

**LA DESCRIPCIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL
GRADO 6-6 DEL COLEGIO “NIEVES CORTES PICÓN”**

IRENE RODRÍGUEZ TRUJILLO

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESPECIALIZACIÓN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2006**

**LA DESCRIPCIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN
EL GRADO 6-6 DEL COLEGIO “NIEVES CORTES PICÓN”**

IRENE RODRÍGUEZ TRUJILLO

**Proyecto de Investigación realizado para optar el título de
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA
CASTELLANA**

**Directora
ANA CECILIA OJEDA AVELLANEDA**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESPECIALIZACIÓN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2006**

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a todos los docentes de Básica Primaria del Colegio Nieves Cortés Picón, quienes con esmero y responsabilidad han dedicado gran parte de su vida a cumplir el más alto deber ciudadano: enseñar a leer y escribir a numerosas generaciones de niños y adolescentes del municipio de Girón.

A mis hijos y nietos: Nicolás, Otilia, Evanny y Eduardo, quienes han sido el corazón y el impulso de los momentos más importantes de mi vida.

A muchas mujeres que me han dado el ejemplo de pundonor y sacrificio para abordar las difíciles circunstancias de la vida; entre ellas mis madres: Alicia y Leticia.

CONTENIDO

	Pag
INTRODUCCIÓN	11
1. JUSTIFICACIÓN	17
2. OBJETIVOS	21
2.1 GENERAL	21
2.2 ESPECÍFICOS	21
3. MARCO CONCEPTUAL	22
3.1 LENGUAJE Y CULTURA	22
3.2 LA CULTURA Y EL TEXTO	23
3.3 LOS PROCESOS PSICO-COGNITIVOS	26
3.4 HABILIDADES COMUNICATIVAS	29
3.4.1 La lectura	30
3.4.2 La escritura.	32
3.4.3 Competencias desde el enfoque significativo – comunicativo	33
4. DISEÑO METODOLÓGICO	36
4.1 POBLACIÓN	39
4.2 EVALUACIÓN DIAGNOSTICA	39
4.2.1 Nivel A – Enumeración	43
4.2.2 Nivel B – Conceptualización.	52
4.2.3. Nivel C. Descripción.	64
4.2.4. Nivel D. Producción Escrita.	67
4.3 PROCESO PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA	67
4.4 EVALUACIÓN DIAGNOSTICA	67
5. RECOMENDACIONES	91
6. CONCLUSIONES	94
BIBLIOGRAFÍA	111
ANEXOS	113

LISTA DE CUADROS

	Pag
Cuadro No.1 Gradación De Textos	14
Cuadro No. 2. Cuadro De Análisis Estadístico De Los Procesos De Lectura Y Escritura Por Niveles Descriptivos y Por Edades	46
Cuadro No. 3 Análisis Condensado De La Producción Escrita Por Niveles.	85

LISTA DE REJILLAS

	pag
Rejilla De Evaluación Estadística No.1 De Los Procesos De Producción Textual Por Niveles Y Por Edades – Lectura	41
Rejilla Estadística No. 2 De Los Procesos De Producción Textual Por Niveles Y Por Edades - Producción Textual	84
Rejilla Estadística No 3 De Los Signos De Puntuación Utilizados En El Nivel A Y C De La Producción Textual	88

LISTA DE ANEXOS

	Pag
Anexo A. Instrumento De Evaluación	114
Anexo B. Estándares Básicos De Calidad	115
Anexo C. Periodos De Desarrollo Según Piaget Y Funciones Y Desarrollo Del Lenguaje Según Vigotsky	130
Anexo D. Funciones Y Desarrollo Del Lenguaje Según Vigotsky	131
Anexo E. Niveles De Análisis Y Producción De Textos	132
Anexo F. Tabla De Análisis Y Evaluación En La Producción Escrita	133

RESUMEN

TITULO: LA DESCRIPCIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL GRADO 6-6 DEL COLEGIO “NIEVES CORTES PICÓN” GIRÓN – SANTANDER*

AUTOR: IRENE RODRÍGUEZ TRUJILLO**

PALABRAS CLAVES

*Descripción *Aprendizaje *Procesos Cognitivos *Competencias *Signo *Comunicación *Texto *Cultura.

La descripción es un texto oral o escrito en el cual se dice cómo es un objeto, un lugar, una planta, un proceso, etc., para darlo a conocer por medio de los detalles y de las circunstancias que lo conforman, ofreciendo mediante la enumeración de lo descrito.

El tema se ubica en el aula de clase como un recurso didáctico muy importante, por cuanto puede contribuir al propósito de mejorar los procesos de lectura y escritura por la variedad de textos descriptivos que circulan en el aula y la sociedad; por los usos y aplicaciones en los medios masivos de comunicación y en la publicidad, con textos de diversas sustancias lingüísticas –verbales o icónico verbales, con imagen “fija” o en movimiento que los niños y jóvenes permanentemente leen e interpretan.

El presente trabajo ha permitido investigar un hecho de aula en el que se ha propuesto la descripción como un nivel de lectura y escritura básico y como un recurso didáctico para fortalecer la construcción de significación y comunicación en la articulación de procesos cognitivos superiores en la producción textual, oral o escrita.

El modelo de proceso de investigación se ha construido con base en la propuesta de la investigadora francesa Josette Jolibert, quien considera el ejercicio de leer y escribir como una como una tarea alterna en el cual se realiza un “vaivén” permanente en la construcción recíproca de saberes y competencias, así como la propuesta del investigador y semiólogo colombiano Fabio Jurado, quien propone la imagen o icono como signo generador de narración y argumentación que permite trabajar en el aula con la conjetura o las hipótesis, mediante el paso gradual por los distintos tipos de texto: la enumeración, la descripción, la narración, la argumentación y la explicación. El modelo de proceso contempla dos fases: La Lectura y La Escritura con niveles A, B, C, D de la labor textual.

* Proyecto de investigación

** Especialización Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Directora Ana Cecilia Ojeda Avellaneda

SUMMARY

TITLE: THE DESCRIPTION EN LOS PROCESS DE LECTURE Y ESCRITOIRE EN EL GRADE 6-6 OF COLLEGE “NIEVES CORTES PICÓN” –GIRON-SANTANDER*

AUTHOR: IRENE RODRÍGUEZ TRUJILLO**

KEY WORDS

*Description * Appended *Process Cognitive *Competencies *Sign *Communication *Text *Culture.

A description is an oral or written text in which we say what is a certain thing, a place or a plant like, in order to have an acknowledgement of it, telling how its characteristics and its most interesting details are, living an analytical acquaintance of it.

The topic is introduced in the classroom as an important didactic resource, since it can help improving the reading writing process for its variety of descriptive texts used in the classroom and society through communication, in publishing of texts with different linguistic, oral or iconic-visual material in fixed or moving images that are constantly read and studied by kids.

This work has permitted investigating an event in the classroom in which is proposed as a basic level of reading and writing and as a didactic resource to strengthen the construction of meaning and communication in the articulation of a higher cognitive process in oral or written textual production.

The model of the investigation process was based upon the French investigator proposal Jossete Jolibert who considers the reading writing exercise as an alternative task in which permanent come and go takes place in the construction of knowledge and competence. The same way in the Colombian investigator proposal Fabio Jurado who considers the image or icon as a generator singe of narrative and argument which permits working in the classroom with conjuncture and hypothesis through the gradual step in the different kinds of texts. Numbering, description, narrative argument and explanation. The model of the process has two forms: reading and writing in levels A, B, C and D of the textual work (reader-writer). The results have been analyzed as cultural products of an event of a classroom which help developing the learning (reader-writer).

* Project of investigation

** Specialization Pedagogic and Semiotic of the Langue Maternal. Director Ana Cecilia Ojeda Avellaneda

INTRODUCCIÓN

En general la descripción es un texto oral o escrito en el cual se dice cómo es un lugar, un objeto, una planta, un proceso. Se muestran en ella la mayor cantidad de características de lo descrito y los hechos se jerarquizan u ordenan según la conveniencia, o la intención discursiva que contenga dicho texto.

La descripción aparece como un recurso en textos narrativos para crear marcos escénicos de tiempo y lugar, estableciendo el lugar de la acción; puede ser un recurso más funcional en el sentido de aportar información esencial para comprender un objeto, un proceso cuando se trata de descripciones técnicas o de programas de software, etc., en cuyo caso desempeña un papel referencial muy importante en los textos públicos y de las ciencias naturales donde hay taxonomías y análisis de procesos y objetos.

Siendo su uso tan amplio y cotidiano se debe destacar que la descripción es, en sí misma, un nivel de lectura y escritura básico por lo cual el objetivo de esta investigación consiste en establecer los niveles de apropiación de este recurso para la construcción de significación y comunicación, especialmente en la articulación de procesos cognitivos superiores en la producción textual - oral o escrita.

El tema se ubica en el aula de clase como un recurso didáctico muy importante, por cuanto puede contribuir a ese propósito por la variedad de textos descriptivos que circulan en el aula y en la sociedad, por los usos y aplicaciones en los medios masivos de comunicación, y en la publicidad con textos de diversas sustancias: lingüístico – verbales e icónico – visuales, con imágenes “fijas” o en movimiento, que los niños y jóvenes permanentemente leen e interpretan y que en el aula sirven de apoyo al aprendizaje lecto-escritor y viceversa; permite pensar, además, en secuencias didácticas dentro del currículo para fortalecer los procesos cognitivos que ella propicia.

El estudio de la descripción se inicia desde los primeros grados de la educación básica. Los libros de texto tratan de su uso y aplicación en circunstancias concretas de descripción de objetos, animales, personas, lugares como el salón de clase, el barrio o el vecindario, o en relación con situaciones climatológicas, por ejemplo. Los textos enfatizan elementos lingüísticos relacionados con ella como el adjetivo, los sinónimos y antónimos, fundamentalmente para mejorar el vocabulario y las caracterizaciones de las situaciones mencionadas a describir.

Desde esta perspectiva, se trabaja un énfasis en la competencia lingüística para la expresión oral, escrita y enciclopédica, por los escritos que se proponen como narraciones, coplas, poemas donde se utiliza la descripción.

Algunas editoriales y sus investigadores¹ proponen la descripción como una técnica para escribir textos narrativos, principalmente en la construcción de escenarios y personajes entre los cuales se desarrollan diálogos y acciones en los que la descripción es básica para crear, lo que se denomina el tono de la narración, cumpliendo a este nivel una función de decorado en dicho texto, mostrando, a su vez, sus posibilidades como recurso didáctico.

Esta propuesta se considera importante porque en la integración de las partes de un texto descriptivo, o de cualquier otro texto, subyace siempre un relato, como lo explica el lingüista francés Ronald Barthes². En este nivel de integración ya se produce un texto – relato que se estructura con características discursivas específicas y en el código de la lengua.

Fabio Jurado³, lingüista colombiano, explica desde su práctica investigativa que al dar lectura a las imágenes “fijas” o en movimiento que, desde la publicidad y la televisión se propone a los niños, nos encontramos con el ícono como generador de narración y argumentación, para su lectura encontramos la enumeración, nivel básico de lectura, que permite plantear conjeturas o hipótesis. Luego se establecen las características, y aparece la descripción como el nivel siguiente

¹ EDITORIAL LIBROS Y LIBROS S.A. Lenguaje significativo 3. Técnicas de narración. p. 70

² BARTHES, Ronald. Introducción al análisis estructural de los relatos. Barcelona: Paidós Comunicación, 1990. p.163 – 174.

³ JURADO, Fabio. La lectura de la imagen “fija” y la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita. Ponencia al primer encuentro de profesores de lengua castellana. UNAB Bucaramanga, septiembre 2005.

que ya exige competencias en el orden semiótico, lingüístico y pragmático que la escuela debe desarrollar ampliamente porque el mundo contemporáneo es el mundo de la imagen, según sus palabras. La siguiente es la propuesta del autor para el paso gradual por los diversos tipos de textos:

CUADRO No.1 GRADACIÓN DE TEXTOS

TIPOS DE TEXTO	ESPECIFICACIONES
La enumeración	Nivel más elemental de la producción escrita: a manera de listados se enumeran cosas, personas, lugares, conceptos.
La descripción	Nivel de mayor desarrollo que la enumeración: se describen cualidades de las cosas, personas, lugares, fenómenos...
La narrativa	Nivel que incluye a los dos anteriores: se enumera, se describe y se narran hechos o eventos.
La argumentación	Nivel que trasciende a los anteriores, jerarquizándolos, para privilegiar la sustentación o defensa de elaboraciones conceptuales.
La explicación	Nivel de mayor complejidad que presupone el dominio pleno de un campo (teorías) y sus procesos de demostración

Esta propuesta textual orienta las investigaciones que hacen parte del modelo del proceso pedagógico que se implementa para guiar los hechos de aula que se disponen en esta investigación.

Desde la teoría textual y la pragmática, la investigadora Luz Aurora Pimentel⁴ realiza precisiones muy importantes sobre la descripción como práctica textual, cuyo discurso modela los espacios narrativos, siendo una forma discursiva

⁴ PIMENTEL, Luz Aurora. La Descripción en la Ficción: México, Siglo XXI, 2001. pág. 8.

privilegiada para generar la ilusión del espacio en el texto descriptivo ficcional y que tiene como característica cumplir una función básicamente referencial.

También establece la dimensión descriptiva del relato como un vehículo para el desarrollo de temas, el refuerzo temático – ideológico, o bien el lugar donde se forjan los valores simbólicos del relato, allí surgen los modelos del mundo social, los modelos, tipos de significación, que pueden tener, y los espacios representados concuerdan con los modelos sociales, psicológicos y económicos que organiza el relato.

Esta práctica textual privilegia el despliegue sintagmático del saber léxico del descriptor y, mediante estrategias de construcción discursiva, utiliza elementos lógico-lingüísticos y sensibles (el adjetivo, el adverbio y toda clase de frases calificativas) que funcionan como operadores temáticos, realizando las articulaciones simbólico – ideológicas que permiten el paso de la denotación a la connotación, propiedades del lenguaje. La autora examina detenidamente estos elementos constitutivos de la descripción y su dimensión icónica y referencial, elementos privilegiados para la construcción, o desconstrucción, de la ilusión de realidad que aporta la práctica descriptiva en los textos y discursos ficcionales.

Estos aportes se constituyen en apoyos teóricos y metodológicos dentro de la presente investigación para consolidar los hechos de lectura y escritura que se

examinan y dotarlos de una visión significativa y comunicativa que permita orientar los procedimientos textuales y discursivos de la descripción que se dan en 6º grado de la educación básica, con una perspectiva semiótica y textual.

1. JUSTIFICACIÓN

Las realizaciones en lecto-escritura de textos en el grado 6º de la educación básica traen al aula de clase muchas inquietudes que justifican una acción investigativa de los hechos de aula para situar las deficiencias observadas en un orden referencial que permitan proponer secuencias didácticas en el currículo, acordes con las exigencias de complejidad que plantean los LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA, - así como LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE CALIDAD, documentos del Ministerio de Educación.

La descripción puede ofrecer un recurso didáctico de gran connotación para articular procesos cognitivos y textuales superiores, situándola en un punto central de trabajo pedagógico que permita recuperar el movimiento lector y escritor así como la apertura textual que ella propicia.

Cuando se presenta en un texto icónico – visual o lingüístico – verbal motiva relaciones descriptivas porque a través de la caracterización temática establece los sentidos funcionales, emotivos o espacio – temporales del texto descriptivo en procesos que son mediados por la lengua.

Otra consideración que se tiene en cuenta en esta investigación es lo relacionado con las PRUEBAS CENSALES realizadas en el año 2002, cuyos resultados en

lenguaje muestran las deficiencias, entre otros aspectos: reconocer el significado de lo que se dice o escribe en relación con un campo de ideas; identificar intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma; reconocer características, semejanzas y diferencias entre diferentes tipos de texto; establecer relaciones intertextuales, extratextuales e intratextuales

En este orden de ideas, tiene especial importancia la noción del enfoque significativo – comunicativo propuesto por el Ministerio de Educación en los LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA como guía para verificar el trabajo realizado en la educación básica en los procesos de significación y comunicación. Luis Angel Baena⁵ considera, al respecto, muy importante los procesos de significación, además de los de comunicación porque, “en el primero de ellos, nuestro mundo individual se llena de significados con los cuales establecemos interacciones importantes y nos vinculamos a la cultura y sus saberes”. En el anexo B se relacionan los procesos y subprocesos contemplados en los ESTÁNDARES BÁSICOS DE CALIDAD, de Primero a Tercero primaria, Cuarto y Quinto grado y Sexto y Séptimo grado de la educación básica, que sirven de guía para el análisis de los resultados de la investigación de aula con el enfoque propuesto y las competencias pertinentes para la lectura y escritura de textos.

⁵ BAENA, Luis Angel. El lenguaje y la significación, en Lineamientos Curriculares De Lengua Castellana. MEN. Pág. 46.

Leer implica poner en juego saberes, conocimientos previos de cómo se perciben y se interpretan experiencias; las relaciones con el mundo y las enunciaciones particulares que ellos emiten mediante codificaciones altamente socializadas o que exijan una conceptualización muy específica que incluye saberes sobre la lengua y otras disciplinas.

Desde esa misma perspectiva, en el ejercicio de la escritura se construye un proceso de interacción que responde a la pregunta ¿a quién le estoy escribiendo?, ¿para qué?, y sobre todo ¿cómo hacerlo?. Respuestas que correlacionan el plano de la expresión y del contenido. Es decir, que en la lectura se enfrenta a las estrategias textuales y discursivas para poder dialogar con el texto, y en la producción escrita debe construirlas para que otros logren interactuar con él. La descripción puede, entonces, contribuir a la tarea de construir sentido, tener claridad de cómo configurar un escenario, sus actores y sus relaciones y tener conciencia del lenguaje verbal o icónico para trazar estrategias de organización textual: construcciones sintácticas, semánticas y pragmáticas – con mediaciones signo simbólicas que conforman una red de relaciones significativas. En esta semiótica así planteada, cuyo objeto son las prácticas significantes, el discurso es el proceso de significación y a la vez envuelve o le da forma al proceso de enunciación.

En esta perspectiva consideramos importante los aportes de la destacada investigadora francesa Josette Jolibert quien considera este ejercicio como una

tarea alterna en la cual se realiza un “vaivén” permanente en la construcción recíproca de saberes y competencias. La autora propone la circulación en el aula de textos funcionales (noticias, cartas, afiches, informes científicos, etc.) y textos ficcionales (cuentos, leyendas, poemas, etc.) para que “desde la enseñanza se aprenda a leer leyendo, pero al mismo tiempo produciendo textos análogos a los leídos y recíprocamente”⁶

⁶ JOLIBERT, Josette. El “vaivén” de la lectura y la escritura. En: Revista Magisterio. Bogotá No. 39 (mayo de 2004); Pág. 23.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

- Determinar las estrategias básicas mínimas para el dominio de la lectura y escritura de textos descriptivos, específicamente para la construcción de una significación y comunicación eficiente, en 6º grado de la educación básica.

3.2 ESPECÍFICOS

- Analizar los niveles de apropiación de los distintos sistemas de significación (lingüístico, icónico, gestual, proxémico, etc.) necesarios para la construcción de textos descriptivos.
- Analizar los niveles de lectura en el orden literal inferencial y crítico necesarios para la lectura y escritura de textos descriptivos.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1 LENGUAJE Y CULTURA

Desde la perspectiva de la significación y la comunicación, en la cual se inscribe esta investigación de aula, los conceptos de lenguaje y cultura son esenciales para comprender no sólo los documentos del Ministerio de Educación para la Educación Básica, sino también para fortalecer los criterios de análisis y evaluación de los resultados del aprendizaje como productos culturales que requieren una explicación y un análisis desde una propuesta teórica y conceptual definida.

Geertz Clifford define la cultura como “el hábitat natural del hombre” y como “una estructura de significación socialmente establecida, en virtud de la cual los individuos realizan procesos psico-cognitivos que posibilitan un intercambio continuo de saberes, comportamientos e ideologías”.⁷

El concepto de cultura tiene, desde esta perspectiva, un carácter semiótico y comunicativo que aporta, en una construcción social e histórica dada, sistemas de interacción signo-simbólica, configurando contextos que explican los

⁷ GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa. 1988. Pág. 32

acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones y las ideologías que soportan estos hechos.

Por otro lado, y desde esta visión, se especifica que la lengua no es el único sistema que la cultura aporta para los procesos cognitivos y comunicativos que suceden en la sociedad. La construcción de saberes es realizada por una compleja red de signos y símbolos que nos permite observar, analizar y explicar cómo los estudiantes se integran a la cultura y sus saberes como sujetos culturales, logrando interacciones ponderadas con otros objetos y sujetos culturales.

La cultura tiene la característica de ser enseñable y la pedagogía en el aula se enriquece entendida como una construcción a través de mediaciones signo-simbólicas que hacen explícitos los constructos que se realizan en la sociedad y enriquecen la cultura en un proceso continuo y sensible hacia los significantes ideológicos que fluyen en ella.

3.2 LA CULTURA Y EL TEXTO

Entendida la cultura como un aparato signo – simbólico, Jurij Lotman nos dice que ella es “un conjunto de la información no genética, como la memoria común a la humanidad o de colectivos más restringidos nacionales o sociales, que es

examinable en la totalidad de sus textos, los cuales son sistemas semióticos y la cultura un sistema comunicativo.”⁸

A partir de esta definición encontramos que la cultura es información y remite a pensar lo que en ella ocurre como textos que se pueden comprender como sistemas signo-simbólicos y como hechos de comunicación los cuales transmiten sentido y generan, a su vez, nuevos sentidos. El color, el sonido de la música, los trazos de un cuadro, las grafías al escribir una carta, los sonidos del habla humana; el material, la forma, la ubicación de una escultura o de un traje, tienen sentido, en tanto conforman un programa que da carácter específico a las realizaciones del hombre y tiene por lo tanto un carácter social y público y circulan en el proceso comunicativo. Por esto, para el autor: “La cultura cumple dos funciones: La transmisión adecuada de los significados y la generación de nuevos sentidos”⁹

La primera función se establece cuando el código es monosémico y se ilustra en lenguajes artificiales, como en el lenguaje de la informática o en el de la matemática que son una estructura organizada de signos, dotados de unidad de expresión y significación. La segunda función es la de generación de nuevos sentidos en la cual el texto es un dispositivo “pensante” por lo que es un sistema de espacios semióticos heterogéneos en el que conviven lenguajes y mensajes

⁸ LOTMAN, M, Jurij. Semiótica de la cultura. Citado por PARDO ABRIL, Neyla Graciela. Leer la cultura: dos paradigmas dos miradas. Bogotá: UNISUR, 2000. Pág. 88

⁹ Ibid. p. 90

con diversidad de ordenamientos estructurales que le imprimen carácter generador y capacidad de interacción con los demás sistemas semióticos de la cultura. En este caso: otros textos, el lector texto o la realidad semiótica – contexto.

Los textos pueden ser, a su vez, homogéneos o heterogéneos y su complejidad depende de su capacidad para integrar diversos lenguajes y de que coexistan distintos sistemas, así como su capacidad para funcionar como un organismo delimitable. Siguiendo su pensamiento, indica que “la tipología textual proviene de la función social que desempeña el texto, la cual involucra a sus productores y receptores en una interacción mutua”. Así el texto tiene significado y función y su relación con la cultura y los códigos es posible porque “diferentes niveles del mismo mensaje pueden aparecer como un texto, como aparte de un texto o como un conjunto completo de textos”¹⁰

De esta manera es posible concluir que la unidad básica de la cultura es el texto, y es portador de sentido expresable en diversos códigos y lenguajes que se evidencian en lenguaje natural y en otras formas sémicas: una escultura, una pieza musical, una ceremonia, un poema. Ellos actúan como una unidad cerrada – abierta que cumple funciones y significados. Desde su teoría los textos no sólo implican los interlocutores hablante – oyente, lector – escritor, sino también pone en la mesa de conocimiento a los textos y sus circunstancias, de tal manera que

¹⁰ *Ibíd.*, p. 107.

al pasar los límites o fronteras semióticas de un texto a otro se gesta el nuevo sentido, dando paso así a las posibilidades creadoras e interpretativas inherentes al acto semiótico. Desde su punto de vista la cultura tiene un estatuto de memoria que procede del poder que tiene para constituir espacios en los cuales perviven y se actualizan textos cuya presencia es constante, ya sea transformándose regular e ininterrumpidamente, ya sea permaneciendo como códigos unitarios. En palabras de Lotman,

“los textos que forman la memoria colectiva de un grupo humano no sólo hacen posible el desciframiento de los textos circulantes en un período histórico, sino que generan nuevos textos, puesto que los sentidos no se conservan sino que crecen”.

Por lo tanto, la memoria en la cultura es un mecanismo generador de textos.

3.3 LOS PROCESOS PSICO-COGNITIVOS

Este concepto se postula desde el punto de vista de los procesos que, hacen posible comprender la estructura semiótica de la cultura y que según Mijaíl Bajtín se realizan “por procesos psico-cognitivos que participan, mediante los signos y símbolos, en la conformación de la conciencia y del pensamiento en una interacción de prácticas sociales que involucran no sólo lo estético o verbal sino también lo biológico, lo filosófico y lo comunicativo y semiótico”¹¹.

¹¹ BAJTÍN, Mijaíl. El Marxismo y la Filosofía del lenguaje. Citado por PARDO ABRIL, Neyla Graciela. Leer la cultura: dos paradigmas dos miradas. Bogotá: UNISUR, 2000. Pág. 134

Para el autor la cultura es un instrumento de la acción comunicativa bajo una doble función. En primera instancia ella se objetiviza materializándose como un objeto portador de significado, adquiriendo una configuración física que desempeña funciones. En segunda instancia ella se subjetiviza en tanto que establece una relación reflexiva con el sujeto del signo, autodirigiendo y regulando el pensamiento y la acción humana.

La etapa de objetivización es social y la de subjetivización es individual y permite el acceso del individuo a la cultura y a la actividad social.

Para el autor la conciencia se construye como un reflejo activo desde el exterior del ser “por lo que configura realidad, apropiando como herramientas privilegiadas los signos”¹² en otras palabras, la conciencia humana es un construto de los signos, fuera de los cuales no es posible su existencia y los signos desde su génesis son un producto social que nacen de la necesidad de la comunicación.

El autor subraya que en las condiciones de comunicación se establecen relaciones sociales, se generan significados, se producen repertorios de juicios de valor, de puntos de vista, de percepciones, de formulaciones cognitivas, de deseos de sentimientos y que al ponerse en común se constituyen en ideologías.

¹² Ibid. p. 136

“Todo producto ideológico posee una significación representa, reproduce, sustituye algo que se encuentra fuera de él, esto es, aparece como signo¹³”.

En relación con los signos verbales y no verbales el autor nos dice que poseen las mismas características y el mismo funcionamiento. “La palabra no es la única en la construcción de la conciencia, a ella acceden materiales semióticos diversos, que por transposición, se constituyen en elementos del pensamiento. La palabra es siempre un acto ideológico que no se limita sólo a reflejar la realidad sino que la interpreta en el intercambio comunicativo social. Este intercambio es lo que define el carácter dialógico del lenguaje, no sólo en lo social sino también en lo individual, cuando el ser se pone en contacto consigo mismo”¹⁴.

A este respecto Batjin enfatiza que el lenguaje interior es una introyección del habla, y los signos son instrumentos internos y subjetivos del acto reflexivo de hablar consigo mismo, lo cual le da el carácter social a una actividad mental, expresándose así la conciencia como una interacción social con uno mismo.

El autor le da gran relieve al signo verbal y se ocupa en forma central del concepto género, definiéndolo como una unidad esencial de significación con un carácter histórico y social que se comporta en un lugar para hacer explícitas las

¹³ Ibid. p. 136.

¹⁴ Ibid. p. 140.

estructuras profundas, los deslindes temporales, la organización sistemática y el conjunto de convenciones que hacen posible la cultura y que esté regularmente en los procesos socio-comunicativos y permanezca abierto y flexible a las transformaciones que exigen las necesidades de significación humana.

Los géneros son descritos como “tipos relativamente estables” de enunciaciones que los miembros de una comunidad comprenden y producen, organizando temporalmente, con ellos, una red de relaciones en las que los interlocutores (hablante – oyente, escritor – lector) se implican así mismos, de tal modo que su poder, estatus, intenciones, esencialidad como seres y sus propósitos entre otros factores, se ponen en relación con otros textos que coexisten en la cultura para crear una comunicación polifónica y dialógica.

La obra de Batjin se detiene también en aspectos esenciales de la cultura, la interacción social, y los hechos textuales desde la novela, la poesía, los hechos que describen la fase de humor, de comedia del ser humano, que aportan a la comprensión del texto escrito.

3.4 HABILIDADES COMUNICATIVAS

Leer, escribir, hablar y escuchar son las habilidades comunicativas hacia las cuales se orientan los procesos pedagógicos en el aula y ello supone un trabajo

permanente para su desarrollo y asimilación, así como su aplicación en procesos comunicativos reales.

3.4.1 La lectura. Desde la perspectiva de la significación y la comunicación el acto de leer se entiende como un proceso de interacción dinámica que se establece entre el lector, el autor y un texto que actúa como un soporte portador de significado. En ese texto de la cultura de cualquier sustancia semiótica se registran perspectivas culturales, políticas, ideológicas y estéticas particulares.

Por otro lado, se configura una situación de comunicación en la que también participan intereses, intencionalidades e incluso el poder. También están presentes, por un lado la ideología y las valoraciones de un grupo social determinado.

Este planteamiento desde las teorías textuales de Umberto Eco, destaca “la actividad cooperativa entre el lector, el autor y el texto, en la cual el lector debe tener competencia para presuponer, entañar e implicar lógicamente del texto que se proponga; tener la capacidad para llenar los espacios que quedan vacíos en el texto; conectar lo que aparece en el texto con el tejido de la intertextualidad, de donde el texto ha surgido para producir movimientos cooperativos; categorizar, jerarquizar, clasificar la información en una organización semántica y pragmática, con el fin de: comprender, reconstruir y memorizar la información vehiculada por

el texto”¹⁵. Finalmente entender y utilizar las superestructuras textuales, en cuanto son modelos cognitivos del procesamiento del discurso que contribuye a que se anticipe la información necesaria que facilita la lectura, comprensión y creación de un texto; elabora inferencias, conceptualizaciones y relaciones lógicas, para poder acceder y usar la información textual.

Por otro lado, los textos como actos de comunicación, tienen estrechos lazos de unión con la cultura y se ubican en una perspectiva histórica, con la que consultamos y explicamos una creación pictórica, una escultura, un documento filosófico, una pieza musical. Quien ha realizado estas obras han tomado del contexto cultural en que vivieron la forma y el contenido de la comunicación. Así mismo, quien interpreta cualquiera de esos textos se vale de los elementos culturales en los cuales está inserto para darle significado.

Desde estas especificaciones del autor, cada hecho de significación y comunicación origina el encuentro de dos culturas que genera problemas para el proceso de comprender, asimilar y explicar la precedente, a través de textos, elaborados y producidos en un contexto histórico y cultural muy diferente. Pero quien interpreta toma de su cultura y de su contexto histórico los elementos para su interpretación y, además realiza un esfuerzo para relacionar el texto con su contexto histórico porque éste pertenece, durante sucesivas recepciones, a la

¹⁵ ECO, Umberto. Lector in fábula. Citado en: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998. pág. 49

cultura en la cual fue producido. Es decir, el escritor, escultor, pintor, reconoce y asimila los elementos culturales, y a su vez, la cultura asimila la experiencia del autor (en forma lingüística, pictórica, musical, etc.).

Esta situación es de gran importancia en el nivel pedagógico puesto que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables para que sean claros los elementos que circulan más allá del texto y que también configuran al lector.

3.4.2 La escritura. En relación con la escritura, desde la orientación de la significación y la comunicación, ocurre algo similar que con la lectura. No se puede seguir comprendiendo la escritura como una codificación de significados a través de reglas lingüísticas.

El acto de escribir también es considerado como un proceso individual que a la vez es social. La escritura extiende la potencialidad del lenguaje, según dicen los especialistas casi ilimitadamente, da una nueva estructura al pensamiento configura mundos que ponen en juego saberes, competencias, intereses y como la lectura, está determinada por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir. Pero es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido.

Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es necesario comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etc. En fin, estos ejemplos buscan introducir la reflexión sobre la complejidad de las cuatro habilidades vistas en un enfoque que privilegia la construcción de la significación y el sentido.

3.4.3 Competencias desde el enfoque significativo – comunicativo.

Estas competencias se relacionan de conformidad con los lineamientos curriculares de Lengua Castellana:

- Competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el

reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

- Competencia enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con lo que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Competencia poética encendía como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.¹⁶

¹⁶ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: MEN, 1998. Pág. 67

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El ejercicio de investigación se ha orientado a responder ¿Cuáles son las estrategias básicas para el dominio de la lectura y escritura de textos descriptivos, en función de la significación y la comunicación, en el grado 6º de la educación básica?, teniendo en cuenta las posibilidades textuales y discursivas que ella propicia y que se tratan de una manera estrecha y sin vitalidad en el aula de clase. El criterio de evaluación es descriptivo – propositivo de los hechos que se investigan.

4.1 POBLACIÓN

La investigación se ha realizado en el Colegio Ambiental “Nieves Cortés Picón”, del municipio de Girón, ubicado en la zona urbana del barrio “El Poblado” y que nace para dar cumplimiento a la ley 715 de 2001, cuando se fusionaron las concentraciones escolares “El Poblado” y “La Rosita”, quedando como sedes A y B respectivamente. Mediante acuerdo 071 del 17 de mayo de 2003 se le asigna el nombre de “Nieves Cortés Picón”, en honor a una destacada educadora de Girón, dando paso a un centro educativo, como establecimiento de Educación Ambiental.

Actualmente el colegio tiene más de 1500 alumnos, atendidos en las dos sedes, en las jornadas de la mañana y de la tarde, cuenta con más de 60 docentes quienes imparten instrucción a niños y jóvenes de los estratos 1, 2 y 3 de las zonas barriales aledañas al colegio. Cuenta con servicio de comedor escolar, Psicoorientación, biblioteca.

En el presente año se inició el proceso de ampliación de la educación básica, iniciando con seis (6) grupos de 6º, cuatro (4) grupos de 7º grado; cuatro (4) grupos de 8º grado; un grupo de 9º grado y un grupo de 10º, por lo cual en el año 2006, tendrá su primera promoción de bachilleres ambientalistas.

Se ha escogido el grado 6-6 con una población de 31 estudiantes activos, cuyas edades oscilan entre los 11 y 17 años y con un promedio de 14 años, para realizar un diagnóstico aproximado de sus competencias en lectura y escritura de textos descriptivos, teniendo en cuenta que el grado 6º de la educación básica permite establecer las competencias adquiridas durante la escuela primaria, y analizar los logros y deficiencias en el proceso lecto-escritor para iniciar procesos que fortalezcan la culminación de la educación básica en 9º grado.

El instrumento de investigación (anexo A) es un texto de imagen fija que tiene referencia a un contexto del mundo real, y a otro texto cultural situado geográfica, histórica y socialmente que los niños conocen desde el discurso pedagógico.

La aproximación al texto se inicia mediante los siguientes pasos: 1. Observar y colorear; 2. Elaborar un listado de las imágenes; 3. Relacionar los conceptos: escenario, personajes, objetos, vestidos, etc., con los elementos del listado; 4. Dar las características y propiedades a los conceptos y a sus elementos constitutivos; 5. Realizar un relato de lo que el estudiante cree que ocurre con lo representado en el texto.

Este primer acercamiento es un proceso de activación y dinamización de la lectura de imágenes. Se parte del hecho que la lectura es comprensión e interpretación de textos de diversas sustancias de expresión: lingüística – visual o icónica – visual, de imagen “fija” o en movimiento, y de que la interpretación converge en la manifestación signo – simbólica de la lengua (se ordena la significación a través de palabras, sean orales o escritas, en este caso) por tanto, la interpretación se convierte en movimiento, en diálogo interior para plantear hipótesis, activar presaberes y experiencias previas con el objeto de analizar los efectos de las imágenes (íconos) en el aprendizaje de la lectura.

Al respecto, desde las ciencias cognitivas y la semiótica sabemos que los niños procesan las grafías como íconos también, aunque en la edad promedio del grupo – 14 años –, según Piaget, se espera que operen correctamente los datos de la situación de lectura, utilicen un pensamiento hipotético – deductivo y razonen en el plano de lo posible (cuadro No. 2). Por otro lado, también se espera que pongan en juego sus habilidades comunicativas: uso del lenguaje, intencionalidad

comunicativa, autoconocimiento, conciencia del espacio y del tiempo, así como conocimiento de los sistemas semióticos para contextualizar los enunciados (imagen – palabras).

4.2 EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

El proceso de lectura de las imágenes se realizará en tres niveles A, B, C, que se explican de manera relacionada. El nivel D corresponde al 5º punto del instrumento de diagnóstico y corresponde a los procesos de escritura y debe reflejar el trabajo realizado en los anteriores niveles. La evaluación de los procesos se explica, en una Rejilla Estadística que se ha extrapolado del cuadro No. 1 o propuesta metodológica del profesor Fabio Jurado, y en un Cuadro de Análisis de los Procesos de Lectura y Escritura por Edades (Cuadro No. 3). Los niveles de análisis tienen un juicio valorativo que se corresponden con los que se utilizan en el aula de clase: B – Bajo; A – Aceptable; S – Sobresaliente, que expresan la calidad y no la cantidad de los procesos.

4.2.1 Nivel A – Enumeración. El juego de interpretación consiste primero en observar y colorear, como ya se ha explicado, para dar paso a la enumeración de los elementos (imágenes) del texto. En esta fase se espera una lectura de orden **literal** con la cual se da comienzo a un trabajo de análisis que a su vez provee los elementos necesarios para el trabajo textual de la descripción.

La teoría textual define la descripción como:

“La expansión textual de un STOCK LÉXICO, que se propone como una equivalencia entre una NOMENCLATURA y una serie productiva”¹⁷

En esta fase tenemos un stock léxico que indica la capacidad del descriptor para definir las imágenes. Por el instrumento de investigación, tienden a estar en espacios “reconocibles” y con alto grado de referencialidad como es propio en el tema de la descripción y por el modelo propuesto. El juicio valorativo tiene en cuenta la capacidad del estudiante para fijar una nomenclatura base que permita la apertura a una serie predicativa que se realiza en el Nivel C. La nomenclatura se caracteriza por referenciar al nombre común, que junto con el nombre propio es la manera más elemental de iniciar una nomenclatura y por tanto, un trabajo textual descriptivo.

¹⁷ PIMENTEL, Luz Aurora. El espacio en la ficción: México. Siglo XXI, 2001. pág. 15

**REJILLA DE EVALUACIÓN ESTADÍSTICA No.1 DE LOS PROCESOS DE
PRODUCCIÓN TEXTUAL POR NIVELES Y POR EDADES**

LECTURA

	ESTUDIANTE	CRITERIOS DE VALORACIÓN			C		EDAD
		A	B	A	Lógico Lingüístico	Sensible	
1		A	B	A	+		14
2		A	S	B	+		13
3		A	B	S	+		13
4		A	B	A	+		13
5		A	B	S		+	14
6		A	B	S		+	13
7		A	B	B		+	14
8		A	B	A	+		16
9		A	B	A		+	13
10		A	B	A	+		13
11		A	S	A	+		13
12		A	B	S		+	16
13		A	B	B	+		13
14		A	B	S		+	15
15		A	S	S	+		13
16		A	B	S		+	12
17		A	B	A	+		15
18		A	A	S		+	15
19		A	A	B		+	11
20		A	B	A		+	15
21		A	B	B	+		13
22		A	B	S	+		15
23		A	S	B	+		13
24		A	S	B		+	12
25		A	A	S	+		13
26		A	B	A	+		17
27		A	A	S		+	
28		A	B	A		+	13
29		A	S	S	+		12
30		A	B	A		+	13
31		A	B	A	+		12

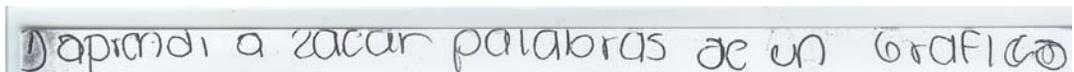
Nivel A → Enumeración

Nivel B → Conceptualización

Nivel C → Descripción y Elementos lógico - lingüísticos y sensibles

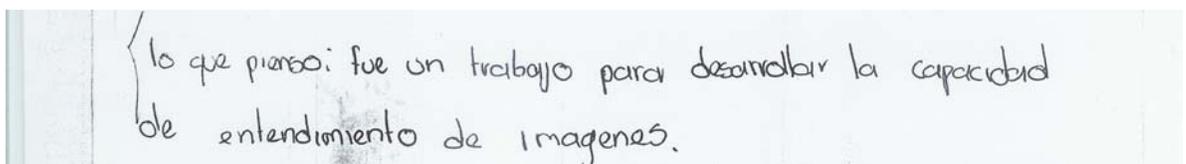
Las imágenes y la representación lingüística (stock léxico) se explican mutuamente, y deben leerse y expresarse como una unidad, ya que la comunicación que se establece entre el texto y el lector se realiza mediante estos dos sistemas coparticipantes se actualizan en el proceso de interpretación, como se registra en la siguiente Rejilla Estadística No. 1.

Teniendo en cuenta el CUADRO No. 2. CUADRO DE ANALISIS ESTADISTICO DE LOS PROCESOS DESCRIPTIVOS POR NIVELES Y POR EDADES, en este Nivel A la evaluación diagnóstica muestra que el 100% de los estudiantes realizó la interpretación mediante un intercambio de sistemas: de la imagen a la palabra (leer y escribir). Johan Sebastián Trujillo Carreño expresó así el hecho semiótico:



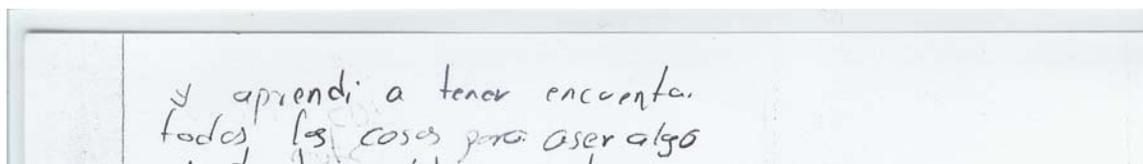
Aprendi a sacar palabras de un grafico

Diego Armando Suárez Ramírez relató:



lo que pienso: fue un trabajo para desarrollar la capacidad de entendimiento de imagenes.

Esta fase en la que prima la enumeración, nivel elemental de lectura y escritura, los estudiantes valoraron la actividad de colorear como una actividad en la que se “dibujó” nuevamente, se “inventó” y hubo “entretenimiento”. Ever Collazos Londoño se expresó así:



En las propuestas léxicas de la nomenclatura inicial se puede considerar el trabajo de contextualización realizado con los colores y la orientación que dieron a esta lectura y enumeración inicial. 15 estudiantes abrieron con el lexema “sol”, y tres de ellos realizaron una personificación dándole características gestuales. Estos estudiantes abrieron la nomenclatura con una perspectiva temporal. Otros seis (6) estudiantes iniciaron con el lexema “choza”, buscando espacios y el resto comenzó por los elementos, alternando espacios y personajes.

De acuerdo con los ESTÁNDARES BÁSICOS DE CALIDAD, los estudiantes muestran competencia en relación con el SUBPROCESO: OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS, en la medida que diferencian sus propiedades significantes y los aplican en su cotidianidad para establecer comunicación. No obstante, sólo algunos estudiantes ampliaron las imágenes con el color, fijaron sus contornos y precisaron los espacios, y al establecer la nomenclatura se notó deficiencia para designar. No se trata de decir, por ejemplo, un “palo” sino “tronco”, o por qué no: vegetal leñoso y robusto.

4.2.2 Nivel B – Conceptualización. Al realizar la extrapolación del cuadro propuesto por el profesor Fabio Jurado para el paso gradual por los diferentes

textos, se ha tomado como un nivel específico la Elaboración de Conceptos, con el objeto de analizar la capacidad de los estudiantes para formar categorías y reconocerlas como conjuntos significativos que pueden contener uno o más elementos. Otra consideración tiene que ver con el trabajo textual puesto que una primera enumeración es susceptible de más aperturas, ya que una de las características de la descripción es la expansión textual que tiende al catálogo, a la enumeración de particularidades de los objetos y sus relaciones, que es lo que se espera en este nivel.

Este proceso cognitivo que clasifica los elementos en conjuntos más generales “permite desmontar los recursos semióticos a que se ha acudido para presentar la imagen y descubrir el efecto visual que se observa en el texto”¹⁸ y, a la vez, permite considerar estos procesos didácticos con atención para dotar a los estudiantes de las “herramientas para la interpretación y producción textual”¹⁹

En este nivel la lectura también es de orden inferencial y textualmente contribuye a la construcción del catálogo de análisis y al perfil del texto descriptivo. El lexema de integración sigue siendo el nombre común.

La evaluación diagnóstica permitió establecer, como se muestra seguidamente, en el CUADRO No. 2 DE ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y

¹⁸ JURADO, Fabio.. Op Cit. p 13

¹⁹ JOLIBERT, Josett. Op Cit p 22

ESCRITURA POR NIVELES DESCRIPTIVOS Y POR EDADES, que 21 estudiantes, lo que equivale al 67.7%, no lograron realizar la actividad cognitiva de conceptualización porque simplemente transcribieron al Nivel B los temas del Nivel A, lo que también afectó la apertura del catálogo, o en términos textuales no realizaron un despliegue sintagmático de su capacidad descriptora.

CUADRO No. 2. CUADRO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA POR NIVELES DESCRIPTIVOS Y POR EDADES

LECTURA

NIVELES	REALIZACIÓN		PORCENTAJE	EDAD
	B A S ESTADÍSTICA			
A	31	A	100%	12 a 17
B	21	B	67.7%	2 → 12 años 9 → 13 años 3 → 14 años 4 → 15 años 2 → 16 años 1 → 17 años
	4	A	12.9%	1 → 11 años 2 → 15 años 1 → 13 años
	6	S	19.4%	2 → 12 años 4 → 13 años
C				
Descripción	12	S	38.7%	2 → 12 años 4 → 13 años 1 → 14 años 4 → 15 años 1 → 16 años
	12	A	38.7%	1 → 12 años 6 → 13 años 1 → 14 años 2 → 15 años 1 → 16 años 1 → 17 años
	7	B	22.6%	1 → 11 años 1 → 12 años 4 → 13 años 1 → 14 años

De este grupo de 21 estudiantes, 11 de ellos están entre los 12 y 13 años de edad, y según Piaget, se encuentran en la etapa de operaciones concretas, y en los procesos de clasificar y establecer relaciones causales se registra un desempeño todavía lento, y debe estimularse para su crecimiento.

De este mismo grupo de estudiantes, como se explica en el Cuadro de Análisis No. 2, 10 estudiantes están entre los 14 y 17 años y su desempeño es preocupante por cuanto es un grupo de adolescentes más maduros que ya entran a la etapa juvenil.

En esta misma fase de la prueba, sólo seis (6) estudiantes obtuvieron sobresaliente, para un 19.4%; de ellos dos (2) tienen 12 años, y cuatro (4) 13 años; los que obtuvieron Aceptable son cuatro (4), para un 12.9%, y las edades van de once años (uno), uno (1) de 13 años, y dos (2) de 15 años.

Se puede concluir que los estudiantes que se encuentran del grupo anterior, entre los 11-12 y 13 años, son quienes se encuentran nivelados en esta etapa de operaciones concretas, en relación con el proceso cognitivo propuesto. Los ESTÁNDARES BÁSICOS DE CALIDAD²⁰ señalan para los grados 5º, 6º y 7º de la educación básica que: “Las actividades cognitivas prioritarias están centradas en procesos de comprensión, organización de ideas, selección y clasificación, comparación e inferencia, procesos que se deben estimular en este período que,

²⁰ Estándares Básicos De Calidad MEN. p. 27.

según Piaget, va de los 11 a los 15 años, edad en la que “se constituye en la fase final del desarrollo del pensamiento en el hombre, o en la que se consolida el pensamiento propiamente adulto”²¹

Uno de los conceptos de más difícil construcción fue el de ESCENARIO: 17 estudiantes lo codifican como “choza” y no como Bohío que sería el lexema histórico correspondiente al texto; pero no del concepto escenario; aunque como se sabe es reconocido por la Real Academia Española de la Lengua, pero no aparece en ningún instrumento de evaluación. Una estudiante utilizó el lexema “cambuche”, término muy usado en el municipio de Girón para hablar de las construcciones que elaboran quienes viven en las riberas del Río de Oro que se ha desbordado varias veces y es cercano a la institución educativa. Este río ha obligado a desplazamientos y las construcciones que realizan sus habitantes en estas circunstancias las denominan “cambuches”. Este registro se ha dado también en los medios de comunicación nacional. Seis (6) estudiantes codificaron cada uno de los elementos del texto dentro del concepto ESCENARIO, y dos (2) de ellos simplificaron la enunciación de sus componentes con el lexema adverbial: TODO.

Mauricio Pérez Abril, considera al respecto que “un camino para la construcción de conceptos consiste en poner en común las representaciones que los

²¹ PIAGET, Jean. Psicología de la inteligencia. Citado por AGUIRRE D., Eduardo. En: Enfoques Teóricos Contemporáneos en Psicología. Bogotá. Facultad de Ciencias Sociales Humanas. Unisur. Pág. 86-91.

estudiantes tienen sobre los textos, discursos y prácticas discursivas para un proceso de ajustes. Es una actividad imprescindible en cualquier sesión de clase”²²

Desde esta perspectiva didáctica, el autor propone la objetivación del lenguaje (oral y escrito) en un proceso que denomina metaverbal, por cuanto la verbalización colectiva de las reflexiones que hacen los estudiantes resuelve cómo escribir, la adecuación del texto a las necesidades discursivas, mejorar los niveles de conexión y realizar unidades semánticas más eficientes. Pero enfatiza en que “es clave no romper el tejido discursivo que producen los sujetos sino por contrario animarlos y orientarlos a continuar su labor”²³. Además, destaca de esta actividad, cómo el lenguaje en el aula, tiene mucha importancia para potenciar la lectura.

En relación con el trabajo textual realizado en el Nivel B los conceptos que se elaboraron: escenario, personajes, vestidos, elementos propician un movimiento hacia el despliegue sintagmático de la capacidad léxica del descriptor orientado hacia la búsqueda de un tema y una adecuación entre lo lingüístico y las imágenes del texto. Esta labor es intratextual y se presenta en series léxicas que se rigen por propiedades y procedimientos textuales.

²² PEREZ ABRIL, Mauricio. Seminario Estrategias innovadoras para desarrollar competencias en lectura y escritura. Auditorio UTS, Bucaramanga, mayo 2005

²³ *Ibíd.*

A este respecto la semióloga Luz Aurora Pimentel precisa: “Un tema descriptivo es susceptible de una descomposición conceptual, en semas, o morfológico, en sus partes constitutivas”²⁴ y explica los procedimientos de apertura de las series léxicas: en dominante sinecdóquica o por contigüidad; por las partes constitutivas o sinonimia; por analogía con los detalles de los elementos a describir, o por la utilización de la metáfora como recurso de apertura.

En forma sintética y para el interés de esta investigación se citan algunos ejemplos de la autora, así como el nombre que se da a estas aperturas léxicas, así:

- **Paratácticas:** Utilizan la sinécdoque y la sinonimia y son de tipo:
 - Alondra: pico – alas – patas – vientre – lomo. En este caso se refiere a las partes constitutivas, o particularidades sensibles del objeto.
 - En dominante sinonímica: Chascas: gorras, cofia, tocado, sombrero
 - En sinonimia en relación con los detalles: “especie de invernadero sin flores” (lugar)

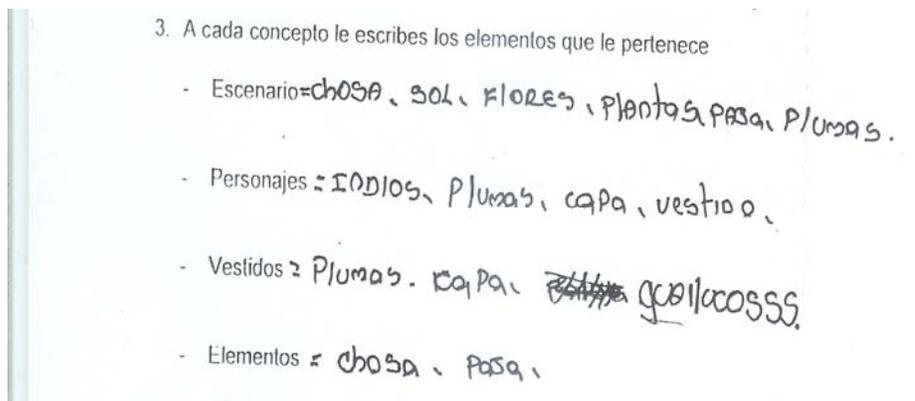
- Utilizando la metáfora
 - Alvéolos – lugar pequeño
 - Panal de abejas – lugar pequeño

²⁴ PIMENTEL, Luz Aurora. Op Cit. p. 20-31.

- Hipotácticas: En estas descripciones las series léxicas se organizan y jerarquizan subordinándose a un modelo preexistente y se realizan en las ciencias naturales, por ejemplo, donde hay taxonomías.

Estos procedimientos son también estrategias básicas del trabajo textual de la descripción, aunque son referidas a los textos narrativos son aplicables como estrategias didácticas de enriquecimiento de los procesos cognitivos y textuales que favorecen pasar de la lectura literal a la lectura inferencial y por consiguiente a una producción escrita más lograda.

Entre el grupo de estudiantes evaluados, en esta fase, como “Sobresaliente” encontramos este registro del alumno José Guzmán:



Fuente. Instrumento de evaluación

.Esta apertura léxica se denomina paratáctica porque utiliza la sinécdoque para abrir los conceptos por semas y se despliegan en orden de contigüidad a las imágenes del texto.

4.2.3. Nivel C. Descripción. Según el profesor Fabio Jurado (30) este es un nivel de texto de mayor desarrollo que la enumeración. Se trata de elaborar una descripción que exige una importante colaboración imaginativa del lector.

La lectura de las imágenes es inferencial como en la anterior fase, y pone en juego el conocimiento que tengan los estudiantes de otros modelos de descripción preexistentes y extratextuales como el modelo alfabético o el realizado por el sistema de los sentidos o por taxonomías provenientes de otros discursos (anatomía, botánica, zoología). Es decir, se vale de conocimientos que ya ha apropiado para darle sentido al texto.

La función esencial de la descripción es crear los espacios que informan no sólo sobre los acontecimientos, sino también sobre los objetos que pueblan y amueblan al texto icónico – visual, dándole forma cuando pasa al código de la lengua en un proceso de interpretación intertextual y extratextual.

En este sentido la descripción se resuelve “recurriendo necesariamente a modelos binarios de espacialidad basados en categorías lógico-lingüísticas tales como: cercano/lejano, arriba/abajo, pequeño/grande, vertical/horizontal, dentro/fuera, frente a/detrás de... otros modelos lógico lingüísticos básicos como: forma, cantidad, tamaño y distribución en el espacio que se combinan con

categorías sensibles para dar cuenta de aspectos como: color, textura, olor, sabor, sonoridad (si la tiene) (31)

Esta actividad tiene como fin realizar bloques de sentido (composición semántica) que se acumulan y al usar los elementos lógico-lingüísticos da cuenta de las contigüidades obligadas en que se encuentran esos bloques semánticos.

En la investigación realizada, los siguientes ejemplos de los alumnos del grado 6-6 dan cuenta de esta fase que tiene como función principal organizar la serie predicativa la cual se constituye en el verdadero cuerpo de la descripción y su valoración se presenta en el Cuadro de Análisis siguiente:

Ejemplo 1:

el sol = redondo - amarillo.
choza = pequeña y tranquila.
Personajes = bonitos, pequeños.
escenario = pequeño armonico

Fuente. Instrumento de evaluación

Ejemplo 2:

choza: es muy grande y hermosa
sol: hermosa y alumbrante
Aedias: grandes y bonitas.
flores: colorantes y hermosas
indios: lindos y gordos.

Fuente. Instrumento de evaluación

Ejemplo 3:

choza: grande y bonita
indios: gordos, respetuosos
flores: frondosas, radiantes
sol: lumbriante, hermoso

Fuente. Instrumento de evaluación

Ejemplo 4

EL SOL = REDONDO - AMARILLO.
CHOZA = PEQUEÑA FORMA TRIANGULAR
PERSONAJES = GORDOS, RESPETUOSOS
ESCENARIOS = PEQUEÑO ARMÓNICO
VESTIDOS = FRODOS, PEQUEÑO
ELEMENTOS = FRODOS Y AMPLIOS.

PLANTAS = PEQUEÑAS VERDES

Fuente. Instrumento de evaluación

En esta muestra se observa la aplicación de modelos lógico-lingüísticos de tamaño: redondo, triangular, pequeño, grande, (ej. 1 y 4), y de elementos sensibles: verde, amarillo, radiante, frondoso, hermoso (ej. 2 y 3). Así mismo, representan un trabajo textual de apertura de la serie predicativa en forma paratáctica, que tiende a la enumeración.

No obstante, el concepto espacio, que es el trabajo fundamental de la descripción no tuvo registro en los instrumentos de evaluación diagnóstica. Es decir, no se utilizaron elementos lógico – lingüísticos de organización espacial que son los que dan cuenta de las relaciones que guardan entre sí un conjunto de objetos en el

espacio, y se que expresa mediante oposiciones binarias: cerca/lejos, adelante/atrás, abajo/arriba, etc.

En la Rejilla de Estadística No. 2 DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL POR NIVELES Y POR EDADES se ha tenido en cuenta, para el juicio valorativo de la actividad, la apertura de la serie predicativa y la aplicación de los elementos lógico – lingüísticos y sensibles variados y de valor expresivo, que muestra el uso del adjetivo en esas instancias, así como la tendencia hacia uno u otro elemento para fijar las cualidades de las situaciones propuestas.

En el desarrollo de ese nivel, doce (12) estudiantes obtuvieron sobresaliente, para un 38.7% agrupados así: un (1) estudiante de 16 años; cuatro (4) de 15 años; uno (1) de 14 años; cuatro (4) de 13 años; dos (2) de 12 años. La muestra contiene todas las edades, y hay equilibrio entre unos y otros en el desarrollo de la serie predicativa.

Un total de 12 estudiantes obtuvieron Aceptable lo que equivale al 38.7%, agrupados así: uno (1) de 17 años; uno (1) de 16 años; dos (2) de 15 años; uno (1) de 14 años; seis (6) de 13 años; uno (1) de 12 años. La muestra contiene todas las edades también, pero se encuentra un desnivel en las habilidades requeridas de quienes tienen edades entre los 15 y 17 años que necesitan potenciar su capacidad descriptora.

Quienes se encuentran en un buen nivel son los estudiantes de 12 y 13 años. Estos alumnos realizaron la fase predicativa con algunas dificultades en la apertura de la serie al realizar una lectura muy literal y sincrética que cerró el despliegue de los bloques de sentido.

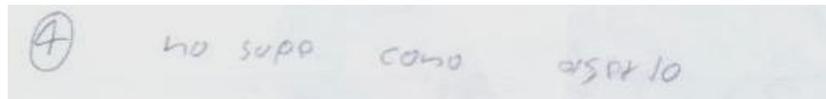
Fueron valorados Bajo quienes no lograron desarrollar todos los ítems propuestos y dejaron la actividad muy incompleta observándose cierta dificultad para utilizar los elementos lógico – lingüísticos y sensibles. El grupo es de 7 estudiantes y equivale al 22.6% están agrupados así: uno (1) de 14 años; cuatro (4) de 13 años; uno (1) de 12 años y uno (1) de 11 años.

En relación con el valor expresivo de las selecciones semánticas de los elementos lógico – lingüísticos y sensibles y que se registran en la Rejilla Estadística No. 2 se puede observar cierto equilibrio en las tendencias hacia uno u otro elemento en general en el grado 6-6: un total de 17 estudiantes utilizaron los aspectos lógicos más que los sensibles para un 54.8% frente a 14 estudiantes que tendieron más hacia la utilización de los elementos sensibles lo que equivale a un 45.2% del total de estudiantes. Otro factor para tener en cuenta es el sexo de los estudiantes. En el primer grupo la proporción es de 10 hombres y 7 mujeres que utilizaron los elementos lógicos. En el segundo grupo la proporción es de 5 hombres frente a 9 mujeres que utilizaron los elementos sensibles, encontrando en el inventario todas las edades que se registran en el grupo.

Tomando la edad promedio del grupo – 14 años –, los estudiantes se ubican, según Piaget (Anexo C) en el período de las operaciones concretas y las operaciones formales, esta situación evolutiva explica que tendieran en un porcentaje de 54.8% hacia los elementos lógico – lingüísticos para realizar las series predicativas en este nivel C. No obstante, la calidad expresiva fue muy literal y sincrética factor que no puede ser tomado como deficiencias o discapacidades; los desajustes o desfases denotan el hecho de que en algunas ocasiones los individuos no son capaces de realizar tareas utilizando una estructura determinada, perteneciente a la misma etapa, o que por contrario se presenta una homogeneidad aparente en las acciones pertenecientes a etapas diferentes, además de los factores culturales y económicos que tienen relevancia para explicar estos hechos desde una perspectiva más realista.

En el Cuadro No. 2 de Análisis del Proceso de Lectura y Escritura de Imágenes por Edades se puede observar que el nivel de mejor desarrollo y equilibrio relativo de los procesos se dio en el Nivel C donde la valoración del grupo fue del 38.7% para cada caso. Entre los estudiantes más adultos de 15 años, (3 hombres – 3 mujeres), de 16 años (un hombre – una mujer), y de 17 años (una mujer), lograron superar, en este nivel, sus anteriores realizaciones y fueron sobresaliente cinco (5) de ellos. No obstante, es necesario fortalecer y potenciar la capacidad de análisis y operatividad en este tipo de ejercicios, así como en su competencia textual, pues son adolescentes que realizan procesos de pensamiento más cualificados, en la enumeración y categorización.

Otra consideración, en relación con la lectura de este cuadro citado, es que los alumnos que se encuentran nivelados de 11 a 14 años, inclusive, también presentaron una realización mejorada con respecto a los anteriores procesos de enumeración y categorización, aunque 7 de los 22 alumnos que integran el grupo en esta edad mostraron dificultades graves para intentar la serie predicativa correspondiente al nivel C. Esto comentó uno de ellos:



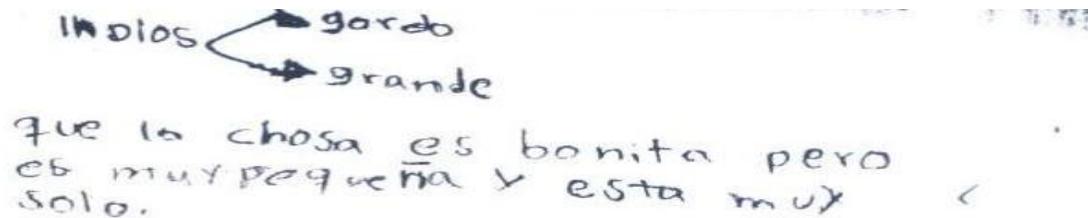
Fuente. Instrumento de evaluación

La Rejilla Estadística No. 2 muestra también las oscilaciones correspondientes a las actuaciones de los alumnos en los tres niveles. Sólo dos estudiantes del grupo lograron mantener una actuación regular en las etapas textuales propuestas y en las edades de 12 y 13 años. Este suceso generalizado muestra la transición que se está operando en los estudiantes y cuyas causas profundas ameritan una investigación socio-lingüística que es factible realizar si se continúa con un análisis serio de los hechos de aula.

En esta ajustada síntesis, se reseña un hecho especial en relación con los estudiantes que obtuvieron sobresaliente en el nivel C que corresponde a los procesos descriptivos. Entre 12 estudiantes valorados se incluyeron cinco (5) estudiantes que no realizaron la serie predicativa, pero solucionaron esta fase

mediante enunciaciones realizadas a partir de las imágenes del texto. Los modelos incluidos corresponden a ejemplos como los siguientes:

Ejemplo 1:

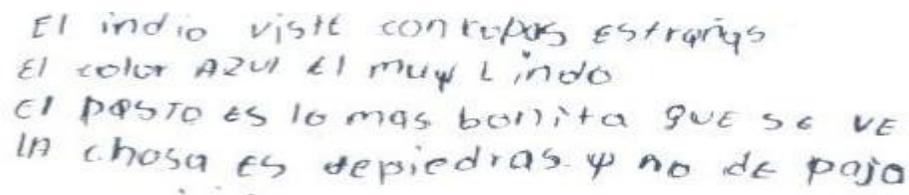


Indios → gordo
→ grande

que la chosa es bonita pero es muy pequeña y esta muy solo.

Fuente. Instrumento de evaluación

Ejemplo 2:



El indio viste con ropas estranjas
El color AZUL el muy Lindo
El pasto es lo mas bonita que se ve
la chosa es de piedras y no de paja

Fuente. Instrumento de evaluación

Esta solución es pertinente a la descripción desde el punto de vista de la semiótica de la imagen, así sea “fija” como la propuesta en el instrumento de investigación. En efecto, Jordi Pericot, de quien se toman las consideraciones que siguen, explica que “para analizar la producción e intercambio de imágenes como objetos simbólicos con fines comunicativos es necesario tener en cuenta factores contextuales y situacionales que significan al acto. Intentar explicar las imágenes desde la concepción del simple conocimiento visual como conocimiento

válido, equivaldría sólo a reconocer – “hechos brutos”²⁵. Un ejemplo de este tipo sería el siguiente, desarrollado en el nivel C, por uno de los estudiantes que reza así:

“árbol grande – cambuche redondo – hombre cuadrado”

La anterior secuencia predicativa enuncia hechos “verdaderos” pero es necesario que los estudiantes conozcan “el modo en que el grupo social, del que forman parte, institucionaliza los hechos, o lo que es lo mismo, es necesario que sea un ser competente... “La competencia constituye un verdadero sistema cognitivo de conocimientos y creencias que desde la primera infancia está subyacente y determina los modos de comportamiento observables”²⁶

En la investigación se ha utilizado una imagen, que como se ha expresado es altamente referencial o conocida por los estudiantes desde el discurso pedagógico, con referentes extratextuales y anclada en un tiempo histórico, por lo tanto, es necesario ejercitar articulaciones que permitan salir del “atolladero” en el trabajo textual de la descripción para realizar lecturas menos literales y más inferenciales y producir secuencias semánticas de sentido más logradas y una labor intertextual sensible a los textos conocidos.

Es decir, para llevar a feliz término un acto comunicativo hay que tener conocimientos sobre la coparticipación de diferentes sistemas sensibles y también

²⁵ PERICOT, Jordi. Servirse de la imagen. Barcelona: Ariel, 1987, pág. 50-56

²⁶ *Ibíd.* p. 57

semióticos que están institucionalizados y que tienen reglas subyacentes no sólo de orden gramatical (sintáctico o semántico) o reglas perceptivas, cromáticas, etc. Para el autor la competencia comunicativa no sólo es el conocimiento de esas reglas, sino de comprender un determinado fenómeno comunicativo, o cualquier tipo de comportamiento semiótico, dando preferencia a lo que él denomina “variable situacional”, que a su parecer, se capta con los sentidos – el visual – en forma preponderante.

Pericot, explica también que las variables situacionales se rigen por reglas institucionalizadas por la sociedad que cambian, evolucionan o se transforman por el propio actuar comunicativo, así: “una ceremonia, un ritual, una reunión, un juicio de valor incluyen una variedad de movimientos físicos, de estados, de sensaciones, de modelos culturales que para ser especificados no es suficiente con la simple relación de hechos brutos... Estos hechos institucionalizados presuponen la existencia de ciertas instituciones humanas... La ceremonia de un casamiento sólo es posible si existe la institución del matrimonio, si existen conceptos como “el novio”, “la novia”, “ya están casados”, “los parientes de la novia son creyentes o aparentan serlo”, “la suegra está a lado del sacerdote”, etc., son conceptos que según el autor, permiten hacer una descripción y enunciación sobre la ceremonia en forma más cierta. Es decir, para que un discurso sea comprensible es necesario hacer referencia al conjunto de elementos que constituyen su contexto social. Estos procesos, requieren como el autor lo explica “un previo aprendizaje para conseguir que las domine y haga de ellas un uso

adecuado”; los aprendizajes en determinados casos están explícitamente institucionalizados y constituye ámbitos como la escuela, otros aprendizajes, para poder actuar con éxito en interacciones sociales, están menos explicitados, pero se aprenden en las interrelaciones sociales. Estas capacidades son factibles de desarrollar incorporando el sistema semiótico en el marco de la competencia comunicativa para lograr contextualizar los enunciados del sistema, éste un requerimiento básico que realiza el autor.

En este mismo Nivel C del proceso, se reseña otro hecho relacionado con la utilización de modelos de organización suplementaria que al desplegarse en los bloques de sentido tienen una orientación semántica que hacen que la descripción signifique otra cosa. Es decir, las orientaciones semánticas se constituyen en puntos de articulación con formas de significación simbólica o ideológica, trascendiendo así la función de proyectar un espacio como simple marco y escenario de la acción que es el trabajo textual fundamental de la descripción.

Este hecho tiene relación con la selección de adjetivos que califican a todos los objetos a describir de una manera subjetiva o moral, como de los adjetivos que dan una visión objetiva (tamaño, color, textura, cantidad). En la investigación se encontraron situaciones de éstas que permiten analizar la connotación de este suceso. Estos son algunos de los ejemplos de ese uso:

Ejemplo 1

Vestidos — no son modernos
— son hechos de hojas y pajas y plumas

Flores — son muy bonitos
— son rojos

Fuente. Instrumento de evaluación

Ejemplo 2

Cabeznicola: Socio, frígido, nomada.

Sol: brillante.

Fuente. Instrumento de evaluación

Estos adjetivos generan un fenómeno denominado Isotopía tonal desde la práctica textual descriptiva. Se denominan así porque son el punto de articulación de significaciones simbólicas e ideológicas que manifiestan una valoración discordante. Por otro lado, la redundancia semántica, como en el ejemplo 2, hace que incluso el adjetivo “nómadas” connote un defecto y unifica el concepto descrito. A este fenómeno se le denomina isotopía tonal disfórica, que proyecta, cuando entra en un texto narrativo, una isotopía tonal que marca un sentido signo-simbólico definido porque se puede recurrir a modelos semejantes para subrayar la discordancia planteada. En general esta es una forma de “adecuación” con la “realidad” que bien se puede tratar en los procesos de

verbalización en el aula para dar cuenta de los procesos signo-simbólicos establecidos desde otros textos y discursos.

De la misma manera cuando el proceso de selección de adjetivos se hace con una orientación contraria a la anterior se denomina isotopía tonal eufórica, estableciendo, a su vez, una connotación tonal en este sentido que marca los procesos descriptivos. Es posible que en una situación concreta de descripción estas isotopías se puedan emplear alternadamente, según las necesidades textuales y la temática implicada.

4.2.4. Nivel D. Producción Escrita. La lectura que se realiza en este nivel es de orden crítico intertextual implica la lectura desde la enciclopedia, desde los saberes de múltiples procedencias. El aspecto más importante es identificar una situación y representarla utilizando el código de la lengua y el signo imagen cuya configuración produce el efecto de una acción. La interpretación es una labor intersemiótica que partirá de hipótesis o conjeturas que se expresan, fundamentalmente, mediante la personificación.

En las etapas anteriores, desde la fase de observar y colorear hasta la de conceptualización se situaron los elementos analíticos que en los procesos textuales se denominan despliegue sintagmático. En la fase 3 se abren para descomponerse en una serie predicativa que muestra, en los resultados de la

investigación, la necesidad de apropiar procesos de ejercitación que propicien, por ejemplo, la aparición de los elementos lógico lingüísticos de espacialidad.

Precisando lo anterior, los procesos que precedieron relacionaron dos conceptos muy importantes: lo “sensible” y lo “inteligible” en una unidad dialéctica para constituir la dimensión analítica de la descripción, realizada mediante procesos de iconización en el código de la lengua para permitir “poner a la vista” las acciones que se van a representar en dos orientaciones: ver – fase sensible, y conocer, es decir, situar en detalle las circunstancias más interesantes de esas acciones, que también se pueden resolver utilizando la semiótica de la imagen para explicarlas a partir de “la variable situacional”.

Las categorías de análisis de la producción textual han tenido en cuenta los textos producidos por los estudiantes y los procesos descriptivos realizados fundamentados en la pragmática y la lingüística textual, teniendo en cuenta documentos y modelos registrados en los LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA como el CUADRO DE NIVELES DE ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS (Anexo D), la TABLA DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA para los grados 3º y 5º de Primaria (Anexo E) y los ESTÁNDARES BÁSICOS DE CALIDAD (Anexo B), en el eje referido a los Procesos de Interpretación y Producción Textual.

Este nivel de producción textual – se ha denominado RELATO, atendiendo a la definición del semiólogo Frances Roland Barthes

“El relato puede estar sustentado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la mezcla ordenada de todas estas sustancias: esta presente en el Mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la pantomima, el cuadro pintado, la vidriera, el cine, los comics, las noticias periodísticas, la conversación.. Esta presente en todas las épocas, en todos los lugares, todas las sociedades, todas las clases sociales, son degustados en común por hombres de culturas diferentes, incluso opuestas, el relato se burla de la buena o mala literatura internacional, transhistórica, transcultural”²⁷.

Así mismo, en los análisis de la producción textual – relato, se tiene en cuenta que éste tiene un nivel de sentido que es el descriptivo, para el cual se han apropiado los anteriores niveles de trabajo textual y que además opera como una perspectiva integradora del mismo.

En esta etapa la labor fundamental se sitúa en la palabra que debe “irrumper con vocación de espejo en el mundo de lo “real”, hacer creer que las palabras son las cosas”, como explica Luz Aurora Pimentel, de quien se toman también consideraciones básicas, desde su propuesta del espacio en la ficción, atendiendo a los procesos narrativos que se registraron surgidos del trabajo textual precedente.

²⁷ BARTHES, Roland. La aventura semiótica. Barcelona, Paídos comunicación, 1990, pág.

4.3 PROCESO PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta que el proceso es investigativo no se explicitaron las preguntas pertinentes ¿Para qué escribir?, ¿A quién le interesa?, etc., al pedir a los estudiantes, en numeral cinco (5) del instrumento, un relato de lo que él creyera que sucedía en el texto, se facilitó el ¿Cómo hacerlo?, y la apertura a la narración, nivel de interés en esta investigación, denominada producción textual.

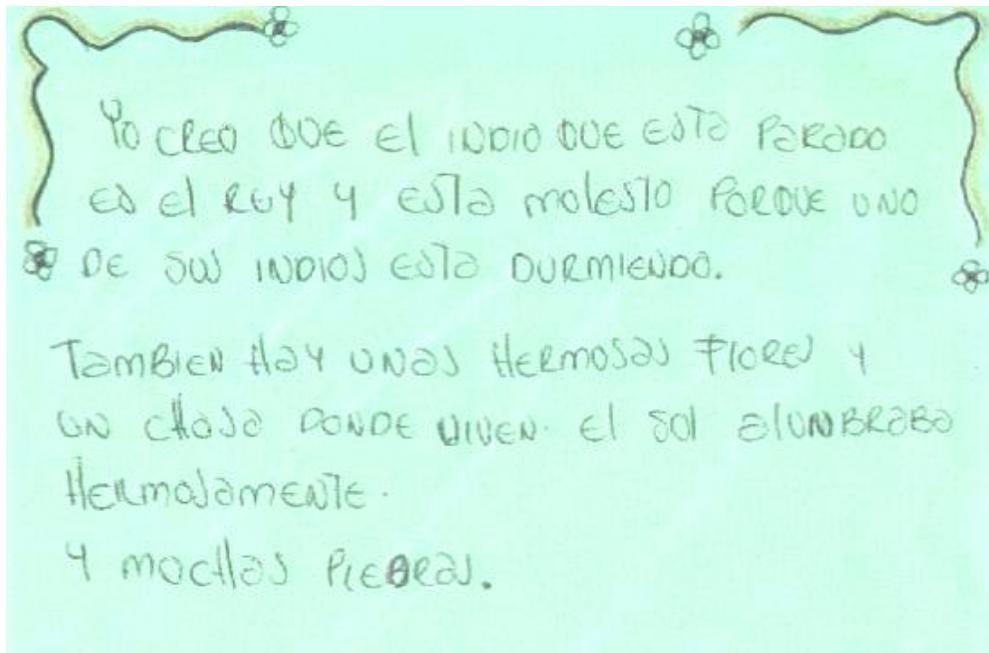
Para motivar la tarea se entregó a los estudiantes papel de colores para que registraran su labor, lo cual fue bien recibida por ellos. No obstante, cuatro (4) estudiantes no quisieron desarrollar este nivel, por lo cual la estadística se realizó con 27 estudiantes del grado 6-6 del Colegio Ambiental “Nieves Cortés Picón”. Los juicios valorativos: S – Sobresaliente; A – Aceptable y B – Bajo se otorgaron atendiendo a la pertinencia de los procesos semánticos, morfosintácticos, pragmáticos y de expresión gráfica del texto, que según el Anexo D se deben analizar en dos ejes: uno horizontal que dispone los tipos de unidades propias para la producción textual, y un eje vertical que organiza los puntos de vista del análisis.

4.4 EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

Los procesos se inician con el nivel extratextual o pragmático que tiene que ver con la reconstrucción del texto o situación de comunicación, así como los

componentes cognitivos, expresivos o ideológicos y políticos que subyacen al texto.

Doce (12) estudiantes abrieron el texto utilizando expresiones como: “Yo creo que”; “Ocurre que”; “Lo que yo veo”; “Ellos están hablando”; “Están haciendo una clase de oración”; “Vivian unos antepasados”; “Es un lugar donde”. Estas aperturas muestran un proceso de personificación e identificación de una acción que la mayoría resolvió en el relato descriptivo de un cuadro (imagen) que se puede observar en los siguientes ejemplos:



LOS INDIGENAS

Ellos están hablando como conseguir la comida. y le están rindiendo homenaje a el sol por lo que brilla. ellos también cuidan las Flores arreglan la chosa.

Después de hacer todo eso arreglan la chosa las Flores. y conseguir la comida. Se sentaron a descansar.

¡Salber: canchazo!

ocurre que los indios llegan y que el Sol les está castigando. y al fin llegan al canchazo dando Hay: plantas, sol, árboles, ríos, rocas y llegan y encuentran a un indio muy cansado agotado porque el Sol le está pegando y los indios se ponen en marcha con sus capas y le colaboraron y le ordenaron sus plantas y le colocaron las rocas al canchazo (canchazo)

Fuente. Instrumento de evaluación

Las enunciaciones siguientes de los relatos se orientaron a ubicar el espacio sobre el cual se desplegaron los hechos cuya expresión gráfica responden al modelo: Qué, Quién, En dónde, Cómo – o – Cómo, Quién, Qué, En dónde, que sitúan la estructura textual global.

La nomenclatura o series léxicas tienen cohesión semántica y se organizaron a partir del nombre común: indios, choza, sol, plantas, flores, etc., que tipifica la forma más elemental de organización de una descripción. Luz Aurora Pimentel señala a este respecto: “Lo que más contribuye a dar cohesión y marca los límites de una descripción es el PANTÓNIMO, es decir la permanencia implícita de la nomenclatura a lo largo de una descripción, y que es, a un tiempo, el tema descriptivo”²⁸.

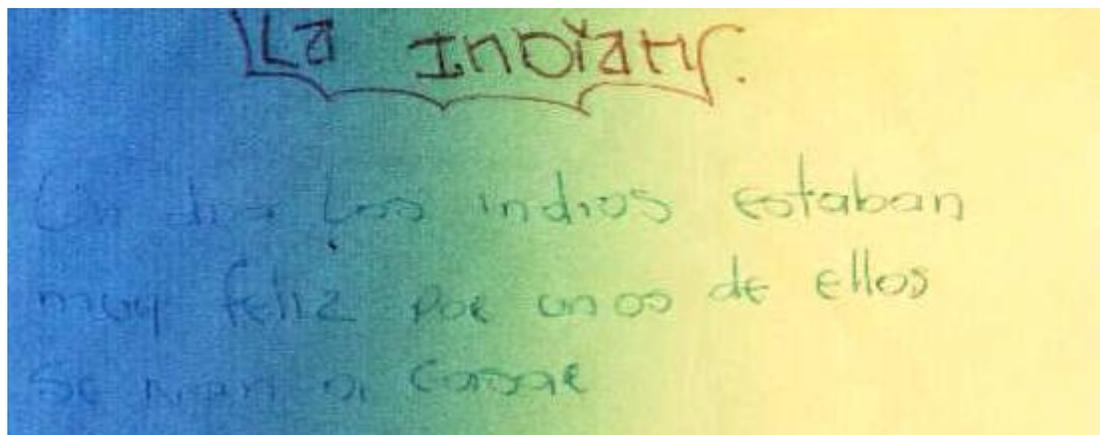
En efecto, la tematización, en estos ejemplos, se realizó desde los títulos que evidencian los procesos semánticos realizados: “La familia de indios”, “La india”, “Los primeros indios”, y en el ejemplo No. 3, donde la autora tituló “Cansancio” dio una explicación del mismo en el relato en orden de efecto a causa procediendo como los demás en orden deductivo.

Las referencias de los actos de habla, es decir, las realizaciones con el lenguaje, se efectuaron a partir de los contextos socio-culturales propios, haciendo alusión

²⁸ PIMENTEL, Luz Aurora. Op cit. p. 26

al texto histórico conocido desde el discurso pedagógico, para explicar costumbres, vestidos, rituales y valores morales.

Ronald Barthes considera que “la lengua general del relato no es más que uno de los idiomas ofrecidos a la lingüística del discurso. El relato participa de la oración, sin poder reducirse nunca a una suma de oraciones: El relato es una gran oración. Toda frase constativa, es en cierta medida, el esbozo de un relato”²⁹. Este hecho se registró en la investigación en uno de los alumnos y, aunque tiene irregularidad en aspectos morfológicos en relación con la concordancia entre género y número, de ortografía y concordancia verbal, dejó un esbozo general para un relato posterior. Este, el ejemplo:



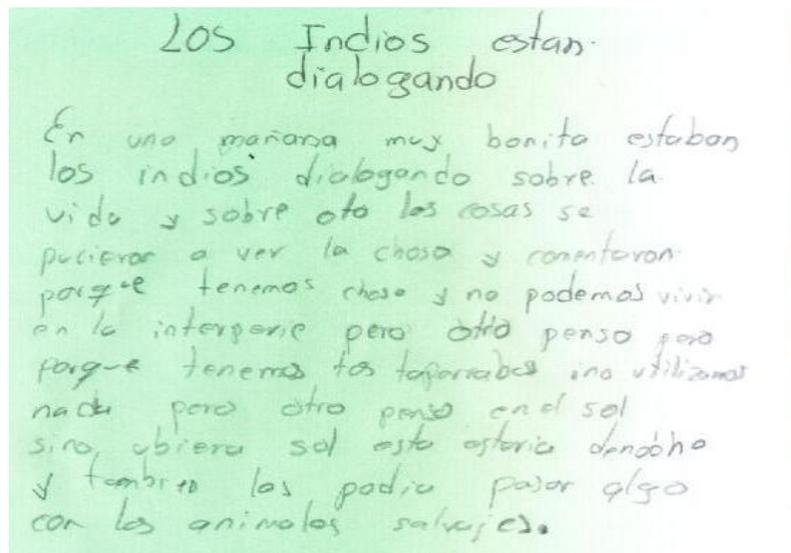
Fuente. Instrumento de evaluación

Registramos la introducción de un diálogo para resolver la pregunta formulada en el instrumento que realizó uno de los estudiantes. El planteamiento se inició en el

²⁹ BARTHES, Ronald. Op cit. pág. 167

título: “Los indios están dialogando”. Con el diálogo como recurso, éste actuó como un nivel de sentido integrador del texto. En el nivel textual global la impresión gráfica trata de resolver el esquema qué y por qué, desarrollada en una introducción, un argumento dialogado y la conclusión.

El texto, en mención, carece de signos de puntuación, ni los guiones que se aplican a este tipo de textos y presenta discordancias en el orden morfosintáctico, de número y persona, pero la solución muestra cómo la producción textual también puede resolverse utilizando el diálogo como recurso y como nivel de sentido integrador. La apertura temporal tiende hacia el texto narrativo y la nomenclatura propuesta también se mantiene en el texto, dando cohesión al mismo: la orientación del sentido es comentar unas circunstancias de vida. Este el registro:



LOS Indios estan dialogando

En una mañana muy bonita estaban los indios dialogando sobre la vida y sobre otra las cosas se pucieron a ver la cosa y comentaron porque tenemos cheso y no podemos vivir en la interperie pero otra penso para porque tenemos las taparrabes ina utilizamos nader para otra penso en el sol sino ubiera sol esta estaria dandoña y tumbre las podria pasar algo con los animales salvajes.

Fuente. Instrumento de evaluación

También se aprovecho la ocasión de escribir por una alumna para hacer un relato que no tiene pertinencia en relación con la imagen y los eventos que allí se suceden ni con el propósito descriptivo planteado y muestran que el relato está ahí como la vida y pertenece a esos “innumerables relatos del mundo” de los que habla Ronald Barthes. Ella escribió sobre uno de los problemas de los adolescentes cuando comienzan a conocer el mundo y quieren aventurar sin su permiso. El texto indica un interés particular que se debe tener en cuenta para el diseño de las propuestas textuales en lo referente a los enfoques y muestra que los niños utilizan estas oportunidades para expresar sentimientos, dudas que es necesario acoger para brindar apoyo a sus expectativas.

Diez (10) estudiantes también adoptaron una solución que centra los sucesos en el eje temporal y los inscribe en un espacio que se va describiendo en forma alterna al tiempo. Las aperturas realizadas son conocidas desde la literatura oral y corresponde al relato o cuento corto: “Había una vez”; “Era que una vez”; “Una vez en un pueblo muy lejano”; “Un día”; “En un tiempo muy lejano”, etc.

Las secuencias semánticas o bloques de sentido, se organizaron en núcleos temáticos en orden a la superestructura del cuento: apertura – conflicto – cierre, mostrando un esfuerzo para mantener esta expresión gráfica, así como la progresión del tema escogido; se utilizaron adverbios de lugar, de tiempo aunque en poca cantidad. Fue amplio el uso de los verbos: estar, vivir, existir, haber para

configurar espacialidad por falta de ejercitación en los elementos lógico – lingüísticos que son usados en la descripción para esa configuración.

La nomenclatura planteada fue utilizada e incluso ampliada para marcar los referentes y las isotopías articulatorias del tema: selva, alimento, tesoro, estrella frutos, familia, hijos, nietos, etc. Como se observa el recurso extratextual más usado fue el nombre común para crear la dimensión icónica en la producción textual del relato, que funciona también como operador tonal en la narración.

En este sentido, es importante proponer el nombre propio como referente extratextual para propiciar relatos con alto valor referencial. Luz Aurora Pimentel explica las propiedades de este referente: "...dar a una entidad diegética (narración) el mismo nombre que ostenta un lugar en el mundo real es remitir al lector, sin ninguna otra mediación, a ese espacio designado y no otro"³⁰.

Decir, por ejemplo: "Los Guanes", "Los Quimbayas". "Los Taironas", no sólo se convierten en "centro de imantación semántica al que convergen toda clase de significaciones..." como explica la autora, sino que también implica disponer en el relato aspectos históricos – culturales y simbólicos que movilizan las competencias: enciclopédica, semántica y textual de esta actividad escrita, y en el nivel intertextual reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos, la presencia de otras voces, referencias a otras épocas, citas literales, referencias

³⁰ PIMENTEL, Luz Aurora. Op Cit. pág. 28

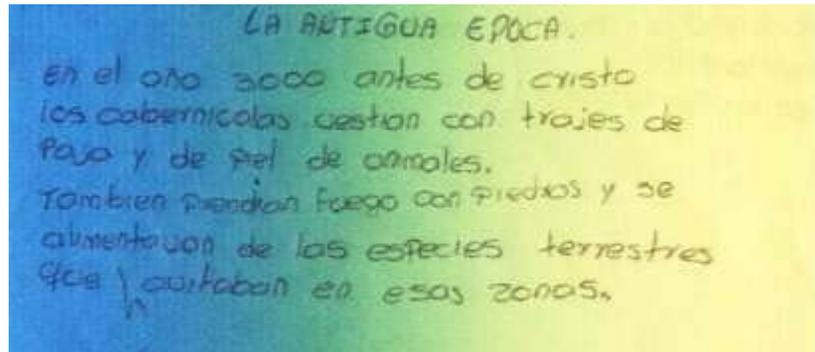
indirectas, formas tomadas de otras épocas y de otros autores; como se orienta en este nivel en los LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA y a su vez, permiten comprender mejor los ejes y subprocesos que se plantean en los ESTÁNDARES BÁSICOS DE CALIDAD.

Esta estrategia con el nombre propio permite al lector – una identificación, un reconocimiento de una realidad concreta sobre la que es posible propiciar actividades de investigación, conceptualización y análisis que actualice la cultura ancestral, en este caso, como un concepto integrador de la nacionalidad y de la identidad, y que permita también establecer secuencias de aprendizaje enriquecedoras tanto para los maestros como para los estudiantes.

Otra consideración importante es que el nombre común y el nombre propio remiten a los conceptos de denotación y connotación propios del lenguaje. El primero de ellos, el común, realiza descripciones referenciales o denotativas. El nombre propio, por tener alto valor referencial, realiza descripciones en las que se trabaja más la identificación que la descripción, sin que quiera esto decir que ella desaparece.

En la producción del grupo 6-6 se destaca la labor intertextual de dos estudiantes que resolvieron la pregunta del instrumento escribiendo crónicas históricas como se muestra en los ejemplos:

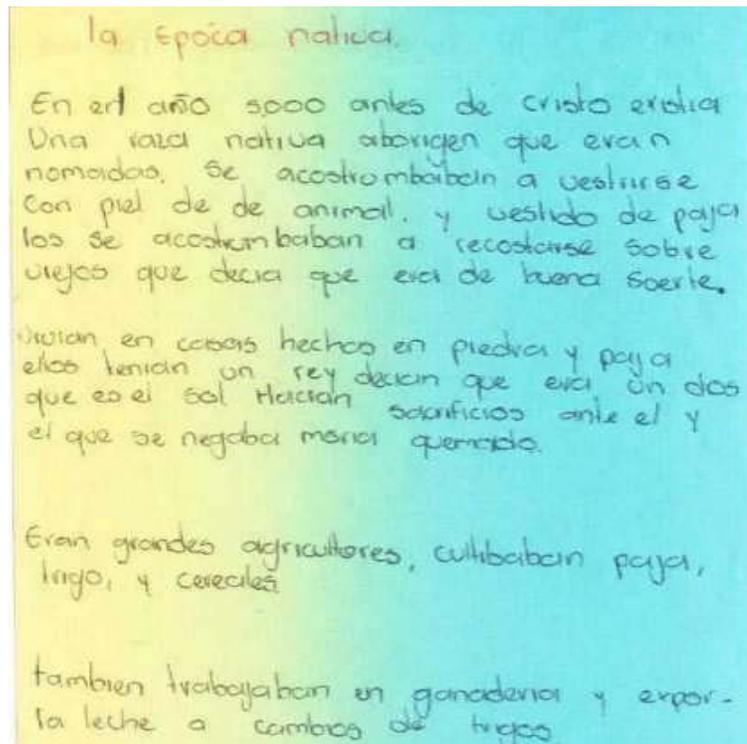
Ejemplo 1:



LA ANTIGUA EPOCA.
En el año 3000 antes de cristo
los cabernicolas vestian con trajes de
paja y de piel de animales.
Tambien prendian fuego con piedras y se
alimentaban de las especies terrestres
que habitaban en esas zonas.

Fuente. Instrumento de evaluación

Ejemplo 2:



la época nativa.
En el año 3000 antes de cristo existia
Una raza nativa aborigen que eran
nomadas. Se acostumbraban a vestirse
con piel de animal, y vestido de paja
los se acostumbraban a recostarse sobre
viejos que decia que era de buena suerte.
Vivian en casas hechas en piedras y paja
ellos tenian un rey decian que era un dios
que es el sol. Hacian sacrificios ante el y
el que se negaba moria quemado.
Eran grandes agricultores, cultivaban paja,
trigo, y cereales.
tambien trabajaban en ganaderia y expor-
ta la leche a campos de trigo.

Fuente. Instrumento de evaluación

Como se observa, la temporalidad marca la orientación textual organizada a partir de las informaciones o contenidos conocidos desde las ciencias sociales y que se

jerarquizan desde los títulos: “La Antigua Epoca”, “La Epoca Nativa”. El primer ejemplo es un esbozo que puede ser desarrollado en un trabajo posterior. En el segundo ejemplo, la crónica queda completa con una realización adecuada de los enunciados, aunque hicieron falta lexemas específicos para completar las ideas; se evidencia la competencia para delimitar proposiciones, realizar la segmentación y mantener el hilo temático del texto.

Los registros muestran que la crónica se resolvió atendiendo a una variable situacional y la descripción funciona como un nivel de sentido en el texto que utiliza la nomenclatura propuesta y los procesos descriptivos de la primera etapa de la lectura, explicando usos, costumbres, rituales.

La labor intertextual de los anteriores ejemplos permite reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos, referencia otras épocas, referencias indirectas, formas tomadas de otros autores, fundamentalmente de las ciencias sociales.

Finalmente, cerrando este proceso de producción textual, el siguiente registro de la estudiante Sindys Carolina Mejía muestra aspectos muy importantes para analizar:

Indios Carolina Mejia

ESTAN EN UNA SELVA DONDE TIENEN MUCHAS PLANTAS, FLORES ANIMALES. TIENEN UNA HERMOSA CHOZA VIVEN MUY FELIZ. VIVEN EN COMUNIDAD SON MUY ALGRES PROTEGIENDO A TODOS PORQUE TODOS SE CONSIDERAN FAMILIA.

TITULO

LOS INDIOS Y LA SELVA

VIVEN MUY LEJOS FELIZ ESTAN ADORANDO A SU DIOS TODOS LOS DIAS Y EL OTRO ESTA CENIZADO ABURRIDO ESTA MUY TRISTE POR ALGO QUE LE ESTA PASANDO, VIVEN EN CHOZAS CULTIVAN TAREA PARA SOBREVIVIR Y CAZAN Y LE ENSEÑAN TODAS SUS COSTUMBRES A SU HIJOS Y NIETOS LE ENSEÑAN SU DEUDA A CADA UNO.

SON TRES HERMANOS UNO ES EL LIDER EL LIDER ES EL MAYOR Y ESTA ACORDANDO CON SU HERMANO EL QUE LE SIGUE Y OTRO ESTA MUY TRISTE PORQUE EL NO CUENTAN PORQUE ES EL MENOR Y PORQUE ES QUE ESTA TAN TRISTE PORQUE EL TAMBIEN QUIERE PARTICIPAR EN TODO SUS HERMANOS TERMINAN DE CEAR Y LE DICEN A QUE

DE HOY Y PARA SIEMPRE LO IVAN A TOMAR EN CUENTA Y LOS HERMANOS LE PIDIERON PERDON Y EL DESPUES SE ALGRO Y OTRA VEZ UNIDOS COMO HERMANOS Y FELICES.

Fuente. Instrumento de evaluación

El primer aspecto es la solución a la pregunta del instrumento de investigación ¿Qué ocurre en el texto? mediante una variable situacional, en una gran oración que funciona como el esbozo del relato que a continuación desarrolló y amplió. Este esbozo funciona también como un paso metodológico que le permitió a la estudiante organizar las ideas fundamentales de su escrito.

El segundo aspecto tiene que ver con la intención del texto que consistió en organizar los componentes del mismo de acuerdo a un orden: apertura, conflicto y cierre que corresponden al cuento, utilizando el tiempo presente y el pretérito imperfecto en forma adecuada a lo largo de la narración. En el título: “Los indios y la selva” hace una relación de inclusión entre dos nombres comunes para integrar el tema: la unión familiar (de los indios), en un contexto específico (la selva), claramente organizado mediante un seguimiento ordenado de este eje temático y segmentado en dos grandes párrafos.

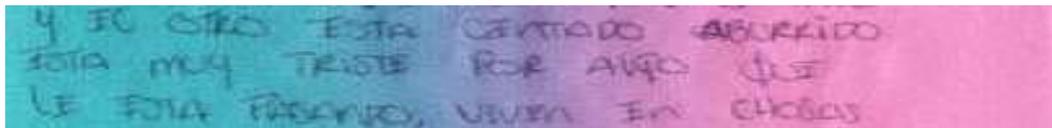
Un tercer aspecto se refiere al manejo de la variable situacional dentro de la narración. La autora del texto organiza una jerarquía familiar mediante la creación de unos datos específicos a partir de las imágenes del texto: “el hermano mayor”, “el que le sigue” y “el hermano menor”. Según Jordi Pericot³¹ son términos verbales con funciones deícticas (narrativas). La autora también les concede espacios, movimientos, gestos y afectos.

³¹ Ibid. p. 56.

Este aspecto se ha valorado altamente, pues la autora muestra competencia para el ejercicio de la variable situacional como recurso o estrategia descriptiva narrativa. Esta competencia requiere capacidad para explicar y asumir roles de acuerdo a los contextos e intenciones comunicativas. El autor francés explica así las características del hecho:

“En un comportamiento comunicativo, el emisor dirige su enunciación a otra u otras personas presentes en la situación. En esta enunciación tiene la posibilidad de aludirse a sí mismo, a los destinatarios o a objetos presentes o ausentes recurriendo a términos verbales, visuales, indicaciones gestuales, actitudes que sólo pueden ser significativas y comprensibles en el interior de la situación concreta en que se producen.”³²

En el trabajo intertextual el texto evidencia la utilización de formas narrativas tomadas de autores y estructuras del cuento para insertar de manera muy hábil el nudo de la narración desde el primer párrafo:



Fuente. Instrumento de evaluación

Este momento se explica detalladamente en el segundo párrafo, utilizando dos adjetivos fundamentales: “aburrido” y “triste” que hacen una isotopía tonal disfórica que articula el tono de la narración desde el principio, culminando con el adjetivo “feliz” que cierra el texto de manera eufórica, forma muy conocida en la estructura de los cuentos tradicionales para niños.

³² Ibid. p. 57.

El texto muestra deficiencias en las concordancias entre género y número en relación con el adjetivo “feliz”, fallas de ortografía en los verbos y en la utilización de los signos de puntuación con función lógica, aunque no demeritan la labor de producción textual realizada por la estudiante que le dio coherencia global al texto con bloques de sentido de gran unidad semántica, con base en el nombre común. Las caracterizaciones simbólicas aluden, mediante enunciaciones descriptivas, a la comunidad familiar, la fraternidad, la transmisión de valores, el deber y el perdón altamente valorados por los niños y adolescentes.

La producción textual general de los estudiantes acusa serias deficiencias en el uso de adjetivos, adverbios y frases cuya función sea calificativa. Estos elementos no sólo cumplen con la tarea de situar cualidades sino también, en el trabajo textual, apropiar la iconización verbal que pone a la vista el objeto, sus cualidades e incluso el concepto espacio temporal del relato. Entre los adjetivos usados encontramos los siguientes: triste, feliz, hermoso, brillante, duro, complacido, grande, luminosa. No obstante, más del 50% de los estudiantes no los utilizaron. La característica de estos ejemplos es que, en el texto, marcaron una isotopía tonal eufórica, es decir, confieren una connotación valorada o eufórica de los personajes, de sus vestidos; de las particularidades semánticas de los bloques de sentido situados en el texto en general. El caso contrario, es decir, la presencia de una isotopía tonal disfórica se presentó en muy poca escala. Estos los registros: salvaje, cavernícola, sucio, feo, hambreado, malgeniado,

paganos, caníbales, sólo en tres relatos que parecen manifestar una reacción muy subjetiva por parte de los estudiantes – descriptores. En relación con los adverbios fueros muy pocos los empleados y de uso muy común en el habla cotidiana: todo, allí mucho, muy y pocas frases adverbiales, no se presentó registro de tropos. Los contenidos ideológicos de los 27 textos producidos relacionan conceptos muy valiosos para los niños en esta edad: la importancia de la solidaridad, del cuidado del medio ambiente, de la familia como espacio de formación, situaciones cotidianas que, como el chisme, crean conflictos entre los niños y los adultos, e incluso se planteó el tema del poder, cuando el dios sol determina que alguien debe desocupar su choza porque le pertenece a otros, así como los peligros en que se encuentran los ecosistemas; es marcada la tendencia hacia la valoración de los aspectos morales: verdad, ayuda mútua, sentido de pertenencia, el buen liderazgo, etc.

En la REJILLA ESTADÍSTICA No. 2 DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL POR NIVELES Y POR EDADES, se presentan los resultados de los procesos semánticos, sintácticos, intratextuales, intertextuales y extratextuales, y los subprocesos que categorizan la producción textual según los documentos y modelos propuestos por los LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA y las edades de los estudiantes que se encuentran en los Anexos D y E de esta investigación. También se presenta el Cuadro de Análisis No. 3 ANÁLISIS CONDENSADO DE LOS RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN

ESCRITA que expresan porcentajes las realizaciones de los estudiantes en dichos procesos. Estos los registros para las consideraciones generales.

REJILLA ESTADISTICA No.2 DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL POR NIVELES Y POR EDADES

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Según categorías de análisis

No.	A			B		C	D	EDAD
	1	2	3	4	5	6	7	
1	S	S	A	S	S	S	S	14
2	S	S	A	S	S	S	S	13
3	S	S	A	S	S	S	S	13
4	S	S	A	S	S	S	S	13
5	S	S	B	S	S	S	S	14
6	S	S	B	S	S	S	S	13
7	S	S	S	S	S	S	S	14
8	S	S	A	S	S	S	S	16
9	S	S	A	S	S	S	S	13
10	A	A	B	A	A	S	A	13
11	S	A	A	S	S	S	S	16
12	S	A	S	S	S	S	S	15
13	S	A	A	S	S	S	S	13
14	S	S	A	S	S	S	S	12
15	S	A	B	S	S	S	S	15
16	S	S	S	S	S	S	S	15
17	S	S	S	S	S	S	S	11
18	S	A	A	S	A	S	S	15
19	S	S	S	A	A	S	A	13
20	S	S	B	S	S	S	S	15
21	S	S	S	S	S	S	S	12
22	S	S	A	S	S	S	S	13
23	S	B	B	S	S	S	S	17
24	S	S	A	S	S	S	S	15
25	S	S	S	S	S	S	S	13
26	S	S	S	S	S	B	S	12
27	A	A	A	B	A	A	B	13

- Nivel A → Coherencia y cohesión local
Concordancia, segmentación, signos de puntuación con función
- Nivel B → Coherencia global
Progresión temática
- Nivel C → Coherencia y cohesión lineal
Conectores con función
Signos de puntuación
- Nivel D → Pragmática
Elementos pragmáticos para producir el texto

CUADRO No. 3 ANÁLISIS CONDENSADO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA POR NIVELES.

NIVEL PROMEDIO	Sobresaliente 64.3%	A
	Sobresaliente 88.9%	B
	Sobresaliente 92.6%	C
	Sobresaliente 88.9%	D

NIVEL A	
1	2
S → 92.6% A → 3.7% <u>100%</u>	S → 70.4% A → 25.9% B → 3.7% <u>100%</u>
25 <u>2</u> 27	19 7 <u>1</u> 27
3	
S → 29.6% A → 48.1% B → 22.3% <u>100%</u>	
8 13 <u>6</u> 27	
NIVEL B	
4	5
S → 88.9% A → 11.1% <u>100%</u>	S → 88.9% A → 7.4% B → 3.7% <u>100%</u>
24 <u>3</u> 27	24 2 <u>1</u> 27
NIVEL C	
6	NIVEL D
7	
S → 92.6% A → 3.7% B → 3.7% <u>100%</u>	S → 88.9% A → 7.4% B → 3.7% <u>100%</u>
25 1 <u>1</u> 27	24 2 <u>1</u> 27

Seguidamente se presenta una visión general de los hechos de aula consignados en la Rejilla y el Cuadro anterior para explicar los resultados que ya se ha venido comentando.

- **NIVEL A. Coherencia y cohesión local**

La categoría coherencia y cohesión local se refiere al nivel interno de la proposición y es entendida como la realización adecuada de los enunciados, correspondiendo al nivel de la micro-estructura.

En general, el grupo 6-6 realizó esta parte de la labor textual con un juicio valorativo sobresaliente (S), con un promedio del 64.3% de los estudiantes, atendiendo a que los subprocesos concordancia y segmentación se desarrollaron debidamente. Las proposiciones (más de una) se delimitaron teniendo en cuenta los significados o semantizaciones realizadas, y la segmentación presentó marcas definidas como el cambio de renglón, los espacios, las muletillas y los signos de puntuación como marcas.

Aunque, este nivel es considerado de bajo nivel de dificultad, se presentaron frecuentes errores en la concordancia entre género y número en sustantivos y adjetivos, en la concordancia verbal, y algunos casos en que no se realizó ninguna segmentación fuera de escasos signos de puntuación. En este aspecto se situó el principal problema de redacción y articulación de las ideas.

En efecto el siguiente registro que muestra la REJILLA ESTADÍSTICA No. 3 de los SIGNOS DE PUNTUACIÓN UTILIZADOS EN EL NIVEL A y B de la producción textual, proporciona una visión de conjunto y en forma particular para cada signo y que muestra ¿Cómo los estudiantes los aplicaron?, ¿En qué

cantidad?, y la calidad de la aplicación, es decir, que cumplieron una función, dentro del texto que se expresó en el Juicio Valorativo otorgado.

La lectura vertical de la REJILLA ESTADÍSTICA N^o 3 permite la valoración de los signos de puntuación como marcas de cohesión. El signo de puntuación más utilizado fué el punto aparte (.). De los 27 estudiantes participantes, sólo nueve (9) no los aplicaron. Las comas (,), de gran utilidad para realizar adecuadamente los enunciados fueron utilizadas sólo por 10 estudiantes y sólo uno de ellos aplicó cinco (5) en secuencias semánticas bien organizadas. El punto y coma (;) no lo conocen los estudiantes o no hay prácticas para reconocer sus propiedades de aplicación, aunque ocho (8) estudiantes utilizaron el punto y coma (;) este registro muestra que no es muy conocida la función que cumple, y lo mismo ocurre con los dos puntos (:) que se aplicó sólo por cinco (5) estudiantes.

Este es el registro de los signos de puntuación aplicados durante la producción textual:

**REJILLA ESTADÍSTICA No 3 DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN
UTILIZADOS EN EL NIVEL A Y C DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL**

	COMAS	PUNTO Y COMA	DOS PUNTOS	PUNTO APARTE	PUNTO SEGUIDO	S. SIN FUNCIÓN	JUICIO VALORATIVO
1					2		A
2				2			A
3				1			A
4	1			1			A
5							B
6							B
7				1	1	2	S
8				1			A
9	4		1	1			A
10							B
11				3			A
12				3	2		S
13	1			3			A
14				1			A
15							B
16	1			3	2		S
17	3			3			S
18				1	1		A
19	2			1	3		S
20							B
21	5			4	2		S
22			2				A
23							B
24				2			A
25	3		1	2	2		S
26	2		2	4			S
27	2						A

- **NIVEL B- coherencia global**

Esta categoría trata sobre la propiedad semántica global del texto y es referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción textual; el análisis se realiza en el nivel macro-estructural.

Las proposiciones (más de una) se organizaron teniendo en cuenta las nomenclaturas propuestas en los procesos descriptivos que funcionaron como un nivel de sentido dentro del texto lo que permitió tematizar apropiadamente sin perder el hilo del tema. El grupo realizó esta actividad con un Juicio Valorativo de Sobresaliente (S) en un promedio de 89.9 % de los estudiantes y con un inventario de todas las edades del grupo. Los registros Aceptable (A) y Bajo (B) sólo se dieron en dos alumnos de 13 años y que en general en esta actividad, sobre la propiedad semántica global del texto, los procesos cognitivos de ajuste mejoraron a través del proceso didáctico planteado.

- **NIVEL C- coherencia y cohesión lineal.**

Esta categoría está referida al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (el párrafo). La coherencia se garantiza con el empleo de conectores, señaladores y los signos de puntuación en función lógica y estructural. Es decir, estableciendo relaciones expresas entre las proposiciones.

Como se puede observar en la REJILLA ESTADÍSTICA No 2 DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA, este Nivel C fue desarrollado por 25 estudiantes con Juicio Valorativo Sobresaliente (S), lo que equivale al 92.6 % de los estudiantes del grupo. Se produjeron varias proposiciones y las relaciones que se establecieron fueron explícitas. Entre las expresiones conectivas tenemos: “también”, “por eso”, “de hoy y para siempre”, “después”, “primero que todo”, “al

igual que”, “pero el otro”, “cuando eso ocurrió”, etc. estas expresiones indican competencia de los estudiantes para organizar las proposiciones proporcionando vínculos y jerarquías dentro de la estructura global del texto. Más del 50 % de los estudiantes estructuraron el texto en dos párrafos y hubo estudiantes que sólo realizaron una gran oración pero coherente y con cohesión lineal, estableciendo las marcas necesarias.

La lectura horizontal de la REJILLA ESTADÍSTICA No 3 DE LOS SIGNOS DE PUNTACIÓN indica la calidad de la aplicación de los signos de puntuación con función lógica. 21 estudiantes, lo que equivale al 77.0 %, que obtuvieron Sobresaliente (S) y Aceptable (A), indica que los estudiantes se esmeraron en aplicar signos de puntuación y dar cohesión y coherencia lineal a sus escritos.

- **NIVEL D- Pragmática**

Esta dimensión esta referida a los elementos pragmáticos que hacen referencia a las posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente, al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación

5. RECOMENDACIONES

El siguiente plan resume las estrategias verificadas en esta investigación, así como los niveles de lectura y los procesos cognitivos y de significación que sintetizan esta investigación. Se recomienda su aplicación y mejoramiento en procesos didácticos en que la descripción se utilice como recurso didáctico.

PLAN DE ESTRATEGIAS PARA LA DESCRIPCIÓN EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

- 0. Estrategias Básicas Mínimas
 - 0.1 La Enumeración – Lectura Literal y labor semiótica
 - 0.1.1 Listados – Catálogos
- 1. Conceptualización– Lectura Inferencial
 - 1.1.1 Procesos Cognitivos
 - 1.1.2 Descomposición Conceptual
 - a) Semas- Sinécdoque – Sinonimia-analogía
 - b) Morfológico
- 2. Descripción, conceptos y características
 - 2.1.1 Relaciones espacio – temporales
 - 2.1.2 Otros modelos lógico-lingüísticos y sensibles
 - 2.1.3 Variable Situacional-sistemas de significación-reglas de uso.

3. Construcción del Relato

4.1 construcción que subyace a la imagen

4.2 Jerarquización semántica según necesidad del texto

4.2.1 ¿Por dónde comenzar?

4.2.2 ¿Qué valores asignar?

4.2.3 ¿Qué relaciones establecer? – Niveles de sentido

4.2.4 ¿Qué interés contiene?

4.2.5 Orientación discursiva

También se recomienda para dar un cierre final a esta propuesta de investigación, el diseño de un proyecto de aula que contendría los siguientes ítems que derivarían de las fortalezas y deficiencias encontradas dentro del proceso.

- **Diseño de un Proyecto de Aula**
- Diagnostico
- Evidencias
 - Fortalezas
 - Deficiencias
- Identificación y Definición
- Selección de alternativas
- Planteamiento del Diseño
- Marco conceptual

- Propósitos
 - Cognitivos
 - Textuales
 - Semántico – comunicativos
- Desarrollo
- Aplicación de estrategias
- Verificación de competencias
- Resultados
- Conclusiones
- Publicación
- Niveles de Apropiación de Sistemas de Significación
- Construcción de Significado
- Construcción de Sentido
- Producción Textual
- Superestructura
- Macroestructura – coherencia
- Microestructura – cohesión
- Funcionalidad – uso
- Niveles de Lectura
- Literal
- Inferencial
- Crítico

6. CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido evaluar un hecho de aula relacionado con la descripción como un nivel de lectura y escritura básico y como un recurso didáctico para fortalecer la construcción de la significación y la comunicación, especialmente en la articulación de procesos cognitivos superiores en la producción textual- oral o escrita.

El enfoque teórico y conceptual se ha centrado en estos dos procesos: significación y comunicación, propuestos en los LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA como una línea contemporánea de análisis y evaluación de los procesos cognitivos y textuales. Por tanto, los procesos evaluados deben entenderse como investigación de este suceso de aula realizada con un criterio – descriptivo-propositivo.

En esta perspectiva, los conceptos de lenguaje y cultura son básicos para examinar los hechos de aula como productos culturales que se sitúan en la cultura, una estructura de significación socialmente establecida y en virtud de la cual los individuos realizan procesos psico-cognitivos que posibilitan un intercambio continuo de saberes, comportamientos e ideologías, que necesitan un análisis y una explicación fundamentada.

La unidad de la cultura es el texto y este tiene un carácter semiótico y comunicativo y es, además, “una forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de presentarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizada es la lengua); de esta manera los significados se codifican a través del sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto”³³.

La evaluación presenta un modelo de proceso pedagógico basado en la propuesta de la investigadora francesa Josette Jolibert de leer y escribir alternadamente, y la propuesta del investigador colombiano Fabio Jurado de apropiar la imagen como signo generador de narración y argumentación que contribuye a los procesos de lectura y escritura, mediante el paso gradual por diferentes tipos de textos, en los cuales también considera los descriptivos, texto objeto de esta investigación, cuyas propiedades textuales se han analizado con la orientación teórica de la semióloga mejicana Luz Aurora Pimentel.

Se ha propuesto el grado 6o. de la educación básica para este análisis por representar un ciclo completo, desde grado cero de la escuela básica colombiana; además el ciclo permite examinar las competencias adquiridas en un período de

³³ Hallyday, M. El lenguaje como semiótica social. Citad en: Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá: MEN, 1988, pág. 76

formación muy importante para la adquisición de saberes que tiene culminación en el grado 9o. cuando termina la educación básica en nuestro país.

El Colegio “Nieves Cortés Picón” ha sido el centro de la labor investigadora y los estudiantes del grado 6-6 han brindado el apoyo a la misma con generosidad que llama al respeto y al aprecio de este aporte a la institución para mejorar y enriquecer el currículo en el área de la lengua materna.

El proceso de análisis se ha considerado en dos grandes fases: la lectura y escritura o producción textual, pero consideradas alternadamente. La primera – la lectura – utiliza el ícono como signo generador de significaciones que se expresan como una unidad de sentido con la palabra, lo que configura desde el principio, un trabajo textual en la descripción. La segunda fase culmina con un texto escrito en el cual se utilizan los procesos descriptivos desarrollados.

El objetivo del anterior modelo de proceso pedagógico propuesto para la investigación es reconocer las estrategias textuales necesarias para cada nivel de análisis que se relacionan a continuación a modo de conclusiones.

- **NIVEL A - Enumeración**

El primer producto es un catálogo que también se denomina bloques semánticos de sentido que muestra, en la prueba diagnóstica, cómo el nombre común es un referente extratextual que organiza estas series. El nombre común por su

constitución semántica apunta a la descripción y es la forma más simple de organizar una descripción. La dificultad del grupo, en esta etapa, se localizó en la apropiación del stock léxico que no alcanzó expansión textual y quedó muy sincrético y literal.

La lectura literal funciona en este nivel con una semiótica denotativa que, en el caso de la imagen, traduce las figuras percibidas hacia la constitución sígnica. Estos procesos necesitan fortalecimiento, porque ya en esta fase se realiza, según Umberto Eco “el reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”³⁴ y son lecturas de significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos.

La estrategia para enriquecer los catálogos o enumeración se debe propiciar en las mismas instancias de trabajo y teniendo en cuenta la situación comunicativa que plantea el texto. En el caso de la investigación se propuso el texto aludiendo a la fiesta del 12 de Octubre – Día de la Raza – y a los hechos relacionados con ella que los estudiantes no utilizaron porque no fue explícito pero sí latente en el texto. Es un momento propicio para enriquecer el léxico que permita claridad y precisión que expliquen los contenidos de la imagen con consistencia externa y no la simple relación grafonómica.

³⁴ ECO, Umberto. Op cit. Pág. 113

La consistencia interna, que se relaciona con la temática, permite un léxico que remite a una lectura integrada, ya que esta fase propicia la apertura temática y la contextualización textual. El nombre común y el nombre propio remiten, por su contenido semántico, a la descripción; proponer el nombre propio también es una estrategia que aporta, desde un inicio, a la construcción espacial por la imantación semántica que produce un hecho, un sitio, una situación de la vida real. Es decir, fortalece la labor intratextual que conduce a establecer las relaciones de los enunciados con los que establece la imagen.

Al respecto los LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA plantean a los docentes definir criterios básicos para la lectura y escritura y responder a inquietudes fundamentales como ¿Qué se entiende por leer y escribir?, ¿Qué exigencias en estos niveles se trabajan en la institución?, ¿Cómo se entiende la toma de apuntes?, ¿Qué prácticas es necesario erradicar que no impliquen elaboración cognitiva y social del significado?, etc.

- **NIVEL B- Conceptualización**

La estrategia de conceptualización planteada en el numeral tercero del instrumento mostró pertinencia por los procesos cognitivos simultáneos que en esa labor se desarrollan como los de clasificación, la búsqueda de relaciones y asociaciones entre los significados, además de estimular formas dinámicas de pensamiento como la inclusión y la agrupación siempre en una lectura inferencial. Durante la aplicación del mismo provocó preguntas, inquietudes, consultas entre

estudiantes que indagaban cómo se hacía ese proceso. 21 estudiantes resolvieron escribir los semas de la enunciación en los conceptos, más por acción de lo que en el aula se denomina “copia” que por reflexión.

La lectura, en este nivel, es por tanto inferencial y se conoce como “cooperación textual”. Según Umberto Eco “conduce a permanentes complementaciones de los intersticios textuales, y es una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica”.³⁵

Los procesos de conceptualización propuestos buscaron mejorar los catálogos iniciales, o enumeración, estrategia que la descripción permite desarrollar y que denomina expansión textual.

También son pertinentes las estrategias metaverbales propuestas por el profesor Mauricio Pérez Abril y que registramos a continuación nuevamente para el interés de estas conclusiones:

“Un camino para la construcción de conceptos consiste en poner en discusión las representaciones que los estudiantes tienen sobre los textos, discursos y prácticas discursivas para un proceso de ajustes. Es una actividad imprescindible en cualquier sesión de clase”.

³⁵ ECO, Umberto. Op cit. p 83

Desde esta perspectiva didáctica, el autor propone la objetivización del lenguaje (oral y escrito) en un proceso que denomina metaverbal, por cuanto la verbalización colectiva de las reflexiones que hacen los estudiantes resuelve cómo escribir, la adecuación del texto a las necesidades discursivas, mejorar los niveles de conexión y realizar unidades semánticas más eficientes. Pero enfatiza en que “es clave no romper el tejido discursivo que producen los sujetos sino por contrario animarlo y orientarlos a continuar su labor”.

En relación con la nomenclatura Luz Aurora Pimentel³⁶ explica así su importancia y los elementos extratextuales que permiten su construcción: “La nomenclatura - lexema o grupo de lexemas que se propone como el tema descriptivo- tienden a ser de valor altamente referencial y/o icónico, y se presentan, ya sea como nombres propios con referente extratextual, o como nombres comunes cuya constitución semántica acusa un alto grado de particularización semántica, y por lo tanto un alto grado de iconización verbal. En todo caso, la nomenclatura, de entrada le ofrece al lector una ilusión de realidad “autorizada” por un referente “real” fuera del texto y/o por una realidad “compartida” que solo hay que reconocer”.

- **NIVEL C- Descripción**

En este nivel la lectura es de orden inferencial, como se ha dicho, y exige para su desarrollo una importante colaboración imaginativa del lector para poner en juego

³⁶ PIMENTEL, Luz Aurora. Opus Cid. Pág. 26

el conocimiento que tengan los estudiantes de otros modelos de descripciones preexistentes y extratextuales que provienen fundamentalmente de las ciencias.

La estrategia textual se centra en los procesos de análisis que son dos: ver y conocer. Es decir, mediante el código de la lengua, poner el objeto a la vista y darlo a conocer por medio de los detalles de todas las circunstancias más interesantes a través de procedimientos y prácticas textuales.

Estas las estrategias para la descripción en los procesos de predicación que dan conformación a la descripción:

- Paratácticas: Utilizan la sinécdoque y la sinonimia y son de tipo:
 - Alondra: pico – alas – patas – vientre – lomo.

En este caso se refiere a las partes constitutivas, o particularidades sensibles del objeto.

- En dominante sinonímica:
 - Chascas: gorras, cofia, tocado, sombrero
- En sinonimia en relación con los detalles
 - “especie de invernadero sin flores” (lugar)
- Utilizando la metáfora
 - Alvéolos – lugar pequeño
 - Panal de abejas – lugar pequeño

- Hipotácticas: En estas descripciones las series léxicas se organizan y jerarquizan subordinándose a un modelo preexistente y se realizan en las ciencias naturales, por ejemplo, donde hay taxonomías.

Otros modelos tienden a reconocer los espacios para describirlos mediante un proceso de interpretación intertextual y extratextual recurriendo a modelos binarios de espacialidad: cercano/lejano, arriba/abajo, dentro/afuera, etc.; a modelos lógico-lingüísticos como forma, cantidad, tamaño y distribución del espacio, que, a su vez, se combinan con categorías sensibles para dar cuenta de aspectos como: color, textura, olor, sabor, sonoridad (si la tiene).

La labor textual tiene como fin realizar unos bloques de sentido o composición semántica, que en la práctica textual descriptiva se denominan series predicativas que se despliega a partir de una nomenclatura (actividades 1º, 2º. y 3º del Instrumento de evaluación), sobre las cuales se puede seguir realizando una labor cognitiva y textual, pues una de las características de la descripción es su expansión textual que privilegia el despliegue sintagmático del saber léxico del descriptor.

La serie predicativa se despliega a partir de las formas más simples denominadas paratácticas porque tienden al inventario, al catálogo o enumeración de las particularidades del objeto descrito; otra forma consiste en organizar la serie en

torno a modelos preexistentes, extratextuales, que se pueden observar en los discursos del saber oficial y/o popular, que clasifican y segmentan la realidad (historia natural, anatomía, etc.), pasando por modelos lógico lingüísticos de organización textual, hasta modelos provistos por otras artes, en especial de la pintura. Las series predicativas configuran el verdadero cuerpo de la descripción.

En las series predicativas, las particularidades sensibles que se pueden ofrecer al describir tienen que ver con el color, la textura, el material de que está hecho el objeto y su procedencia, lo cual daría la dimensión espacio-temporal del objeto. En este aspecto, la estrategia textual reside en el adjetivo, el adverbio y toda clase de frases cuya función sea calificativa para dar cuenta de las propiedades que el objeto posee morfológicamente o por atribución.

Estos elementos lingüísticos que actúan como calificativos cumplen una función tonal y textualmente actúan como operadores tonales cuya redundancia semántica genera isotopías eufóricas y disfóricas en el texto (ver ejemplos). Es importante anotar que no se repite en estos casos el mismo lexema, sino el mismo campo semántico al que se afilian todos los demás lexemas que se incluyan.

Como ya quedó expresado oportunamente, los operadores tonales constituyen puntos de articulación entre los niveles denotativos o referenciales de la descripción y el nivel ideológico. “Gracias a ellos la descripción adquiere una dimensión de sentido que rebasa el simple propósito de “pintar” una realidad para

articular significados ideológicos que entran en relación de analogía con otras partes del texto y que pueden constituir un discurso gnómico de reflexión y generalización por parte del descriptor³⁷, por lo cual la descripción es un centro de imantación de valores simbólicos e ideológicos que también se han referenciado en esta investigación oportunamente.

En general los elementos constitutivos de toda descripción son: los nombres, los adjetivos y algunos tropos, en especial la metáfora cuyo valor icónico y referencial los convierte en instrumentos privilegiados para la construcción o deconstrucción de una ilusión de realidad dentro de una descripción. El nombre propio, por ejemplo, es un referente extratextual de alto valor referencial que remite sin mediaciones a un lugar, ciudad, objeto, etc. designada dentro de una descripción.

Por otro lado el nombre común se caracteriza tanto por su extensión como por su comprensión. La extensión hace referencia al conjunto de los objetos que designan; su comprensión el conjunto de los rasgos comunes a todos esos objetos. La primera característica sugiere el potencial referencial del nombre común, y la segunda a su valor conceptual.

El adjetivo y toda clase de frases que califiquen tienen alto valor icónico, como lexemas aislados no tienen referente sino sentido, sin embargo esta carencia referencial no les resta valor icónico. Si esta en relación con el nombre cumple una

³⁷ *Ibíd.* Pág. 28

importante función calificativa, y por tanto particularizante que intensifica la ilusión de realidad dentro de un texto descriptivo; además el adjetivo contribuye notablemente a ese fenómeno de expansión textual que es la descripción.

En los resultados de la investigación se muestra la necesidad de un trabajo sistemático en estos aspectos de la iconicidad, junto con los adverbios y frases calificativas que no se utilizaron por la mayoría de los estudiantes del grado 6-6 en ninguna de las dos fases propuestas en esta investigación.

El siguiente plan de estrategias para la descripción como recurso didáctico en los procesos de lectura y escritura sintetiza cada una de las estrategias investigadas para los niveles A, B y C de la labor descriptiva y textual y que además representan el objetivo general de este trabajo. Dentro de esta investigación se ha reseñado el hecho de aplicar, en los procesos descriptivos, la estrategia la variable situacional que, acertadamente, utilizaron algunos estudiantes del grado 6-6 en los procesos del Nivel C.

La Variable Situacional está relacionada con la competencia comunicativa y tiene su fundamento en la percepción que se realiza con los órganos de los sentidos , fundamentalmente el visual que permanentemente confronta estímulos que se sinterizan mediante mecanismos inhibidores y excitantes de las imágenes que percibe. Las imágenes procesan informaciones de la actuación comunicativa

procedentes del medio social, cultural, laboral, etc en que se desenvuelven los sujetos y en los que se inserta todo proceso de comunicación.

Jordi Pericot³⁸ , semiólogo francés, explica que la Variable Situacional expresa los fenómenos propios de la interacción social, en los que el comportamiento humano es el referente de la comunicación y exige para su explicación y análisis el conocimiento y asimilación de competencias comunicativas como: el uso del lenguaje, la intencionalidad comunicativa, conciencia del espacio, del tiempo y de los roles a desempeñar en una situación de interacción social.

Precisa además, que en la interacción social el individuo es el centro pero su comportamiento es variable en toda nueva situación, y cada situación puede modificar, en cierta manera, el comportamiento inicial. Al respecto considera que: “...se trata de estudiar al individuo más en función del conjunto de hechos posibles...es decir, de estudiar el comportamiento visto como una acción recíproca y generadora entre el individuo y el contexto “.

El término competencia comunicativa se explica, desde su punto de vista, como conocimiento y capacidad que tiene una persona para utilizar todos los sistemas semióticos de que dispone como miembro de una determinada comunidad socio-cultural. Esto implica que la producción de un enunciado visual exprese el dominio

³⁸ PERICOT, Jordi. Op cit. p. 56

de las reglas institucionalizadas, formalizadas para su correcta expresión, y sea capaz de contextualizarlos en diferentes situaciones juzgadas pertinentes para la comprensión del acto comunicativo.

El autor propone, desde la perspectiva de varios semiólogos entre ellos Hebermas, disponer para estos efectos una Competencia Táctico-Retórica definida como la habilidad situacional, y las capacidades técnicas que permitirán un determinado grado de efectividad a las acciones comunicativas por medio de la adecuación a la situación y la capacidad de cambio, así como por la utilización concreta de las informaciones. También propone la competencia “Hermenéutico-analítica” o la capacidad que tiene el individuo social para incorporar, transformar y elaborar informaciones que son necesarias para tratar determinados temas.

La puesta en escena de esta estrategia también pertinente a la descripción, por cuanto la predicación que se hace de un sintagma en el texto descriptivo también se puede realizar mediante enunciados que, como se ha explicado, deben realizarse haciendo uso del patrimonio de conocimientos, de comportamientos y de una producción material que posee su cultura y que permiten realizar intercambios comunicativos, necesarios además, como lo explica Pericot para la existencia y supervivencia social del individuo.

La estrategia de la Variable Situacional en el aula de clase para los procesos descriptivos exige transmitir este patrimonio que se expresa en códigos de diverso

orden (Kinésico, gestual, proxémico y otros de más o menos complejidad que se utilizan en las diversas áreas del saber humano) que tienen reglas institucionalizadas para su aplicación y que como la imagen, centro de esta variable, deben fortalecer para elevar la competencia comunicativa de los estudiantes de nuestro país.

- **NIVEL D- Producción textual**

Esta fase tiene el interés de analizar el hecho de que la imagen como generador de significaciones moviliza la narración y la argumentación, así pues este nivel propone la producción de un relato atendiendo a las consideraciones del semiólogo francés Ronald Barthes, ya citado, que el relato subyace a todas las formas de significación conocida: la lengua, la imagen, el graffiti, etc., y contiene además una variedad de géneros que se distribuyen en esa sustancia.

La producción textual de los estudiantes del grado 6-6 permitió verificar este hecho anclado en la vida misma. Entre los productos realizados se encontraron cuadros descriptivos, mitos, leyendas, crónicas, cuentos. En ellos se utilizaron los procesos textuales descriptivos que funcionaron en esos textos, como un nivel de sentido que permitió a los estudiantes organizar y jerarquizar las construcciones semánticas, articulando isotopías, el tono del relato y construir espacios para la simbolización de sus apreciaciones ideológicas.

Esta fase fue indicativa de la competencia de los estudiantes para realizar procesos de cohesión y coherencia en la ilación de proposiciones, seguir una temática respondiendo al requerimiento del relato y del género escogido para crear sus textos; permitió así mismo apreciar su competencia enciclopédica que les aportó voces, estructuras narrativas, estilos apropiadas para ese fin.

La cohesión y la coherencia lineal no solo valoraron la presencia de conectores con función lógica sino también el hecho de que las nomenclaturas propuestas permitieran ir de la particular a lo general y viceversa para darle esa característica al escrito y mantener el ritmo de la narración.

Jean Piaget y sus formulaciones sobre las etapas del desarrollo cognitivo permitieron visualizar en forma acertada y crítica los desfases encontrados para orientar la evaluación desde una perspectiva más profesional y crítica de nuestra labor docente.

Vigostky, fue valioso para analizar los procesos de internalización del lenguaje y de las construcciones simbólicas realizadas por los estudiantes para situarlos en un ámbito social y comprender desde allí los aspectos históricos que subyacen al momento lecto-escritor fuertemente influido por la televisión, la radio, el Internet, el cine, en nuestra sociedad contemporánea.

Los procesos de internalización son fundamentales en la génesis del signo y del lenguaje, así como en los procesos cognitivos superiores y adquieren significación en un contexto social. Desde esta perspectiva del autor la investigación aporta referentes que informan como la familia, la escuela, la sociedad y en general el medio social del que proceden los estudiantes, estimulan los procesos de internalización; en estos términos, las deficiencias explican, analizan y cuestionan la realidad histórica que hoy vivimos y que debemos mejorar para que los niños puedan realizar sus sueños y proyectos de vida.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE D., Eduardo. Enfoques Teóricos Contemporáneos en Psicología: Santa fe de Bogotá. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 1997. 207 p.

BAENA, Luis Ángel. Actos de significación. En: Revista lenguaje No. 19 y 20, Cali, Universidad del Valle.

BARTHES, Roland. El análisis estructural de los relatos. Paídos Comunicación. Barcelona. 1990.

ECO, Humberto. "Obra abierta", Barcelona, Ariel, 1985.

HYMES, D. "La sociolingüística y la etnografía del aula". En Antropología social y lenguaje. Buenos Aires, Paídos, 1976

JOLIBERT, Josette. Revista del Magisterio No. 39.

JURADO, Fabio. "Los procesos de escritura, Bogotá Editorial Magisterio, 1997.

LOZADA DIAZ, Pilar y PEREZ LOPEZ, Concepción. La Psicología Hoy: Organismos o Máquinas: Colombia, Cincel Kapeluz Ltda., 1998. 225 p.

PARDO ABRIL, Neyla. Introducción a la semiótica, signo y cultura. Bogotá: UNISUR. 2000. p. 196

PEIRCE, Charles Sanders. "Obra Lógico – Semiótica". Madrid, Taurus, 1987.

_____. "Apocalípticos e integrados". Barcelona. Lumen, 1968.

PERICOT, Jordi. Servirse de la imagen. Barcelona: Ariel, 1987 p. 120

SILVA MAYA, María Edilma. Desarrollo del método de proyectos en el aula de clase. Editorial Escuelas del Futuro, 2000

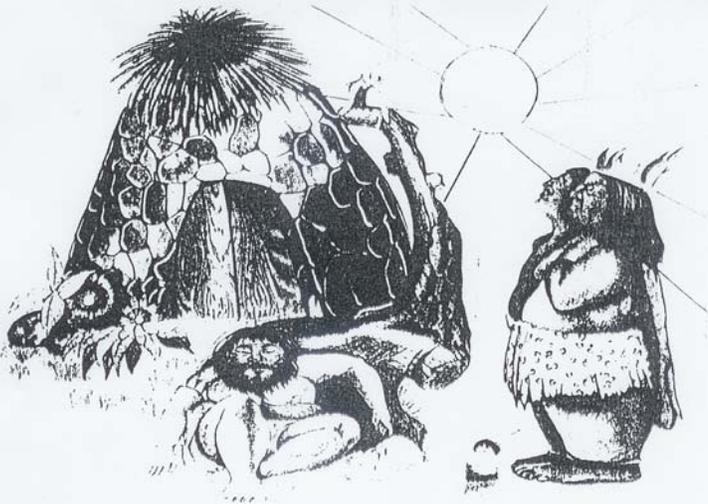
VAN-DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. Barcelona, Paídos, 1997.

Estándares Básicos de Calidad: Santa fe de Bogotá. MEN. 2000. p. 38.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas Obligatorias y Fundamentales. MEN: Santa fe de Bogotá. Editorial Magisterio, 1998. 140 p.

ANEXOS

ANEXO A. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN



1. Observa y colorea a tu gusto
2. Elabora un listado de los elementos del texto.
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
 - f.
3. A cada concepto le escribes los elementos que le pertenece
 - Escenario
 - Personajes
 - Vestidos
 - Elementos
4. A los conceptos y sus elementos les escribes sus cualidades
5. Escribes un relato de lo que tú creas que ocurre en el texto icónico propuesto

Fuente. Instrumento de evaluación

ANEXO B. ESTÁNDARES BÁSICOS DE CALIDAD

PRIMERO A TERCERO

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos	Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas	Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades	Reconocimiento de los medios de comunicación masiva y caracterización de la información que difunden	Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.	Comprensión de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal	Identificación de los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.
Para lo cual es estudiante	Para lo cual es estudiante	Para lo cual es estudiante	Para lo cual es estudiante	Para lo cual es estudiante	Para lo cual es estudiante	Para lo cual es estudiante
Utilizará, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas	Determinará el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo	Leerá diferentes clases de textos, manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.	Identificará los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúa	Leerá fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro tipo de texto literario	Entenderá el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas	Reconocerá los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa.
Expresará en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.	Elegirá el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo	Reconocerá la función social de los diversos tipos de textos que lee.	Caracterizará algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros.	Elaborará y socializará hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.	Expondrá oralmente lo que le dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc.	Establecerá semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Utilizará la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas	Buscará información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros	Identificará la silueta o el formato de los textos que lee.	Comentará sus programas favoritos de televisión o radio.	Identificará maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.	Reconocerá la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.	Identificará, en situaciones comunicativas reales, los roles de quien produce y de quien interpreta un texto.
Tendrá en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervenga.	Elaborará un plan para organizar sus ideas	Elaborará hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoyará en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos	Identificará la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.	Diferenciará poemas, cuentos y obras de teatro.	Ordenará y completará la secuencia de viñetas que conforman una historieta.	Identificará la intención de quien produce un texto.
Descubrirá personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.	Desarrollará un plan textual para la producción de un texto descriptivo	Identificará el propósito comunicativo y la idea global de un texto.	Establecerá diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, dibujos animados y caricaturas, entre otros.	Recreará relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.	Relacionará gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas.	

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Describirá de manera secuencial eventos	Revisará, socializará y corregirá sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor y atendiendo a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación)	Elaborará resúmenes y esquemas que den cuenta del sentido de un texto	Utilizará los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a sus esquemas de conocimiento.	Participará en la elaboración de guiones para teatro de títeres.		
Elaborará instrucciones que evidencien secuencias lógicas en la realización de acciones		Comparará textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones				
Expondrá y defenderá sus ideas en función de la situación comunicativa						

CUARTO A QUINTO

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Producción de textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora	Producción de textos escritos, que responden a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración	Comprensión de diversos tipos de texto, mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	Caracterización de los medios de comunicación masiva y selección de la información que emiten, para ser utilizada en la creación de nuevos textos.	Caracterización del funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	Elaboración de hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y entre éste y el contexto.	Conocimiento y análisis de los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de los interlocutores y hacer más eficaces los procesos comunicativos.
Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:
Organizará sus ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta su realidad y sus propias experiencias.	Elegirá un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.	Leerá diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.	Reconocerá las características de los diferentes medios de comunicación masiva.	Entenderá las obras no verbales como productos de las comunidades humanas.	Leerá diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.	Identificará los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.
Realizará un plan de exposición de sus ideas.	Realizará un plan para elaborar un texto informativo.	Comprenderá los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.	Seleccionará y clasificará la información emitida por los diferentes medios de comunicación.	Dará cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.	Reconocerá, en los textos literarios que lee, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.	Caracterizará los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Seleccionará el léxico apropiado y acomodará su estilo al plan de exposición y al contexto comunicativo.	Producirá la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres)	Identificará la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.	Elaborará planes textuales con la información seleccionada de los medios de comunicación.	Explicará el sentido que tienen mensajes no verbales en su contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.	Propondrá hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.	Tendrá en cuenta, en sus interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.
Adecuará la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participe.	Reescribirá un texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por él mismo.	Identificará algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.	Producirá textos orales y escritos con base en planes en los que utiliza la información recogida de los medios.	Reconocerá y usará códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.	Relacionará las hipótesis predictivas que surgen de los textos que lee, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.	Identificará en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Producirá un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.		Establecerá diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.	Socializará, analizará y corregirá los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva.		Compara textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.	
		Utilizará estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para sus producciones textuales.				

SEXTO A SEPTIMO

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE		OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Conocimiento y utilización de algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas	Producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezcan nexos intertextuales y extratextuales.	Comprensión e interpretación de diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	Caracterización de los medios de comunicación masiva y selección de la información que emiten para clasificarla y almacenarla.	Reconocimiento de la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.	Comprensión de obras literarias de diferentes géneros, para propiciar el desarrollo de la capacidad crítica y creativa.	Relación intertextual entre obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.	Reconocimiento en situaciones comunicativas auténticas, de la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar actitudes de respeto y tolerancia.
Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:			Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:
Definirá una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos.	Definirá una temática para la producción de un texto narrativo.	Reconocerá las características de los diversos tipos de textos que lee.	Reconocerá las características de los principales medios de comunicación masiva.	Interpretará y clasificará textos provenientes de la tradición oral, tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes y parábolas entre otros.	Leerá obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.	Caracterizará obras no verbales (pinturas, esculturas, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales.	Caracterizará el contexto cultural del otro y lo comparará con el propio.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE		OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Formulará una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos.	Llevará a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en un texto narrativo.	Propondrá hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto leídos.	Seleccionará y clasificará la información emitida por los medios de comunicación masiva.	Caracterizará rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc.	Comprenderá elementos constitutivos de obras literarias, tales como: tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos y escenas entre otros.	Cotejará obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han hecho acerca de dichas obras.	Identificará, en situaciones comunicativas auténticas, algunas variantes lingüísticas de su entorno, generadas por: ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras.
Llevará a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que va a tratar en un texto con fines argumentativos.	Elaborará un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.	Identificará las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.	Recopilará en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información obtenida de los medios de comunicación masiva.	Identificará, en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático.	Reconocerá en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos.	Comparará el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas con el sentido que tienen en obras artísticas.	Evidenciará que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE		OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Elaborará un plan textual, jerarquizando información obtenida de fuentes diversas.	Producirá una primera versión de un texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con su entorno.	Comparará el contenido de los diferentes tipos de texto que ha leído.	Organizará (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchos otros) la información recopilada y la almacenará de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera.	Establecerá relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros.	Comparará los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.	Propondrá hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras.	Reconocerá que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.
Caracterizará estrategias argumentativas de tipo descriptivo.	Reescribirá un texto, teniendo en cuenta aspectos de cohesión (unidad temática, precisión léxica) y coherencia (conectores, manejo de modos verbales, ortografía y puntuación).	Relacionará la forma y el contenido de los textos que lee, y mostrará cómo se influyen mutuamente.			Formulará hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que lee, teniendo en cuenta género, temática, época y región.		
Utilizará estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos.		Establecerá relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que ha leído.					

OCTAVO A NOVENO

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Producción de textos orales de tipo argumentativo para exponer ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por el interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.	Producción de textos escritos que evidencien el conocimiento alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	Comprensión e interpretación de textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	Apropiación crítica y selectiva de la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.	Acercamiento a obras literarias latinoamericanas, en las que determinará elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.	Comprensión de los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.	Reflexión crítica acerca de los actos comunicativos y explicación de los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.
Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:
Organizará previamente las ideas que desea exponer y se documentará para sustentarlas.	Diseñará un plan textual para la presentación de ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.	Lee, analiza y comenta diferentes textos. Explica cómo es la presentación, los títulos, la graficación, el manejo de la lengua y la organización sintáctica.	Caracterizará los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera (s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.	Conocerá y caracterizará producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.	Caracterizará diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.	Reconocerá el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Identificará y valorará los aportes del interlocutor y del contexto en el que expone sus ideas.	Utilizará un texto explicativo para la presentación de ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.	Comprenderá el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.	Diferenciará los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.	Leerá con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.	Identificará rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes entre otros.	Entenderá la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizará en sus aspectos convencionales y arbitrarios.
Caracterizará y utilizará estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.	Identificará estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.	Caracterizará los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.	Utilizará estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.	Establecerá relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.	Relacionará manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.	Explicará el proceso de comunicación y dará cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Utilizará el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de sus interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.	Tendrá en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.	Analizará los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.	Seleccionará la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer sus necesidades comunicativas.	Caracterizará los principales momentos de la literatura latinoamericana, ateniendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.	Interpretará manifestaciones artísticas no verbales y las relacionará con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.	Comprenderá el concepto de coherencia y distinguirá entre coherencia local y global, en textos suyos o de sus compañeros.
	Elaborará una primera versión de un texto explicativo ateniendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos	Inferirá otros sentidos en cada uno de los textos que lee, al relacionarlos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, y reconocerá rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.	Utilizará estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúa.	Identificará los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparará con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.		Valorará los aportes de la ortografía en la comprensión y producción textuales, la entenderá y la adoptará como una de las reglas de uso de la lengua escrita.

PRODUCCIÓN TEXTUAL		INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
	Reescribirá su texto, a partir de su propia valoración del texto y del efecto causado por éste en los interlocutores.		Establecerá relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrastará críticamente con la que recoge de los contextos en los cuales interviene.			
			Determinará características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.			
			Interpretará elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adoptará una posición crítica frente a ellos.			

DECIMO A UNDECIMO

PRODUCCIÓN TEXTUAL	INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Producción de textos argumentativos que evidencian el conocimiento de la lengua y el control sobre su uso en contextos comunicativos orales y escritos.	Comprensión e interpretación de textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Interpretación crítica de la información difundida por los medios de comunicación masiva	Apropiación crítica y creativa de diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.	Apropiación crítica de los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.	Expresión del respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que interviene.
Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:
Comprenderá el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.	Elaborará hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que lee.	Comprenderá el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.	Leerá textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.	Dará cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas, como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.	Identificará, caracterizará y valorará diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo.
Desarrollará procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.	Relacionará el significado de los textos que lee con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.	Inferirá las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país.	Identificará en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.	Analizará las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas, como los graffiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.	Respetará la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.

PRODUCCIÓN TEXTUAL	INTERPRETACIÓN TEXTUAL		ESTÉTICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Caracterizará y utilizará estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.	Diseñará un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.	Analizará los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva.	Comprenderá en los textos que lee las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.	Explicará cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otros.	Utilizará el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.
Evidenciará en sus producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre su uso en contextos comunicativos.	Construirá reseñas críticas acerca de los textos que lee.	Asumirá una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizará su incidencia en la sociedad actual.	Comparará textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizará recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.	Producirá textos mediante el uso del lenguaje verbal o no verbal, para exponer ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.	Comprenderá que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afro colombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento sociocultural entre todos los colombianos.
Producirá ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollará sus ideas con rigor y ateniendo a las características propias del género.	Asumirá una actitud crítica frente a los textos que lee y elabora, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.				Argumentará, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

**ANEXO C. PERIODOS DE DESARROLLO SEGÚN PIAGET Y FUNCIONES Y
DESARROLLO DEL LENGUAJE SEGÚN VIGOTSKY**

NIVEL DE DESARROLLO	FORMA DE ORGANIZACIÓN DE LA CONDUCTA QUE SE PROPONE	CONDUCTA DEL SUJETO (EJEMPLOS)
<p>1 Período SENSORIOMOTOR Estadio 1 Estadio 2 Estadio 3 Estadio 4 Estadio 5 Estadio 6</p>	<p>Esquemas reflejos Reacción circular Primaria Reacción circular Secundaria Coordinación medio-fin Reacción circular Terciaria Invención y representación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Succión • Succión y repetida del pulgar • Toma y manipula todo lo que ve en su espacio próximo • Es capaz de eliminar un obstáculo que oculta un objeto escondido • Es capaz de aproximar un objeto alejado, que se encuentra sobre una tela aproximando ésta. • Comprensión “repentina” de una solución para un determinado problema
<p>2 Período PREOPERATORIO 1er nivel 2º nivel</p>	<p>Función semiótica Funciones constituyentes Identidad cualitativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación diferida • Juego simbólico • Dibujo (imagen gráfica) • Imagen mental • Evocación mental • Utiliza preconceptos y relaciones • En relación con la noción de causalidad mantiene posiciones animistas, artificialistas y realistas.
<p>3er Período OPERATORIO 1er nivel Operaciones concretas 2º nivel Operaciones formales</p>	<p>Agrupamiento Aparición de las operaciones como acciones interiorizadas y reversibles Grupo de doble reversibilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de clasificar, seriar y numerar • Opera correctamente ante los datos de una situación concreta • Comprende correctamente las relaciones causales entre los objetos • Capacidad de utilizar el pensamiento hipotético deductivo y de razonar en el plano de lo posible.

ANEXO D. FUNCIONES Y DESARROLLO DEL LENGUAJE SEGÚN VIGOTSKY

Funciones del lenguaje	Desarrollo del lenguaje
1ª Función propulsora de la actividad operacional 2ª Función inhibidora de la actividad (ante una orden verbal)	Lenguaje socializado
3ª Función de autorregulación de la conducta (programación de la actividad)	Lenguaje egocéntrico
4ª Desaparición de la verbalización (lenguaje sin palabras)	Lenguaje interior

El proceso de internalización



Estoy convencida de que, basada en una aproximación materialista dialéctica del análisis de la historia humana, la conducta del hombre difiere cualitativamente de la del animal, al igual que la adaptabilidad y desarrollo histórico de los seres humanos se diferencia de la adaptabilidad y desarrollo de los animales. La evolución psicológica del individuo es parte integrante del desarrollo histórico – general de nuestra especie, y así debe ser entendida. Si aceptamos ésta posición, significa que debemos hallar una nueva metodología para la experimentación psicológica.

ANEXO E. NIVELES DE ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

NIVEL	COMPONENTE	SE OCUPA DE	QUE SE ENTIENDE COMO
Intratextual	Semántico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número. Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
	Sintáctico	Superestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. El cuento: apertura, conflicto, cierre. Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde. Textos expositivos: comparativos (paralelos, contrastes, analogías); descriptivos: (características, jerarquización semántica de los enunciados). Textos argumentativos: ensayo (tesis, argumentos, ejemplos). Texto científico (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semánticas. Usos particulares de términos (regionales, técnicos, etc.)
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas.
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Los componentes ideológico y político presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico. Coherencia pragmática.

ANEXO F. TABLA DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN EN LA PRODUCCIÓN

ESCRITA

GRADOS 3º Y 5º

	<p>TEXTUAL: Se refiere a la posibilidad de producir textos que responden a niveles de coherencia y cohesión. Se entiende por coherencia la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global de significado. Es decir, la coherencia está referida a la estructura global de los significados y a la forma como estos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad. La cohesión, en cambio, tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (conectores, adverbios, signos de puntuación...), a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones y proposiciones y que muestran la coherencia global del texto.</p>			<p>PRAGMÁTICA: Se refiere a la competencia para posicionarse en una situación de comunicación, respondiendo a una intención y seleccionando un tipo de texto de acuerdo con dicha situación.</p>				
CATEGORÍA	INTENCIÓN DIVERSIDAD TEXTUAL Y SUPERESTRUCTURA							
SUBCATEGORÍA	1 CONCORDANCIA	2 SEGMENTACIÓN	3 SIGNOS DE PUNTUACIÓN CON FUNCIÓN	4 PROGRESIÓN TEMÁTICA	5 CONECTORES CON FUNCIÓN	6 PERTENENCIA	7 TIPO TEXTUAL	
CONDICIONES	Producir al menos una oración y establecer concordancia entre sujeto/verbo al interior de la misma.	Segmentar oraciones mediante algún recurso explícito: un espacio, el cambio de renglón, una muletilla, un guión, un signo de puntuación.	Evidenciar relaciones entre oraciones o proposiciones, mediante el uso de signos de puntuación con función lógica clara, en más de una vez.	Producir más de una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto	Establecer relación explícita entre las oraciones o proposiciones a través de uso de algún conector o frase conectiva.	Responder a requerimientos pragmáticos (donde responde solamente la pregunta)	Seleccionar y controlar un tipo de texto en sus componentes globales. Texto narrativo, noticia, texto, expositivo, etc.	
NIVEL			A			B		
							C	
							D	