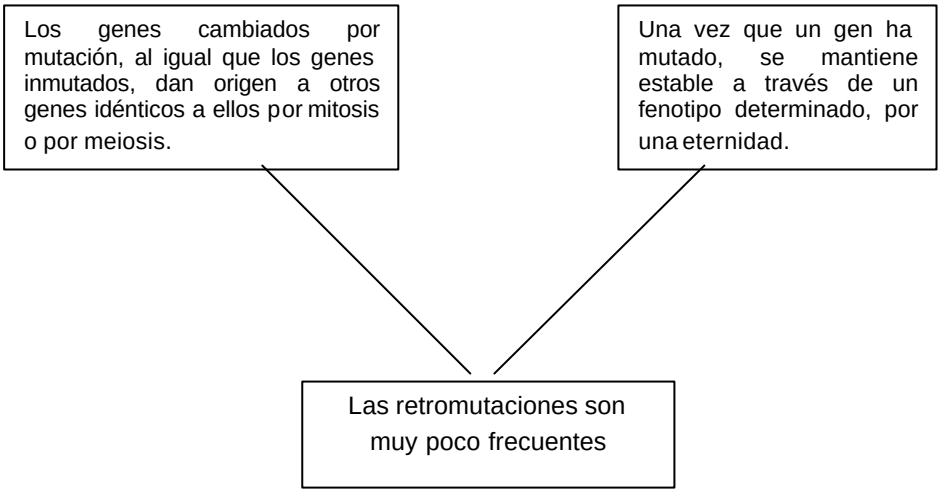
Se realizaron actividades para abordar las temáticas, veamos algunas de ellas:

Análisis de los diferentes tipos de párrafos de acuerdo con la ubicación de la oración principal y gráficas de los ejercicios propuestos con el fin de facilitar su comprensión.

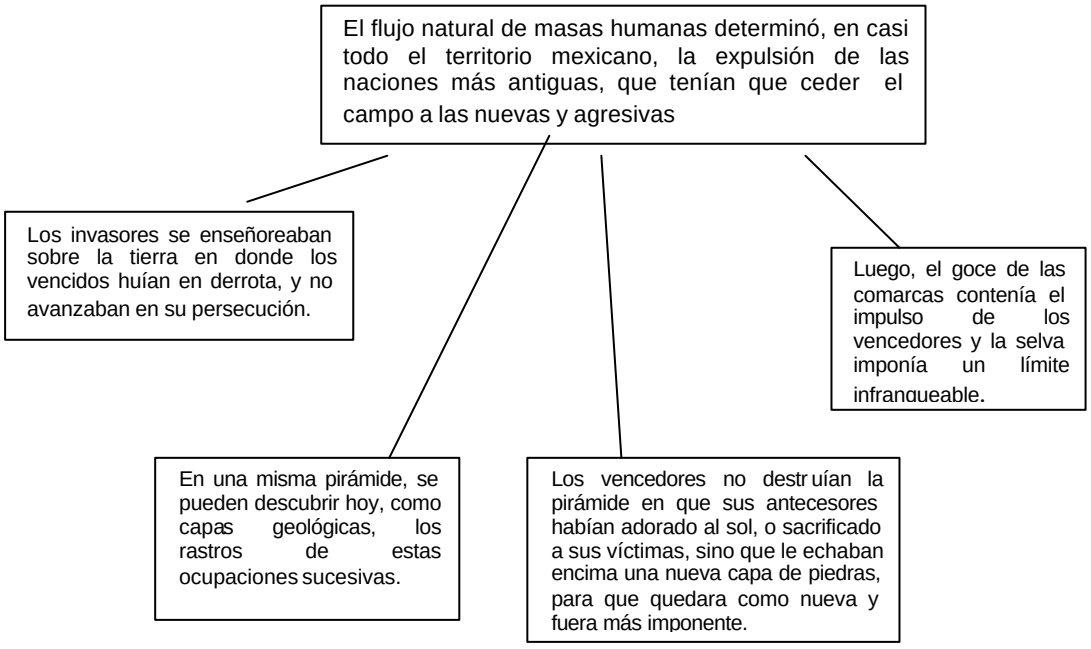
TEMA: LA ESTRUCTURA DEL PÁRRAFO: Una vez manejada la teoría que determina los tipos de párrafos, se trabajaron ejemplos con la idea de identificarlos claramente y sin posibilidades de confusión por parte de los estudiantes; luego se presentaron gráficamente ejemplos de los diversos tipos de párrafos para asegurar aun más su identificación, a continuación presentamos algunos de los ejemplos gráficos utilizados[11].

PÁRRAFOS INDUCTIVOS. Inician con oraciones secundarias y, al final, tienen la oración principal.

[11] Ibid.. P. 49

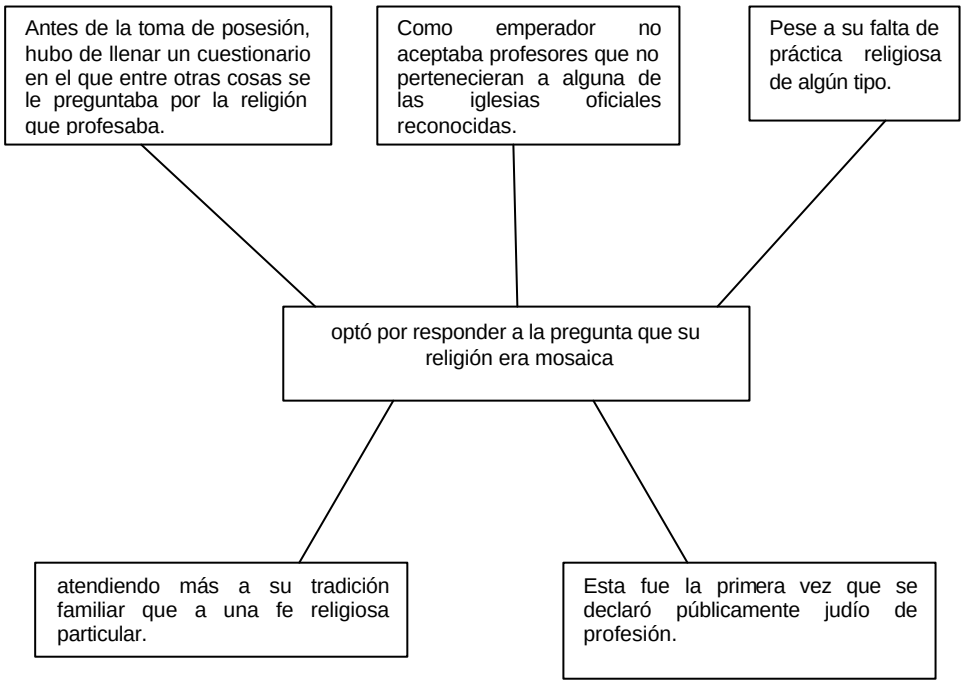


PÁRRAFOS DEDUCTIVOS. La oración principal se encuentra ubicada al comienzo del párrafo[12].



[12]Ibid. P. 50

PÁRRAFOS INDUCTIVO-DEDUCTIVOS. La oración principal se halla ubicada en la mitad del párrafo; es decir, le anteceden y le siguen oraciones secundarias[13].



- Las oraciones en un párrafo. Se trabajó el orden de las oraciones en un párrafo atendiendo al orden cronológico y al orden espacial, según los cuales para que un párrafo desarrolle coherentemente un asunto, es preciso: la presentación lógica de las ideas, la unidad temática y el manejo de la concordancia.

[13]Ibid. P. 51.

Al redactar párrafos, las oraciones pueden organizarse, atendiendo a un orden cronológico (progresivo o regresivo; es decir, de atrás hacia delante o a la inversa) o a un orden espacial.

Los siguientes párrafos están construidos siguiendo un orden cronológico: [14]

Fuera de que la América de los quechuas, los aztecas o los mayas es antiquísima, el maridaje con España se inicia en 1492. Desde 1500 la conquista expande con tal velocidad y las colonias se inician tan pronto que, cualquiera de las naciones indoespañolas puede decir que tiene hoy cuatro siglos y medio de historia postcolombina. Entre muchas otras ciudades, mencionando solo a las capitales, Santo Domingo fue fundada en 1494, San Juan de Puerto Rico en 1508, La Habana en 1515, Panamá en 1519, Guatemala en 1524, San Salvador en 1525, Quito en 1524, Lima en 1535, Buenos Aires en 1536, Asunción en 1537, Bogotá en 1538 y México quedó definitivamente en poder de los españoles en 1521, y era ya una ciudad antigua.

Latinoamérica: el continente de siete colores.
Germán Arciniégas.

Poco después llegó la Señora Zorra con airado ceño; cerró de un portazo y el señor Conejo y la Señora tortuga prosiguieron en su escondite de los

[14] Ibid. P. 95.

arbustos, para ver qué ocurría. Pronto oyeron un terrible estrépito y la señora Zorra salió echando chispas de la casa, aullando y gritando hacia el bosque, perseguida por las abejas que le iban picando.

Chanchito y las travesuras de Tio Conejo.
Víctor Eduardo Caro.

Los siguientes son ejemplos de algunos párrafos construidos atendiendo al orden espacial, que se trabajaron en el aula de clase:

Tikal: esta ciudad ha sido llamada la cuna de la civilización maya, localizada en la llanura del Petén al norte de la república de Guatemala, hoy ha sido convertida en parque nacional. La ciudad fue construida en 7 complejos (sectores), en los cuales predominan las construcciones piramidales de carácter religioso. En la parte central, llamada complejo R (construido en el 791 d. de C.),se hallaron restos pertenecientes a la plaza mayor, en la cual están localizados el templo del Jaguar, el de las máscaras, la acrópolis central, el juego de la pelota, etc. Por las plataformas descubiertas, se ha podido afirmar que en cada ciclo de 52 años, las acrópolis y las construcciones eran cubiertas con una gran plataforma sobre la que iniciaban una nueva construcción.

El hombre y su huella.
Humberto Corredor Pardo y otros.

Basándose en los datos proporcionados por el estudio del peso específico de la Tierra, la fuerza de la gravedad y la propagación de las ondas originadas por los terremotos, todos los geoquímicos y geofísicos consideran que en el centro de nuestro planeta existe un núcleo metálico de 3470 kilómetros de radio, cuyo peso específico es aproximadamente 10. Este núcleo está recubierto por varias capas denominadas geosferas. Directamente pegada al núcleo se halla una geosfera intermedia llamada capa mineral, de 1700 kilómetros de espesor.

Sobre ella se encuentra la capa rocosa, la litosfera de 1200 kilómetros. En la superficie de la Tierra, nos encontramos con la hidrosfera, o capa acuosa formada por los mares y los océanos y, finalmente, la capa gaseosa o atmósfera. Todas estas geosferas envuelven el núcleo central de la Tierra formando una capa tan gruesa que no podemos llegar directamente a él.

El origen de la vida.
A. Oparin.

Para la construcción o escritura de párrafos se plantearon los diferentes procedimientos que permiten desarrollar la idea principal:

- Formulación de preguntas
- Presentación de citas textuales
- Elaboración de comparaciones

- Exposición de ejemplos
- Señalamiento de la relación causa-efecto.

Se presentaron ejemplos en el aula de clase y además se solicitó a los alumnos buscar por cuenta propia algunas muestras de estos tipos de párrafos.

En cuanto a las clases de párrafos, se identificaron teniendo en cuenta:

- Su función y el tipo de discurso

* Introductorios
* De desarrollo
* De finalización
* Sumarios
* Narrativos
* Descriptivos
* Dialogados

6.5 CUARTA FASE

En esta fase se procedió a la elaboración de un nuevo texto tipo comentario por parte de los alumnos con el fin de determinar el grado de asimilación de

los conceptos vistos y cómo estos influyeron en la forma de escribir de cada uno. Se repasaron los conceptos básicos acerca del comentario para que supieran claramente como elaborarlo.

El texto versó sobre una misma temática y debió ser construido con los aportes de las discusiones grupales pero reflejando la percepción individual que cada estudiante logró de la misma. Se les orientó hacia la creación de textos donde plasmaran las interpretaciones signicas y simbólicas de lo leído en relación con el entorno socio-afectivo en el cual se desenvolvían.

Para la elaboración de este texto se recurrió a un recurso del plan de área, denominado plan lector. El libro seleccionado para el ejercicio de lectura que debía realizar el grupo, fue "El abrazo" de Ligia Bojunga. Un libro corto pero con una estructura que permitió perfectamente la aplicación de los conceptos teóricamente trabajados.

Se organizó una discusión grupal para brindar a los integrantes del grupo la posibilidad de hacer preguntas, despejar dudas, aclarar inquietudes y expresar sus opiniones. Esta actividad permitió trabajar en el nivel de interpretación y de aprehensión de la realidad de los educandos, pues el libro plantea implícitamente la violación abordada desde diferentes perspectivas. En el libro se combinaba lo sígnico y lo simbólico en un juego de lenguaje

que sugiere un acto de violación carnal, sin llegar a explicitarlo o referenciarlo directamente, hecho que conduce a los alumnos hacia el ejercicio de lectura mental e interpretativo de lo simbólico para expresarlo en sus propios términos bajo la luz de una interpretación personalizada.

Los alumnos fueron motivados hacia el ejercicio de realizar su propia interpretación, de tejer sus propias razones para el comportamiento y las actitudes de cada uno de los personajes y esto a su vez permitió que ahondaran en sus propios principios y comportamientos con respecto a la sexualidad, dando lugar a que se conociera en profundidad las ideas y cuestionamientos que cada uno tenía con respecto a la visión que los adultos les han dado de su propia sexualidad.

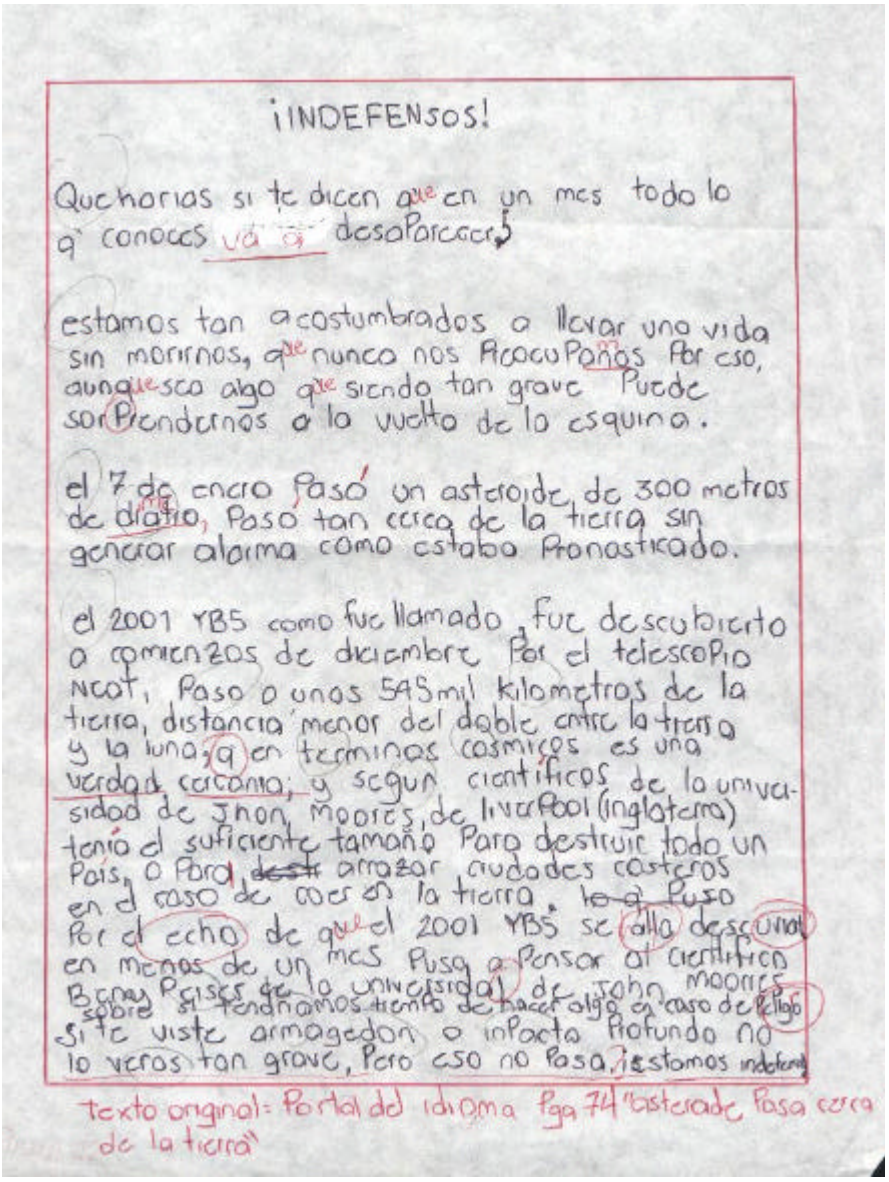
Esta actividad, les brindó la oportunidad de abordarse a sí mismos y a los demás compañeros del grupo como seres humanos emocionales, físicos, sociales, y en general desde las múltiples facetas que el individuo tiene según la influencia cultural y el grupo social en el que se desenvuelva. La mayor parte del análisis giró en torno a los cuestionamientos y los principios generados por los valores que los adultos que les educan han intentado forjar en ellos.

A través de la puesta en común, concluyeron: que la lucha entre la cultura y la formación ética y moral que les es impartida, producto de esa misma cultura, los confunde y desorienta; que muchos de sus comportamientos están motivados y dirigidos por esa ambivalencia que habita en la dualidad del decir y el hacer tan opuestos, que manejan los adultos y que les transmiten día a día por medio de la convivencia.

Asimilaron la cultura como un medio de construcción del hombre, a través del ejercicio del diario vivir. Asumieron su ser y su hacer como una respuesta a la lectura e interpretación que hacen de cuanto les rodea.

Una vez concluida la fase de discusión y puesta en común, se les sugirió que desde una perspectiva interpretativa muy personal, elaboraran un comentario escrito del libro.

Este trabajo fue recogido en una clase posterior. Se seleccionaron 15 textos y se sometieron a evaluación con una rejilla que contempló los aspectos interpretativos, tanto sígnicos como simbólicos. (ver anexo B). Este análisis fue consignado en el capítulo 2. Con esta última fase se dio por terminado el proceso investigativo.



¡INDEFENSOS!

Quchorias si te dicen que en un mes todo lo q' conoces va a desaparecer?

estamos tan acostumbrados a llevar una vida sin morirnos, que nunca nos Preocupanos Por eso, aunque sea algo que siendo tan grave Puede sorPrendernos a la vuelta de la esquina.

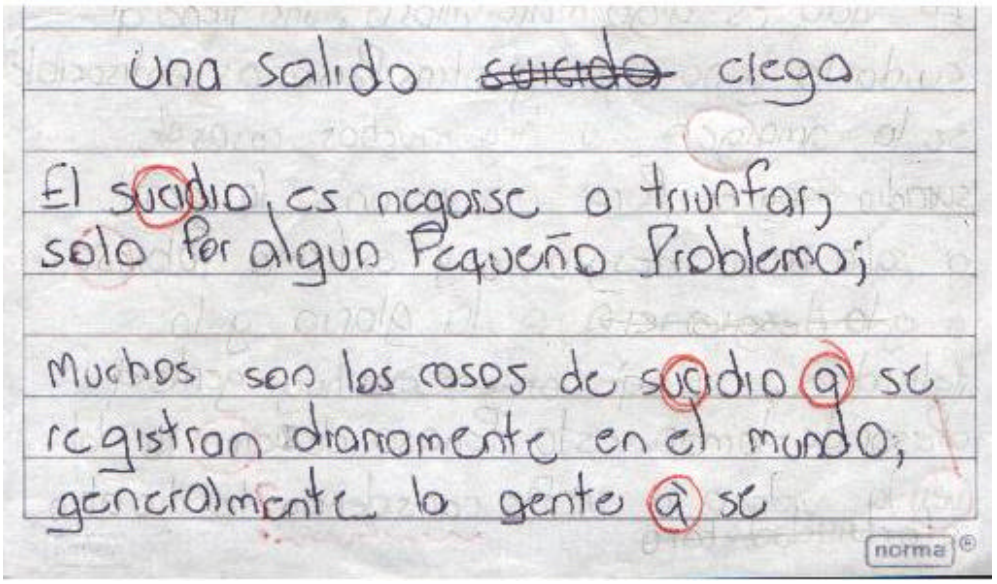
el 7 de enero Pasó un asteroide, de 300 metros de diatio, Paso tan cerca de la tierra sin generar alarma como estaba Pronosticado.

el 2001 YB5 como fue llamado, fue descubierto a comienzos de diciembre Por el telescoPio NEAT, Paso a unos 545 mil kilometros de la tierra, distancia menor del doble entre la tierra y la luna, q en terminos cosmicos es una verdad cercania; y segun cientificos de la universidad de Jhon Moores, de liverPool (inglaterra) tenia el suficiente tamaño Para destruir todo un Pais, o Para arrazar ciudades costeros en el caso de caer en la tierra. Lo q Puso Por el echo de que el 2001 YB5 se halla descubierto en menos de un mes Puso a Pensar al cientifico Barney Psises de la universidad de Jhon Moores sobre si tendriamos tiempo de hacer algo en caso de Peligro si te viste armagedon o inPacto Profundo no lo veras tan grave, Pero eso no Pasa, estamos indefen

Texto original: Portal del idioma Pga 74 "asteroide Pasa cerca de la tierra"

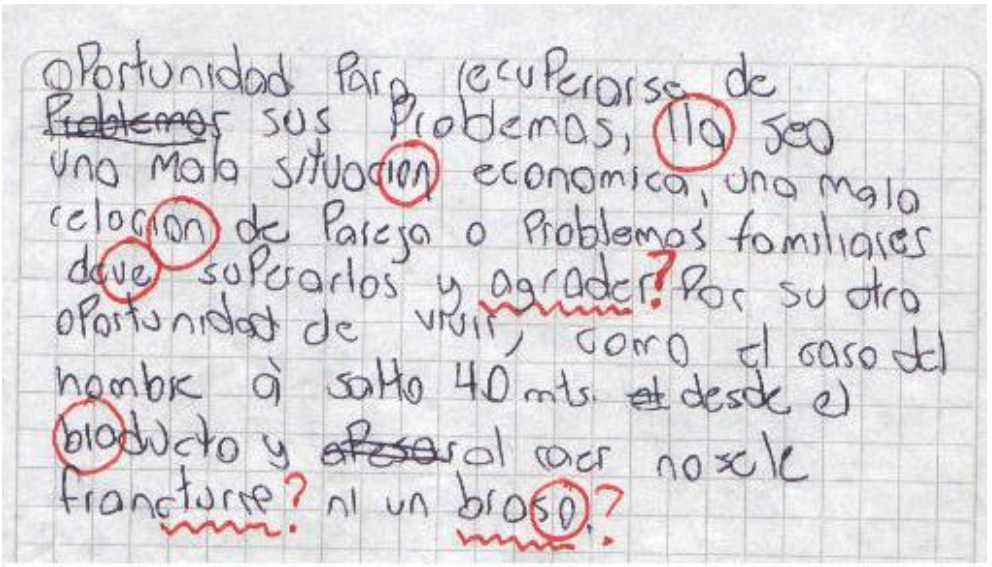
Es importante anotar que a lo largo del año y dentro del plan de área se abordaron los aspectos ortográficos, de manera integrada y con ejercicios

prácticos. Esto con la idea de abordar el problema, muy común en la escritura de gran parte de los adolescentes en la actualidad.



sucido es ~~Porq~~ gente muy dePrimida,
triste, antisocial y q se ensierra en si
mismos, ~~los ma~~ la mayoria de los
casos de sucidio son Por Problemas
economicos, como gente q robangrandes
cantidads de dinero, estafan inhumana ?
o no consiguen dinero Para alimentar
su gran cantidad de hijos, Pero ~~tambien~~
todos estos Problemas tienen soluciones
mas simples y faciles; Pero el Problema
es q la gente ~~no~~ se ciega en su tristesa
y no ve las soluciones, o las ve muy lejanas
Pues ~~se~~ creen q no son los suficienteme ?
inteligentes y hables Para conseguirlas.

La vida es algo maravilloso, uno tiene q
cuidarla y no dejar q otras Personas antisociales
se la amargen; si hay muchos casos de
sucidio ~~hay~~ es Porq no vieron a la gente
q salio de la desgracia y extrema Pobreso
a ~~a la desgracia~~ a la gloria y la
felicidad, ~~aunq~~ ~~[illegible]~~ hay gente q
apesar de tomar esta Penosa desicion de tal
ves la vida o la simple considencia ? le dio otra
~~oportunidad~~ Para


oPortunidad Para recuPerarse de
~~Problemas~~ sus Problemas, lla sea
una Mala situacion economica, una mala
relacion de Pareja o Problemas familiares
deve suPerarlos y agrader? Por su otra
oPortunidad de vivir, como el caso del
hombre à salto 40 mts. ~~el~~ desde el
biaducto y ~~apesar~~ al caer no se le
francturre? ni un braso?

Se abordó también de la misma manera la construcción y clasificación oracional y aspectos de la conjugación verbal.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

El análisis de la competencia textual de los educandos, implica un conocimiento amplio de los desempeños de comprensión y su organización por niveles. Una vez leídos y analizados se hizo una selección de aquellos que serian tenidos en cuenta para el análisis de los textos creados por los alumnos. Los seleccionados fueron los siguientes:

Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significado básico

Desempeños:

- Reconocer las características básicas del lenguaje escrito, como la convencionalidad y la arbitrariedad de los signos y reglas que conforman el sistema de escritura: frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, co-referencias.
- Escribir, leer y nombrar cosas o eventos.

Nivel 2. Uso y explicación del uso del proceso de significación.

Desempeños:

- Seguir un eje temático a lo largo de un texto.
- Identificar el significado y el sentido de un término, según el lugar ocupado en la frase.

- Hacer lectura inferencial; es decir, poder sacar conclusiones de lo leído, o reconocer los implícitos en un determinado lenguaje.
- Usar sistemáticamente y con una función específica los signos de puntuación.
- Conectar adecuadamente unidades lingüísticas como palabras, frases, párrafos... para conformar unidades mayores.
- Producir textos que respondan a una intención comunicativa, Por ejemplo, si se pide narrar, se debe producir y un texto narrativo; si se pide explicar se debe producir un texto explicativo, etc.
- Explicar las características internas y superestructurales de un tipo de texto particular.
- Reconocer la estructura semántica presente en los textos; es decir, la forma como se organizan los significados.
- Explicar el significado y la función que cumplen los términos dentro de la frase: función de complemento, de adjetivo, de pronombre, de adverbio...
- Explicar la función que cumplen los signos de puntuación como las comillas o el paréntesis.

Nivel 3. Control y posicionamiento sobre el uso del sistema de significación

Desempeños:

- Utilizar estrategias para anticipar el contenido y la estructura de un texto.

- Comprender y producir textos adecuados a una intención comunicativa y una situación particular de comunicación.
- Hacer lectura global-totalizadora; es decir, relacionar el contenido total de lo leído, con la situación de comunicación en la que aparece el texto.
- Analizar y aplicar la coherencia global de los textos.

7.1 ANÁLISIS DEL DIAGNÓSTICO

Partiendo de la etapa de diagnóstico se aplicó la rejilla de evaluación y los resultados de este se consignaron en la tabla de categorización N°1 (anexo C), con el fin de organizar la información, la cual arrojó los siguientes datos:

Ningún estudiante se encuentra ubicado en el nivel 0 de producción textual. En este nivel no se pudo ubicar ningún estudiante debido a que en octavo grado los alumnos ya han recibido un entrenamiento en el uso de la lengua materna que les permite producir textos escritos con base en la información obtenida y almacenada con anterioridad, ya sea por el entorno y la interacción social o por entrenamiento en el aula de clase, en grados anteriormente cursados.

Ningún estudiante se encuentra ubicado en el nivel A de producción textual. En este nivel ubicaríamos a los estudiantes que a pesar de manejar la

escritura, desconocieran totalmente pautas para el desarrollo de temáticas a través de la misma, que no fuesen capaces de producir más que frases o proposiciones inconexas y que desconocieran la función y uso de los conectores, además de los conceptos básicos de género, número y persona en la oración. Ninguno de los estudiantes cuyos textos fueron evaluados a través de la rejilla presentaba este tipo de falencias.

Ocho estudiantes se encuentran ubicados en el nivel B de producción textual. Cuatro estudiantes de los ubicados en este nivel, sólo cumplen con tres de las seis subcategorías comprendidas entre el nivel 0 y el nivel B; concretamente presentan las subcategorías 2, 3 y 4. Su producción escrita está marcada por la existencia de coherencia local y global lineal, es decir sus escritos tienen sentido, transmiten un mensaje y se atienen a algunos de los parámetros del texto expositivo.

Uno de los estudiantes ubicados en este nivel cumple además de las subcategorías 2, 3 y 4, la subcategoría 6. Esto indica que además de las anteriores condiciones su producción escrita presenta un vocabulario especializado relativo al tema y su interpretación sígnica de la temática consultada es más evidente.

Dos de los estudiantes ubicados en este nivel cumplen con las subcategorías 2, 3, 4 y 5, es decir que conocen parcialmente la estructura del texto expositivo, necesitan reforzar sus conocimientos acerca de los parámetros que rigen este tipo de texto.

Uno de los estudiantes ubicados en este nivel cumple con las subcategorías 2, 3, 4, 5 y 6. Su escrito demuestra manejo de la estructura básica del texto expositivo, pero necesita mejorar el uso del vocabulario especializado.

Cinco estudiantes se encuentran ubicados en el nivel C de producción textual. Sus escritos muestran además de coherencia local y global/lineal, posición, porque conocen e identifican la estructura del texto expositivo, mantienen el sentido y la intencionalidad del texto, utilizan vocabulario adecuado y evidencian interpretación sígnica de la temática trabajada.

Cuatro de estos cinco estudiantes cumplen con las subcategorías 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Demuestran en su redacción un alto nivel de comprensión la cual se ve reflejada en los escritos creados.

Uno de los estudiantes del nivel C de producción textual, cumple solamente con las subcategorías 2, 3, 4, 5 y 6. Necesita trabajar aún más para mejorar su nivel de comprensión.

Solo dos estudiantes se encontraron ubicados en el nivel D de producción textual. Estos estudiantes presentaron el texto más completo y más cercano a lo solicitado. En su escrito se detectó coherencia local, coherencia global/lineal, posición pues identificaron la estructura del texto expositivo, Interpretación de contextos ya que manejaron adecuadamente la temática consultada, consistencia interpretativa porque mantuvieron el sentido e intencionalidad del texto, utilizaron vocabulario especializado, presentaron sus ideas con claridad y por último en la intertextualidad y superestructura dieron muestras de haber fundamentado su escrito en fuentes documentales sin apegarse literalmente a ellas al manejar la información.

A nivel de ortografía se establecieron algunos juicios con la intención de trabajar por separado este aspecto, pues de momento las categorías y subcategorías están centradas en la cohesión y coherencia del escrito elaborado. Se anexarán algunos trabajos de los alumnos como muestra.

CARPINTEROS VERSUS TRANSBORDADORES (PAG.9)

En la NASA, en cabo coñoveral hay una reserva natural para la preservación de varios especies animales, pero parece que algunas de estas especies no estan a gusto en este lugar. pues hace poco una pareja de paiaros carpinteros hicieron 195 agujeros en un muro alto que rodeaba los tanques de combustible del transbordador espacial Discovery, este comportamiento agresivo en esta clase de aves es típico cuando buscan impresionar a las hembras. en vista de esto la NASA creo una unidad llamado BIRD la cual compro modelos plasticos de búhos, depredadores naturales del paiaro carpintero con el fin de aleiar estas aves tan agresivas. posterior a esto la unidad BIRD que se encarga de revisar e investigar las aves haran? todo lo posible para exterminar las hormigas colorados de los cuales se alimentan los paiaros carpinteros y poco a poco eliminar esta gran amenaza para la NASA, con este hecho las aves retrasaron el lanzamiento del transbordador espacial conocido en todo el mundo y todos los daños tuvieron un costo cercano al millon de dolares. El transbordador Discovery es conocido en todo el mundo por las diversas misiones que ha realizado, en todo el mundo han existido 5 transbordadores que han realizado mas de 100 misiones todas exitosas excepto la tragedia del transbordador challenger en el que hubo 7 muertos en 1986.

21/oct/2003.

* ANOREXIA Y BULIMIA *

¿POR QUÉ las JOVENES de ahora PIERDEN tanto PESO en POCAS SEMANAS?

Todas las adolecentes piensan que la imagen ideal para una mujer, es ser delgada. para ello han acudido a dos prejudiciales enfermedades que son la ANOREXIA Y BULIMIA. ESTAS consisten en no alimentarse ∅ en Botar la comida dirigida. ESTO hace que la jovenes adelgasen en dos semanas o menos.

¿COMO SE PUEDE DESCUBRIR SI alguna jovencita TIENE alguna de estas enfermedades?

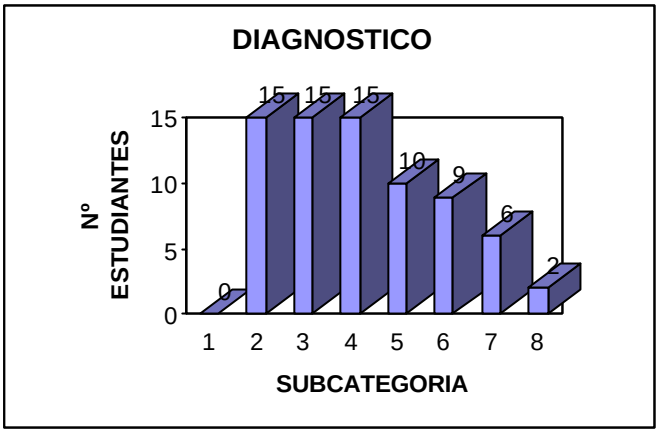
SI alguna adolecente pierde de peso exageradamente, no aguanta el frio, estreñimiento, amenorrea, musculos atrofiados, hipotención, caries dental, piel amarilla, pelo maltratado y en algunos casos depresión; es sintoma de anorexia. Inducir el vómito, Uso de laxantes, Amenorrea o disminución de la mestruación, caries dental y deterioro del esmalte, y deshidratación en algunos casos; son sintomas de Bulimia.

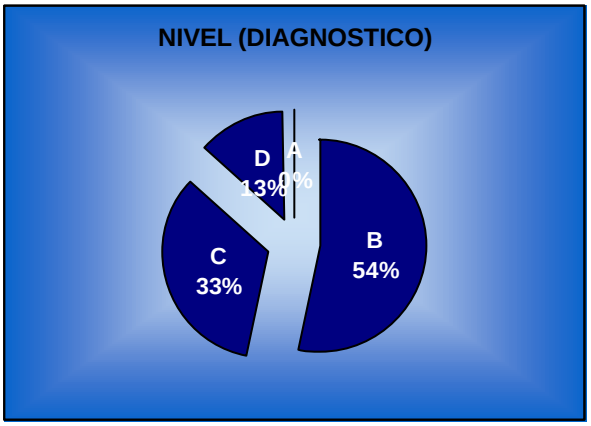
¿COMO SALIR DE ESTO?

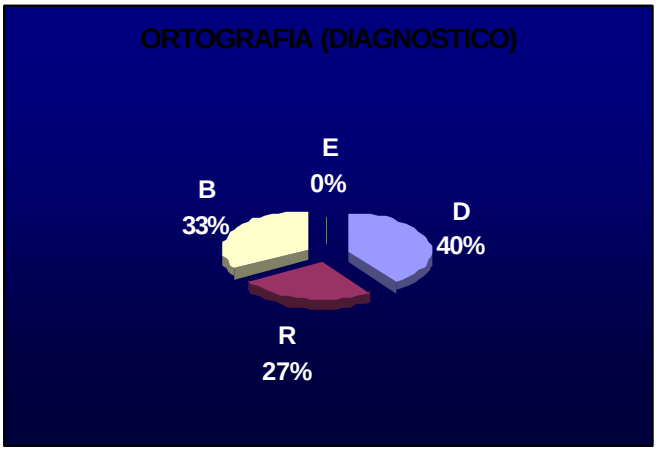
SI se hablara de TENER un orden para salir de esto, lo PRIMERO que se debe hacer es reconocer el PROBLEMA; PARA luego pedir ayuda para relajar tu mente y hacer algunas tecnicas psicológicas Y POR ULTIMO Poner de tu parte.

Andrea catalina
Delgado
20 de octubre
2003

	DIAGNOSTICO								
	COMP. TEXTUAL	COMP. PRAGMÁTICA						NIVEL	ORT.
	1	2	3	5	6	7	8		
NOMBRE									
ANDRADE MANJARRES LUCIA		X	X	X				B	D
ARDILA MACIAS NATALIA		X	X		X			B	R
CARDENAS ANDRES JAVIER		X	X	X	X	X		C	D
CARDOSO OSMA CAMILO JOSE		X	X					B	D
CHACON LAGOS JUAN PABLO		X	X					B	R
DELGADO ANDREA CATALINA		X	X	X	X			B	B
DUARTE JUAN FELIPE		X	X	X	X	X		C	B
ESPANA CARLOS ANDRES		X	X	X	X			C	D
FRANCO HÉCTOR FERNANDO		X	X	X	X	X		C	B
GÓMEZ SERRANO FRANCISCO JOSE		X	X					B	D
KHALIFAH GAMBOA MAGDI		X	X	X	X	X		C	R
GUZMAN MORENO SILVIA TATIANA		X	X	X	X	X	X	D	B
MARTINEZ GELVEZ OMAR ROBERTO		X	X	X				B	R
MARTÍNEZ R. OSCAR MAURICIO		X	X					B	D
RODRÍGUEZ FLORES NADIA C.		X	X	X	X	X	X	D	B
TOTALES	0	15	15	10	9	6	2		
NIVEL	A	0	B	C	5	D	2		
ORTOGRAFÍA	D	6	R	B	5	E	0		


DIAGNOSTICO
Nº ESTUDIANTES
15
10
5
0
0
15
15
15
10
9
6
2
1 2 3 4 5 6 7 8
SUBCATEGORIA


NIVEL (DIAGNOSTICO)
D
13%
A
0%
B
54%
C
33%


ORTOGRAFIA (DIAGNOSTICO)
E
0%
B
33%
D
40%
R
27%

7.2 ANÁLISIS DE LA FASE DOS

Nuevamente se seleccionaron 15 textos entre la producción escrita del grupo, para analizar con la rejilla dispuesta para ello, (anexo A).

Los resultados de este análisis se consignaron en la tabla de categorización diseñada para tal efecto, (anexo D).

Ningún estudiante se encuentra ubicado en el nivel 0 de producción textual. Los alumnos por su nivel de escolaridad tienen un manejo del lenguaje adquirido durante el proceso de formación académica, el cual les capacita para un mínimo de producción textual, que implica el manejo de estructuras oracionales básicas y el manejo de proposiciones secuenciadas que transmitan ideas con cierto grado de lógica y claridad.

Ningún estudiante se encuentra ubicado en el nivel A de producción textual, pues en este nivel estarían ubicados alumnos de 3° de primaria, según los logros e indicadores de logros establecidos por El Ministerio de Educación Nacional y los estándares curriculares.

Ocho estudiantes se encuentran ubicados en el nivel B de producción textual. Dos de estos estudiantes presentan las subcategorías 2, 3 y 4. Su

producción escrita continúa mostrando el mismo nivel de coherencia local y global lineal, es decir sus escritos tienen sentido, transmiten un mensaje y se atienen a algunos de los parámetros del texto expositivo, pero no pudo apreciarse avances significativos en su proceso escrito.

Dos de los estudiantes del nivel B presentan las subcategorías 2,3, 4 y 5, su conocimiento de la estructura del texto expositivo sigue siendo parcial por lo cual se hace imprescindible la profundización en los conceptos básicos del texto expositivo. No se apreciaron avances significativos en su proceso escrito.

Cuatro estudiantes de este nivel presentan las subcategorías 2, 3, 4, 5 y 6 Demostraron en sus escritos que tenían manejo de la estructura básica del texto expositivo, además se apreció una leve mejoría en el manejo del vocabulario especializado.

Cuatro estudiantes estuvieron en el nivel C de producción textual, presentando las subcategorías 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Sus escritos muestran además de coherencia local y global/lineal, posición, porque conocen e identifican la estructura del texto expositivo, mantienen el sentido y la intencionalidad del texto, utilizan vocabulario adecuado y evidencian

interpretación sígnica de la temática trabajada. Estos estudiantes mostraron avances significativos en su proceso escrito.

Tres estudiantes se encuentran ubicados en el nivel D de producción textual. Estos estudiantes presentaron el texto más completo y más cercano a lo solicitado. En su escrito se detectó coherencia local, coherencia global/lineal, posición pues identificaron la estructura del texto expositivo, Interpretación de contextos ya que manejaron adecuadamente la temática consultada, consistencia interpretativa porque mantuvieron el sentido e intencionalidad del texto, utilizaron vocabulario especializado, presentaron sus ideas con claridad y por último en la intertextualidad y superestructura dieron muestras de haber fundamentado su escrito en fuentes documentales sin apegarse literalmente a ellas al manejar la información.

Además de seguir correctamente un eje temático a lo largo del texto y de utilizar con función especifica los signos de puntuación, conectaron adecuadamente unidades lingüísticas menores para conformar unidades mayores que condujeron a la creación de textos con sentido e intención comunicativa.

Dentro del grupo en general se apreció una diferencia significativa en el desarrollo de su proceso escrito, debida tal vez a los ejercicios de creación

de textos realizados en clase, y a los ejercicios de corrección y crítica constructiva llevados a cabo por los mismos estudiantes.

Se anexarán algunos trabajos de los alumnos como muestra

Nadia C. Rodriguez Florez

El miercoles 22 de octubre el equipo colombiano Atletico nacional de Medellin derroto al equipo argentino Boca Juniors en la Bombonera, estadio de argentina, Nacional no se esperaba este resoltado, solo se esperaba un empate por lo cual se agruparon en defensa y en el mediocampo. pero en un descuido del Boca Juniors Nacional metio el unico gol del partido, el autor del tanto fue Edixon Perea. Ahora El equipo Nacional Busca ganar en el Atanasio estadio de Medellin para poder pasar o la Semifinal de la copa Suramerfong.

JUANES EL MEJOR

Hablar de Juan Esteban Aristisabal en este país, es referirse al talento innato e inmejorable de un hombre trabajador q' ama lo q' hace. El pasado 23 de octubre a las 8 de la noche en Miami se proclamo como uno de los mejores artistas latinos al recibir 2 galardones, el de mejor artista del año, q' se lo entregaron 3 despampanantes mujeres entre las q' se encontraba la Miss Universo Amelia Vega. Y el otro premio a mejor artista rock entregado por el espectacular Alejandro Sanz.

otros artistas destacados en esta magica noche fueron el grupo mexicano Molotov, la nueva cantante revelacion Natalia Lafourcade, y otros premios extra a artistas internacionales como Avril Lavigne.

La ceremonia fue celebrada o presentada por el actor Diego Luna y incentivada por el futbolista Diego Maradona. Entre las presentaciones especiales estubieron la de Juanes, La Ley, Korn, Alejandro Sanz, Cafe Tacuba, Dido, Natalia Lafourcade y Gustavo Cerati.

Se espera q' en los proximos años esta galardonada y llena de talento ceremonia se siga celebrando con el apoyo de todos los televidentes de MTV.

¡¡¡VIVA EL TALENTO COLOMBIANO!!!

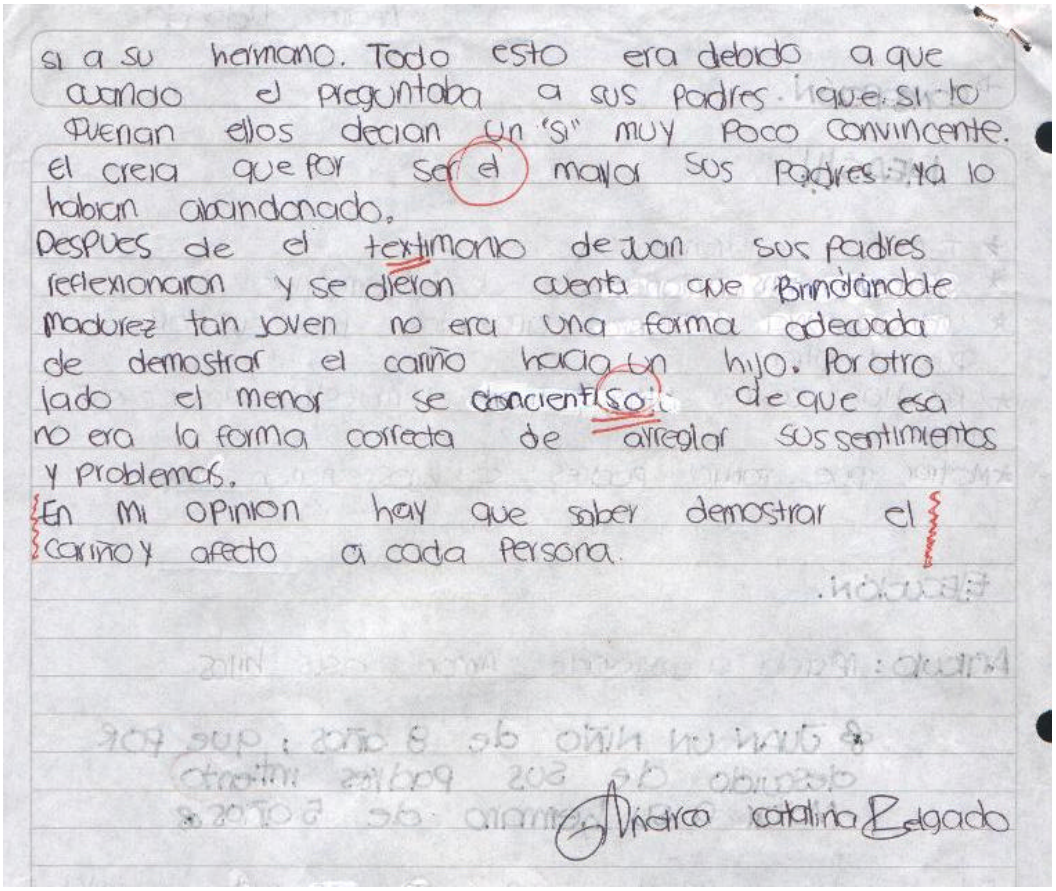
ARTICULO: Aprenda a expresarle Amor a sus hijos.

JUAN UN NIÑO de 8 años, que POR descuido de SUS padres intento Matar a su hermano de 5 años

EN el poblado YB de Giron? en una casa angosta; Pero bien presentada; corre la noticia de que un niño de tan solo 8 años intenta matar a su hermano de 5 años, quien por sus llantos desesperados alarmo a sus vecinos.

Carlos el menor, comenta que su hermano estaba desesperado, que le apretaba muy fuerte sus munecos y que lo amenazaba con el cuchillo de pelar los papas y cortar carne.

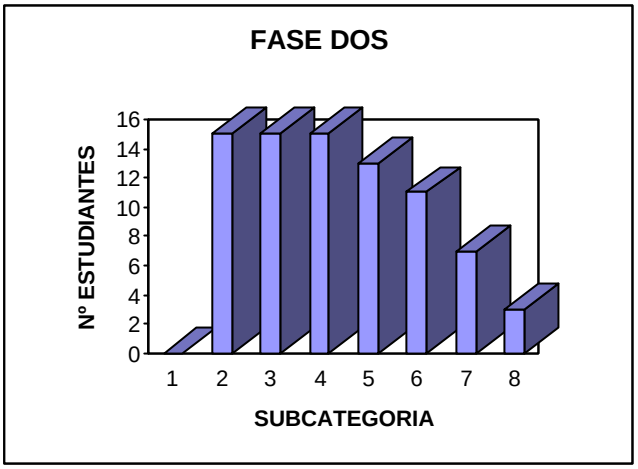
TRes semanas despues del hecho; Juan fue llevado a terapias con la doctora Stella TORRES; quien Por los comentarios y acciones del mena pudo darse cuenta q" el se sentia solo, que Pensaba que sus Padres no lo querian a el; pero

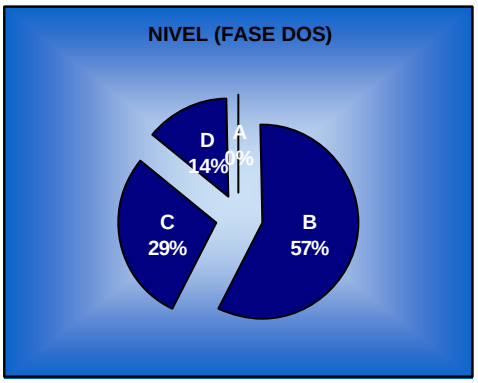


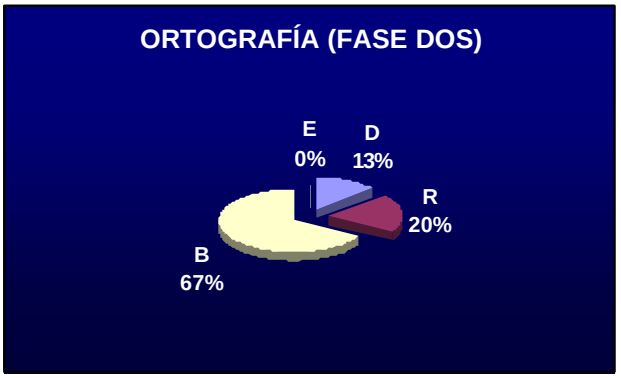
si a su hermano. Todo esto era debido a que cuando el preguntaba a sus padres que si lo querian ellos decian un "si" muy poco convincente. El creia que por ser el mayor sus Padres ya lo habian abandonado.
Despues de el testimonio de Juan sus padres reflexionaron y se dieron cuenta que brindandole madurez tan joven no era una forma adecuada de demostrar el cariño hacia un hijo. Por otro lado el menor se concientiso de que esa no era la forma correcta de arreglar sus sentimientos y problemas.
En mi opinion hay que saber demostrar el cariño y afecto a cada persona.

Andrea Catalina Delgado

	FASE DOS									
	COMP. TEXTUAL				COMP. PRAGMATICA				NIVEL	ORT.
	1	2	3	4	5	6	7	8		
NOMBRE										
ANDRADE MANJARRES LUCIA		X	X	X	X	X	X		C	R
ARDILA MACIAS NATALIA		X	X	X	X	X			B	B
CÁRDENAS ANDRES JAVIER		X	X	X	X	X			B	B
CARDOSO OSMA CAMILO JOSE		X	X	X	X	X			B	B
CHACON LAGOS JUAN PABLO		X	X	X					B	B
DELGADO ANDREA CATALINA		X	X	X	X	X	X		C	B
DUARTE JUAN FELIPE		X	X	X	X	X			B	B
ESPAÑA CARLOS ANDRES		X	X	X	X	X	X		C	B
FRANCO HÉCTOR FERNANDO		X	X	X	X	X	X	X	D	B
GOMEZ SERRANO FRANCISCO JOSE		X	X	X	X				B	R
KHALIFAH GAMBOA MAGDI		X	X	X	X	X	X		C	R
GUZMAN MORENO SILVIA TATIANA		X	X	X	X	X	X	X	D	B
MARTÍNEZ GELVEZ OMAR ROBERTO		X	X	X	X				B	D
MARTÍNEZ R. OSCAR MAURICIO		X	X	X					B	D
RODRIGUEZ FLORES NADIA C.		X	X	X	X	X	X	X	D	B
TOTALES	0	15	15	15	13	11	7	3		
NIVEL	A	0	B	8	C	4	D	2		
ORTOGRAFÍA	D	2	R	3	B	10	E	0		







En términos de resultados no es posible establecer grandes diferencias en cuanto a los logros de los educandos sometidos a este proceso, si nos

limitamos a la simple comparación de las tablas de categorización (anexos C y D), en las cuales se aprecia que solo algunos de los educandos lograron avanzar de una subcategoría a otra y que solo un educando se sumó a los ya ubicados en la subcategoría 8 de la categoría D. La verdadera diferencia puede apreciarse dentro del proceso mismo, al lograr que el alumno considere su texto y el de sus compañeros, como un instrumento sobre el cual hacer crítica para fundamentar la creación de un texto nuevo mejorado gracias a las observaciones hechas dentro del aula de clase durante los procesos de corrección.

El logro real radicó en hacer a los estudiantes centrarse en el reconocimiento de las debilidades para trabajar en superarlas y las fortalezas para tratar de mantenerlas.

La aproximación a un texto escrito, desde la perspectiva de la crítica y sin la presión de una nota por la obtención de un “buen resultado”, generó en los educandos una visión más segura y amplia de lo que puede considerarse un texto escrito bien elaborado.

7.3 ANÁLISIS DE LA FASE CUATRO

Nuevamente se seleccionaron 15 textos entre la producción escrita del grupo, para analizar con la rejilla dispuesta para ello, (anexo B).

Los resultados de este análisis se consignaron en la tabla de categorización diseñada para tal efecto, (anexo E).

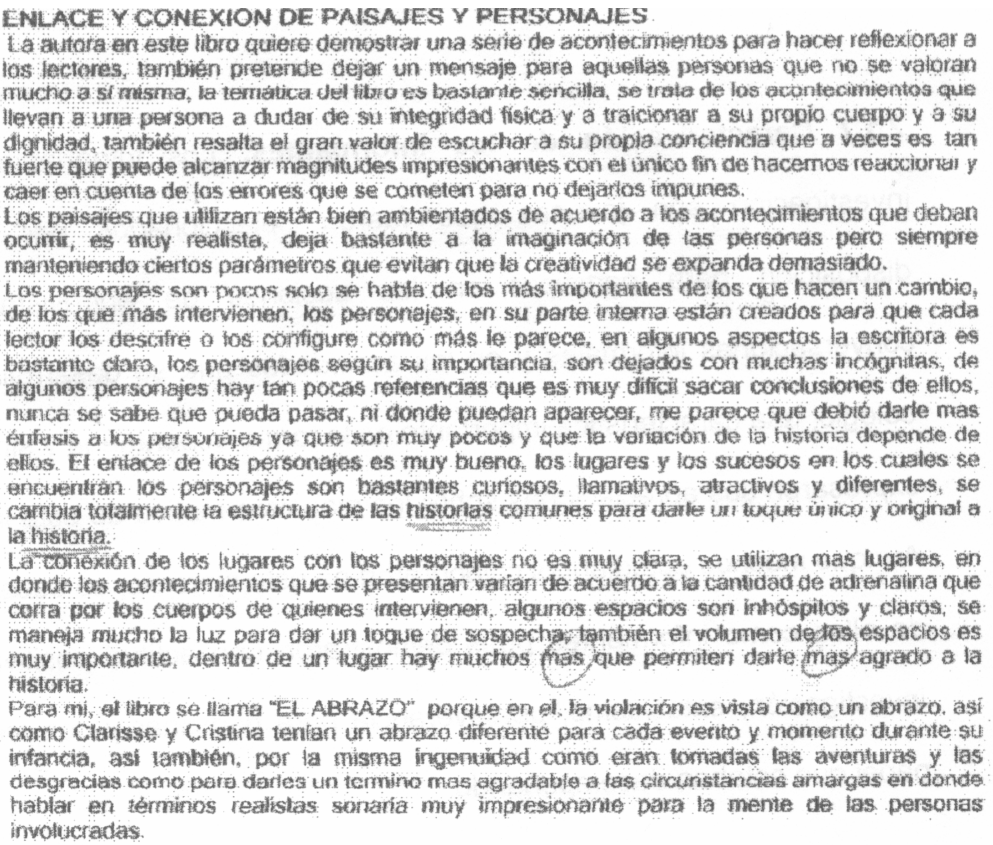
Ningún estudiante se encuentra ubicado en el nivel A de producción textual. Esto con base en las aclaraciones realizadas con anterioridad al inicio del proceso analítico.

Cuatro estudiantes se encuentran ubicados en el nivel B de producción textual. Uno de estos estudiantes presenta solo las subcategorías 2, 3, 4 y 5. En este caso su producción escrita está marcada por la posibilidad de producir y organizar significados con base en lo leído.

Tres de los estudiantes ubicados en este nivel presentaron las subcategorías 2, 3, 4, 5 y 6. En ellos se evidenció un manejo de las relaciones semánticas de cohesión y coherencia así como muestras de interpretación signica y simbólica de las fuentes de consulta.

Cuatro estudiantes se ubicaron en el nivel C de producción textual, presentando las subcategorías 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Además de presentar sus ideas cohesiva y coherentemente, los alumnos también evidenciaron la capacidad para hacer lectura inferencial, es decir el reconocimiento de los implícitos en un determinado lenguaje.

Siete estudiantes se ubicaron en el nivel D de producción textual, presentando las subcategorías 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Produjeron los textos con más alto nivel de coherencia y cohesión, haciendo uso adecuado de los signos de puntuación y llevando su capacidad crítica y analítica mucho más allá de lo sugerido en el texto empleado como base. Fueron capaces de realizar interpretación simbólica sumada a la producción de conclusiones y juicios aterrizados en el propio entorno.



ENLACE Y CONEXION DE PAISAJES Y PERSONAJES

La autora en este libro quiere demostrar una serie de acontecimientos para hacer reflexionar a los lectores, también pretende dejar un mensaje para aquellas personas que no se valoran mucho a sí misma, la temática del libro es bastante sencilla, se trata de los acontecimientos que llevan a una persona a dudar de su integridad física y a traicionar a su propio cuerpo y a su dignidad, también resalta el gran valor de escuchar a su propia conciencia que a veces es tan fuerte que puede alcanzar magnitudes impresionantes con el único fin de hacernos reaccionar y caer en cuenta de los errores que se cometen para no dejarlos impunes.

Los paisajes que utilizan están bien ambientados de acuerdo a los acontecimientos que deban ocurrir, es muy realista, deja bastante a la imaginación de las personas pero siempre manteniendo ciertos parámetros que evitan que la creatividad se expanda demasiado.

Los personajes son pocos solo se habla de los más importantes de los que hacen un cambio, de los que más intervienen, los personajes, en su parte interna están creados para que cada lector los descifre o los configure como más le parece, en algunos aspectos la escritora es bastante claro, los personajes según su importancia, son dejados con muchas incógnitas, de algunos personajes hay tan pocas referencias que es muy difícil sacar conclusiones de ellos, nunca se sabe que pueda pasar, ni donde puedan aparecer, me parece que debió darle mas énfasis a los personajes ya que son muy pocos y que la variación de la historia depende de ellos. El enlace de los personajes es muy bueno, los lugares y los sucesos en los cuales se encuentran los personajes son bastantes curiosos, llamativos, atractivos y diferentes, se cambia totalmente la estructura de las historias comunes para darle un toque único y original a la historia.

La conexión de los lugares con los personajes no es muy clara, se utilizan mas lugares, en donde los acontecimientos que se presentan varían de acuerdo a la cantidad de adrenalina que corra por los cuerpos de quienes intervienen, algunos espacios son inhóspitos y claros, se maneja mucho la luz para dar un toque de sospecha, también el volumen de los espacios es muy importante, dentro de un lugar hay muchos mas que permiten darle mas agrado a la historia.

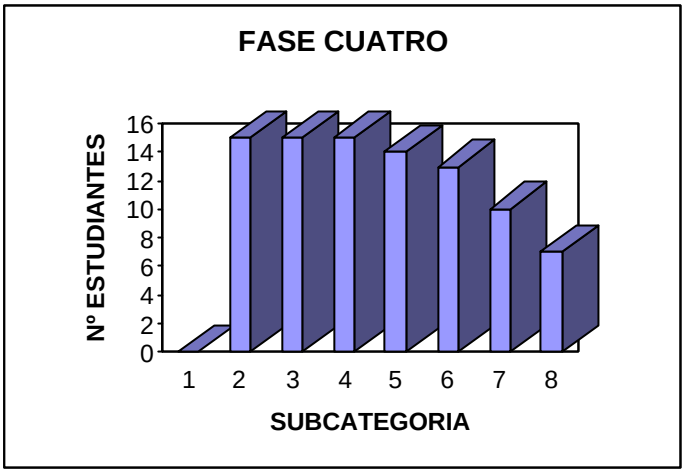
Para mi, el libro se llama "EL ABRAZO" porque en el, la violación es vista como un abrazo, así como Clarisse y Cristina tenían un abrazo diferente para cada evento y momento durante su infancia, así también, por la misma ingenuidad como eran tomadas las aventuras y las desgracias como para darles un termino mas agradable a las circunstancias amargas en donde hablar en términos realistas sonaría muy impresionante para la mente de las personas involucradas.

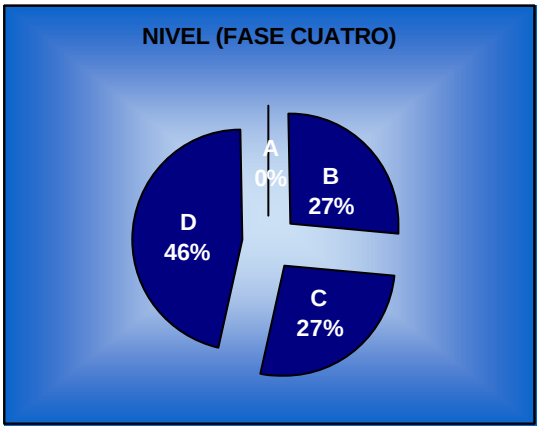
En esta última fase no se tomó en cuenta la ortografía, ya que algunos estudiantes presentaron sus trabajos digitados en computador y estos corrigen ortografía.

3. Analisis

El tema del libro es "la violacion" ya que en torno a este giran todas las ideas, el titulo. "El Abrazo" me parece muy bueno ya que es una forma de mostrarle al lector que un abrazo debe ser con respeto, y que a partir de un abrazo sin respeto se da la violacion. Me parece que los personajes intervienen en el momento mas oportuno para darle mas interes a la historia. para mi Alberto es una persona que nunca muria que desaparecio despues de ser violada y aparece mas tarde para ayudar a cristina a afrontar la realidad, ya que ella en algun momento fue su amigo y ahora que ella tiene un problema, quiere ayudarla a salir adelante asi como ella alguna vez lo hizo. los lugares son muy apropiados para las distintas escenas.

	FASE CUATRO								
	COMP. TEXTUAL		COMP. PRAGMÁTICA						NIVEL
	1	2	3	4	5	6	7	8	
NOMBRE									
ANDRADE MANJARRES LUCIA		X	X	X	X	X	X		C
ARDILA MACIAS NATALIA		X	X	X	X	X	X	X	D
CÁRDENAS ANDRES JAVIER		X	X	X	X	X	X		C
CARDOSO OSMA CAMILO JOSE		X	X	X	X	X			B
CHACON LAGOS JUAN PABLO		X	X	X	X	X			B
DELGADO ANDREA CATALINA		X	X	X	X	X	X	X	D
DUARTE JUAN FELIPE		X	X	X	X	X	X	X	D
ESPANA CARLOS ANDRES		X	X	X	X				B
FRANCO HÉCTOR FERNANDO		X	X	X	X	X			C
GÓMEZ SERRANO FRANCISCO JOSE		X	X	X					B
KHALIFAH GAMBOA MAGDI		X	X	X	X	X	X	X	D
GUZMAN MORENO SILVIA TATIANA		X	X	X	X	X	X	X	D
MARTINEZ GELVEZ OMAR ROBERTO		X	X	X	X	X	X	X	D
MARTÍNEZ R. OSCAR MAURICIO		X	X	X	X	X	X		C
RODRIGUEZ FLORES NADIA C.		X	X	X	X	X	X	X	D
TOTALES	0	15	15	15	14	13	10	7	
NIVEL	A	0	B	4	C	4	D	7	


FASE CUATRO
Nº ESTUDIANTES
16
14
12
10
8
6
4
2
0
1
2
3
4
5
6
7
8
SUBCATEGORIA


NIVEL (FASE CUATRO)
A
0%
B
27%
C
27%
D
46%

8. CONCLUSIONES

Una clase tradicional de gramática, en la cual se recitan una serie de conceptos, para que el estudiante tome apuntes y posteriormente pueda reproducir textualmente los conceptos, no necesariamente incide positivamente en el proceso de creación de un texto en un alumno.

Cuando se aborda el proceso de escritura, debe hacerse de una manera conciente y con la firme intención de producir un texto de calidad. La idea no es que el escritor (alumno) se siente a la mesa de trabajo con un listado de reglas gramaticales y ortográficas.

El objetivo primordial es que estas sean interiorizadas hasta tal punto que quien escribe se preocupe por el contenido del escrito más que por la forma, pues esta última necesariamente estará regida por los parámetros que ya se han asumido y se han convertido en parte integrante del individuo.

Esta investigación dejó claro que la manera tradicional de enseñar gramática, ortografía, sintaxis, etc. no lleva a una persona a aprenderla realmente. Los alumnos fueron capaces de memorizar y recitar conceptos vistos, más no necesariamente los aplicaron en sus escritos.

El ejercicio conciente de la gramática aplicada, obligó a los alumnos a crear textos en dos etapas:

En una primera etapa escribían centrándose en el contenido, en desarrollar las ideas, en expresar realmente lo que querían decir y que fuese interpretado como tal. Lo importante aquí era el desarrollo adecuado de un tópico, a través de una visión personalizada de cada estudiante.

En una segunda etapa el trabajo era básicamente de ajuste y corrección en la forma, revisión ortográfica, aplicación de normas gramaticales, organización de párrafos, en pocas palabras, trabajar en la macroestructura y en la microestructura del texto, para lograr un producto más o menos acabado y con sentido.

El ejercicio de aplicación de normas era agotador y generó desconfianza en lo que cada uno e capaz de hacer, los alumnos optaron por buscar consejo y ayuda en sus compañeros cuando se trató de trabajar en la corrección de la forma en los textos. Si se les invitaba o incluso si se les presionaba para hacerlo personalmente, el alumno perdía el entusiasmo y trabajaba con desgano y por obligación, terminaba haciendo lo que tenía que hacer con desinterés y por salir del paso, es decir “porque hay que cumplir por la nota”.

Motivar al alumno a desarrollar la autonomía en la creación de textos, pero dándole a su vez orientación y acompañamiento en el proceso, generó en el alumno un entusiasmo por abordar el proceso desde su propio ángulo, desde su propia perspectiva.

Cada ser humano como una representación de su opción de vida actúa acorde con sus circunstancias personales, de ahí la necesidad de imponer el propio sello o la propia perspectiva en todo lo que se hace.

El adolescente en su misma condición de búsqueda se apropia de la realidad con la finalidad de transformarla para su propia comodidad y placer, es por ello que abordar el proceso escrito desde el ángulo que el seleccionara le impulsó a escribir con entusiasmo y con la convicción de que su trabajo sería valorado.

La crítica como herramienta de trabajo, abordada desde el punto de la reconstrucción fue una estrategia básica para llevar a cada alumno a reconocer que su trabajo tenía debilidades tanto como fortalezas, y los aportes que cada miembro del grupo hizo a su texto le brindó la oportunidad de recrearlo con una visión positiva.

Este hecho afectó de una manera positiva la autoestima de los alumnos, sobre todo de aquellos que no están acostumbrados a recibir de buen modo los comentarios y correcciones de sus compañeros.

Desprender el proceso escrito de la nota y manejarlo desde el punto de vista del juicio valorativo, aprovechando los niveles de la rejilla de evaluación que los alumnos tuvieron y manejaron en profundidad con mucha frecuencia, fue un acierto pues llevó a los alumnos con altas deficiencias a nivel escrito, a plantearse nuevas posibilidades en cuanto a su propio proceso.

Bombardear a los alumnos con información y conceptos no es definitivamente la mejor estrategia para lograr efectividad, pues el darles la mayor cantidad de información posible no garantiza desde ningún punto de vista que los alumnos la utilicen adecuadamente, o incluso que la utilicen simplemente para bien o para mal.

La información es solo eso, información y se queda anclada en la memoria hasta que una nueva la sustituya. Si en algún momento el alumno la necesita dirige su atención hacia la fuente que se la proporciona y se actualiza, pero esto realmente no conduce a la interiorización y por ende al uso efectivo y práctico de la misma.

En cuanto a las habilidades escriturales de los alumnos de 8°, podría afirmarse que:

En primera instancia llegaron a ser capaces de reconocer las características básicas del lenguaje escrito, hacer uso correcto de los signos de puntuación, identificar claramente la estructura de diversos tipos de textos, controlar la macroesctructura y la microestructura del texto y comprender y producir textos con intención comunicativa en una situación particular de comunicación.

En segunda instancia llegaron a producir textos críticos con un fondo de contenido propio, aunque estuviesen basados en un documento de otro autor.

Finalmente lograron un producto con características claras de interpretación signica y simbólica de una realidad no acaba y en constante proceso de transformación y cambio. Reconocieron la importancia de asimilar el entorno sociocultural a su proceso escrito como un medio para plasmar algo de la propia esencia en la redacción.

Es importante destacar que esta investigación fue solo un atisbo a lo que realmente puede hacerse para lograr la evolución de un proceso escrito en

adolescentes cuya edad y condición de vida son singularmente difíciles, pues a pesar de disfrutar de solvencia económica, adolecen de problemas de afectividad y carecen de entornos socialmente ideales para el buen desarrollo de la personalidad. Lo anterior los hace sujetos difíciles en los procesos de interacción y comunicación.

El abordaje de un proceso escrito con miras a la optimación, requiere más que algunos ejercicios de creación de textos, lecturas, análisis críticos, consulta de material, asimilación de reglas, normas y conceptos y en general, más que lo realizado durante esta investigación.

Evidentemente el proceso no ha hecho más que iniciarse, si no es posible dar continuidad a los procesos de consulta, lectura y crítica a la producción de cada alumno, las posibilidad de obtener mayores y mejores resultados desaparecen, pues las prioridades e intereses de los muchachos dependen para desarrollarse, en su mayoría, de la actitud de los adultos que cohabitan con ellos en el entorno en el cual se desenvuelven normalmente.

BIBLIOGRAFÍA

BERTRAND, Denis. Elementos de la narratividad. Précis de Sémiotique Littéraire. Paris: Nathan, 2000. Traducción: Leila Gándara.

BOJUNGA, Lygia. El abrazo. Colombia: Gráficas de la Sabana,. 2003.

BORJA, Isabel, IRIARTE, Pompilio, LOPEZ, Alfonso y BOLAÑOS, Sergio. Comunicándonos 10. Bogotá: Norma, 1998.

CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. Las cosas del decir. Barcelona: Ariel lingüística, 1999.

Constitución Nacional, MEN lineamientos curriculares, ley 115,

ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen, 1992.

DE SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística general. Barcelona: Planeta-Agostini, 1984

FABRI, Paolo. El giro semiótico, Capítulo II. Barcelona: Gedisa, 2000.

FRÍAS, Navarro Matilde. Procesos Creativos para la construcción de textos. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 1996.

FUENTES, Juan. Ortografía, reglas y ejercicios. Barcelona: Larousse, 1998.

GÓNGORA, Álvaro. El actor social, Bucaramanga: UIS, 1996.

JURADO, Fabio. Los procesos de la escritura, Capítulo 3. Cooperativa editorial Magisterio.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Barcelona: Paidós, 1999

_____ OSORO, Andrés y TUSÓN Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1997.

MEN Estándares curriculares AREA LENGUA CASTELLANA.

MORENO, Arcadio. Entienda la gramática moderna. México: Larousse, 1998.

PLAZAS, Orlando. Portal del idioma 7. Bogotá: Norma, 2002.

PORTOLÉS, José. Marcadores del discurso. Barcelona. Ariel, 1998

POYATOS, Fernando. La comunicación no verbal, Capítulo I. Madrid: Istmo, 1994.

RINCÓN, Gloria. Las interacciones orales en el aula y su incidencia en los procesos de comprensión y producción escrita en los alumnos. Artículo.

VAN DIJK, Teun A. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1983

ANEXO A

REJILLA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA

PARA TEXTO EXPOSITIVO – GRADO 8º

	Categoría	Subcategoría	Condiciones	Nivel
	No Respuesta	1. No Respuesta	No hay producción de texto. Se produce una palabra o serie de palabras inconexas	0
Competencia Textual	Coherencia y cohesión textual	2. Local	Se produce al menos una proposición que cuenta con concordancia en género, número, tiempo y persona	A
		3. Global/Lineal	Se produce más de una proposición. Las proposiciones están secuenciadas de manera pertinente. Se sigue un eje temático a lo largo del texto, afín con la construcción. Las proposiciones están enlazadas a través del uso de algún conector que cumple función de cohesión	
		4. Global/Lineal	Se utilizan signos de puntuación pertinentes (al menos tres, en los casos en que son requeridos) para indicar segmentaciones semánticas y/o relaciones de cohesión	B
Competencia Pragmática	Intencionalidad Superestructura	5. Posición	Se identifica parcialmente la estructura del texto expositivo	
		6. Interpretación de textos	Se trabaja con atención, pues se ha utilizado vocabulario especializado dándole la interpretación correcta. Muestra interpretación signica de las fuentes de consulta	
		7. Consistencia interpretativa	Se mantiene el sentido y la intencionalidad del texto expositivo. Se presentan las ideas con claridad y precisión respetando el esquema del texto.	C
		8. Intertextualidad y superestructura	Selecciona un tipo de texto y controla su superestructura (hay cierre). Fundamenta la construcción del texto en fuentes documentales.	D

ANEXO B

REJILLA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA CON

INTERPRETACIÓN SIMBÓLICA. **GRADO 8º**

	Categoría	Subcategoría	Condiciones	Nivel
Competencia Textual	No Respuesta	1. No Respuesta	No hay producción de texto. Se produce una palabra o serie de palabras inconexas	0
	Coherencia y cohesión textual	2. Local	Se produce al menos una proposición que cuenta con concordancia en género, número, tiempo y persona	A
		3. Global/Lineal	Se produce más de una proposición. Las proposiciones están secuenciadas de manera pertinente. Se sigue un eje temático a lo largo del texto, afín con la construcción. Las proposiciones están enlazadas a través del uso de algún conector que cumple función de cohesión	
		4. Global/Lineal	Se utilizan signos de puntuación pertinentes (al menos tres, en los casos en que son requeridos) para indicar segmentaciones semánticas y/o relaciones de cohesión	B
Competencia Pragmática	Intencionalidad Superestructura	5. Posición	Se identifica parcialmente la estructura del texto.	
		6. Interpretación de textos	Se trabaja con atención, pues se ha utilizado vocabulario especializado dándole la interpretación correcta. Muestra interpretación signica y simbólica de las fuentes de consulta	
		7. Consistencia interpretativa	Se mantiene el sentido y la intencionalidad del texto. Se presentan las ideas con claridad y precisión.	C
		8. Intertextualidad y superestructura	Selecciona un tipo de texto y controla su superestructura (hay cierre). Fundamenta la construcción del texto en fuentes documentales.	D

ANEXO C

TABLA DE CATEGORIZACIÓN DIAGNÓSTICO

lombre	Competencia Textual				Competencia Pragmática				Notas
	1	2	3	4	5	6	7	8	
NDRADE MANJARES LUCIA		X	X	X	X				Nivel B-Ortograf
RDILA MACIAS NATALIA		X	X	X		X			Nivel B-Ortograf
ÁRDENAS ANDRÉS JAVIER		X	X	X	X	X	X		Nivel C-Ortograf
ARDOSO OSMA CAMILO JOSÉ		X	X	X					Nivel B -Ortogra
ACHON LAGOS JUAN PABLO		X	X	X					Nivel B -Ortogra
ELGADO ANDREA CATALINA		X	X	X	X	X			Nivel B -Ortogra
UARTE JUAN FELIPE		X	X	X	X	X	X		Nivel C -Ortogra
SPAÑA CARLOS ANDRÉS		X	X	X	X	X			Nivel C-ortograf
RANCO HÉCTOR FERNANDO		X	X	X	X	X	X		Nivel C -Ortogra
ÓMEZ SERRANO FRANCISCO JOSÉ		X	X	X					Nivel B -Ortogra
HALIFAH GAMBOA MAGDI		X	X	X	X	X	X		Nivel C -Ortogra
UZMÁN MORENO SILVIA TATIANA		X	X	X	X	X	X	X	Nivel D -Ortogra
ARTINEZ GELVEZ OMAR ROBERTO		X	X	X	X				Nivel B -Ortogra
ARTINEZ R. OSCAR MAURICIO		X	X	X					Nivel B -Ortogra
ODRIGUEZ FLORES NADIA C.		X	X	X	X	X	X	X	Nivel D -Ortogra

ORTOGRAFÍA: Deficiente - D Regular – R Buena - B Excelente - E

ANEXO D

TABLA DE CATEGORIZACIÓN SEGUNDA FASE

ombre	Competencia Textual				Competencia Pragmática				Notas
	1	2	3	4	5	6	7	8	NIVEL
NDRADE MANJARREZ LUCIA		X	X	X	X	X	X		Nivel C-Ortografía R
RDILA MACIAS NATALIA		X	X	X	X	X			Nivel B-Ortografía B
ARDENAS ANDRES JAVIER		X	X	X	X	X			Nivel B-Ortografía B
ARDOZO OSMA CAMILO JOSE		X	X	X	X	X			Nivel B-Ortografía B
HACÓN LAGOS JUAN PABLO		X	X	X					Nivel B-Ortografía B
ELGADO ANDREA CATALINA		X	X	X	X	X	X		Nivel C-Ortografía B
JARTE JUAN FELIPE		X	X	X	X	X			Nivel B-Ortografía B
SPAÑA CARLOS ANDRÉS		X	X	X	X	X	X		Nivel C-Ortografía B
RANCO HÉCTOR FERNANDO		X	X	X	X	X	X	X	Nivel D-Ortografía B
ÓMEZ SERRANO FRANCISCO		X	X	X	X				Nivel B-Ortografía R
HALIFAH GAMBOA MAGDI		X	X	X	X	X	X		Nivel C-Ortografía R
UZMAN MORENO SILVIA TATIANA		X	X	X	X	X	X	X	Nivel D-Ortografía B
ARTINEZ OMAR		X	X	X	X				Nivel B-Ortografía D
ARTÍNEZ OSCAR MAURICIO		X	X	X					Nivel B-Ortografía D
ODRIGUEZ FLOREZ NADIA C.		X	X	X	X	X	X	X	Nivel D-Ortografía B

Ortografía Deficiente D Regular R Bueno B

Excelente E

ANEXO E

TABLA DE CATEGORIZACIÓN FASE CUATRO

ore	Competencia Textual				Competencia Pragmática				Notas
	1	2	3	4	5	6	7	8	
RADE MANJARREZ LUCIA	X	X	X	X	X	X	X		Nivel C
LA MACIAS NATALIA	X	X	X	X	X	X	X	X	Nivel D
DENAS ANDRÉS JAVIER	X	X	X	X	X	X	X		Nivel C
DOZO OSMA CAMILO JOSE	X	X	X	X	X	X			Nivel B
CON LAGOS JUAN PABLO	X	X	X	X	X	X			Nivel B
SADO ANDREA CATALINA	X	X	X	X	X	X	X	X	Nivel D
RTE JUAN FELIPE	X	X	X	X	X	X	X	X	Nivel D
ÑA CARLOS ANDRÉS	X	X	X	X	X				Nivel B
ICO HÉCTOR FERNANDO	X	X	X	X	X	X			Nivel C
EZ SERRANA FRANCISCO J.	X	X	X	X					Nivel B
IFAH GAMBOA MAGDI	X	X	X	X	X	X	X	X	Nivel D
MAN MORENO SILVIA TATIANA	X	X	X	X	X	X	X	X	Nivel D
TINEZ OMAR	X	X	X	X	X	X	X	X	Nivel D
TINEZ OSCAR MAURICIO	X	X	X	X	X	X	X		Nivel C
RÍGUEZ FLORES NADIA CAROLINA	X	X	X	X	X	X	X	X	Nivel D

Ortografía Deficiente D Regular R Bueno B

Excelente E