

LA REFERENCIA ANAFÓRICA COMO MECANISMO DE COHESIÓN GRAMATICAL
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE GRADO
NOVENO DE LA I.E. FRANCISCO DE PAULA SANTANDER – SOGAMOSO

LIDA ALEXANDRA NAVARRETE SEPÚLVEDA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

TUNJA

2018

LA REFERENCIA ANAFÓRICA COMO MECANISMO DE COHESIÓN GRAMATICAL
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES DE GRADO
NOVENO DE LA I.E. FRANCISCO DE PAULA SANTANDER – SOGAMOSO

LIDA ALEXANDRA NAVARRETE SEPÚLVEDA

Proyecto presentado como requisito para optar el título de:

Maestría en Lingüística Hispánica

Mg. Libia Carolina Pinzón

Directora

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
TUNJA
2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____.

_____.

_____.

_____.

_____.

Presidente de Jurado

_____.

Jurado

Tunja, 15 de agosto de 2018

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

La Directora de la investigación, Mg. Libia Carolina Pinzón Camargo, por su asesoría oportuna y paciente con mi trabajo.

El señor Rector, Lic. Lizardo Figueroa Barón de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Sogamoso, por su colaboración y disposición en todo momento para llevar a cabo en este centro educativo este proyecto con los jóvenes que, aunque poseen grandes dificultades a nivel personal y familiar, estuvieron dispuestos a participar de este trabajo de investigación.

A mis padres e hijos quienes son mi motivación para seguir superándome y al Todopoderoso ya que sólo en sus manos alcanzamos lo que nos proponemos.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Fundamentación teórica	25
1.1 Antecedentes investigativos	25
1.1.1 Internacionales	25
1.1.2 Nacionales	28
1.2. Bases teóricas	31
1.2.1 Enfoque y modelos de enseñanza de producción textual	32
1.2.2 La lingüística textual y el texto.....	38
1.2.3 Tipología textual.....	39
1.2.4 Mecanismos de cohesión como propiedad textual	42
1.2.4.1 La cohesión gramatical y referencia	44
1.2.5 La secuencia didáctica para la composición de textos expositivos	48
2. Metodología	51
2.1 Tipo de investigación	51
2.2 Enfoque de la investigación	52
2.3 Población y muestra	52
2.3.1 Población	52

2.3.2 Muestra	54
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	54
2.5 Fases metodológicas.....	50
2.6 Categorización de la información	56
3. Resultados.....	65
3.1 Análisis de resultados.....	65
3.1.1 Fase de planeación	65
3.1.1.1 Observación participante durante taller diagnóstico	65
3.1.2 Fase de acción	78
3.1.2.1 Diseño de secuencia didáctica	78
3.1.2.2 Implementación de la secuencia didáctica	80
3.1.3 Fase de evaluación	96
3.1.3.1 Valoración integral de secuencia didáctica	96
4. Discusión de Resultados	103
Conclusiones	108
Recomendaciones	113
Anexos	119

Lista de Cuadros

	Pág.
Cuadro 1. Secuencia didáctica	50
Cuadro 2. Rúbrica evaluación producciones escritas fase de diagnóstico.....	57
Cuadro 3. Rúbrica analítica para evaluación del primer borrador	62
Cuadro 4. Resultados de la observación participante aplicada durante el taller diagnóstico.	66
Cuadro 5. Diseño de aspectos concretos para la secuencia didáctica	79
Cuadro 6. Secuencia 1. Planificación	80
Cuadro 7. Secuencia 2. Textualización.....	81
Cuadro 8. Secuencia 3. Revisión	82
Cuadro 9. Revisión del primer borrador en la secuencia 3.	83
Cuadro 10. Secuencia 4. Edición y divulgación	94

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Resultados individualizados de taller	70
Tabla 2. Resultados niveles de cohesión grado noveno.....	73
Tabla 3. Resultados individualizados producción textual final grados noveno.....	95
Tabla 4. Resultados integrales del grado noveno de producción textual final.....	95
Tabla 5. Valoración integral de la producción textos usando la anáfora como mecanismo de cohesión	97

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Parámetros para la composición del texto expositivo	41
Figura 2. Registro de la producción de un texto expositivo en el nivel 1	75
Figura 3. Registro de la producción de un texto expositivo en el nivel 2.....	76
Figura 4. Registro de la producción de un texto expositivo en el nivel 3.....	77

Lista de Gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Niveles de cohesión diagnóstico grado noveno	73
Gráfica 2. Niveles de cohesión primer borrador grado noveno	96
Gráfica 3. Niveles de cohesión comparativo grado noveno	97

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Guía de observación participante.	119
Anexo B. Registro de imagen de taller diagnóstico.....	120
Anexo C. Registro de imágenes del desarrollo de la secuencia 1: planificación.....	121
Anexo D. Registro de imágenes del desarrollo de la secuencia 2: textualización.....	124
Anexo E. Registro de imágenes secuencia 3. Revisión	127
Anexo F. Registro de imágenes secuencia 4. Edición y divulgación	129

Introducción

El ser humano se relaciona con el mundo a partir del lenguaje, por medio de este comunica acerca de lo que su percepción posibilita interpretar ya sea a nivel imaginario o real y lo representa a través de expresiones significativas. En este proceso utiliza el lenguaje no verbal, verbal y dentro de este el textual.

En el contexto de la educación, para el MEN (2008) el lenguaje “se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social”, (p.4). En este sentido, el valor subjetivo es una herramienta cognitiva que le permite apropiarse conceptualmente de la realidad y representarla a través de diversos sistemas simbólicos, entre ellos la producción textual.

Teniendo en cuenta lo anterior, los procesos textuales constituyen un eje significativo en la comunicación, son un espacio en el que la lengua se presenta a través de un texto en el cual el individuo desarrolla su propia perspectiva del entorno y lo transmite a través de la construcción del sentido de un texto. Es así, que mediante la actividad lingüística e interacción social, la producción textual se lleva a cabo de manera variada y múltiple en diferentes ámbitos de uso y con la cual los individuos entran en contacto en su vida diaria.

En consecuencia, para la construcción de un texto, el estudiante debe estar en la capacidad de ubicarse en el contexto de interacción e identificar los códigos lingüísticos que utiliza con el propósito de comunicar lo que construye en su mente y participar con ello en el evento comunicativo. Esta capacidad se denomina, bajo los Estándares y Lineamientos del lenguaje, competencia textual; la que se adquiere a través de la acción pedagógica de los docentes.

En este proceso, la competencia textual se refiere a la capacidad que tienen los usuarios de una lengua para construir textos bien formados, o sea, que se establezca un plan textual adecuado a las características estructurales del tipo de texto, que cumpla con la jerarquización y encadenamiento coherente de las ideas (cohesión y coherencia), que emplee adecuadamente las variadas categorías gramaticales y los diversos géneros discursivos en diferentes situaciones comunicativas. Para este propósito, la Lingüística Textual surge como una disciplina que describe y explica varios fenómenos textuales como la coherencia, cohesión, marcadores textuales así como orienta la manera de un sistema de ordenamiento de las diferentes tipologías textuales con el propósito de definir los géneros discursivos, clasificarlos y especificar sus estructuras.

Según, Murgonovia (2013) se ocupa de los conocimientos lingüísticos de carácter textual que posee el hablante, y le permiten distinguir textos gramaticales de textos no gramaticales, producir, resumir, calificar textos etc. (p.12). En otras palabras, la competencia textual está enmarcada en la habilidad para emplear los medios y recursos lingüísticos para producir un texto, teniendo en cuenta desde la lingüística textual al texto como unidad de estudio traspasando los límites de la oración.

Es importante resaltar que el texto, según Acin (2009) constituye la expresión concreta de un proceso discursivo determinado por factores pragmáticos y cognitivos que tiene una intención comunicativa, en el cual se definen diversas relaciones entre los elementos lingüísticos. Para ello, en el proceso de composición del texto la referencia anafórica es un mecanismo valioso para la cohesión ya que asegura la progresión temática, la interpretación en la construcción del sentido del texto.

En la enseñanza del lenguaje, la competencia textual es una labor imprescindible ya que de ella dependen aspectos cognitivos que permiten al estudiante procesar la información y comunicarse de manera apropiada. Según el MEN (2010), los estudiantes reflejan grandes dificultades en la producción de texto. Esta situación evidencia la necesidad de reflexionar acerca de las prácticas de escritura en el aula para que contribuyan al desarrollo de las competencias necesarias para expresarse a través del texto.

Por lo anterior, en esta investigación se hace necesario realizar un diagnóstico que permita determinar de manera sucinta aspectos generales acerca de la producción textual de los estudiantes de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Sogamoso y responder, de manera no exhaustiva, el interrogante ¿cómo se está llevando a cabo la producción textual en las aulas? Posterior a dicha reflexión, identificar fortalezas y debilidades en torno a la composición escrita para determinar cuáles aspectos pueden ser susceptibles de mejora a la luz de las teorías actuales. Finalmente, plantear la pregunta de investigación como derrotero de este estudio.

Se detectan en primera instancia algunos aciertos como recuperación de saberes previos acerca del tema, buena disposición para plasmar las ideas, preocupación por escribir de acuerdo con las normas ortográficas, interés por presentar con pulcritud el texto. Sin embargo, se identifican carencias como: ausencia de un plan escritural previo, seguimiento de un proceso sistemático y organizado (planificación, textualización, revisión y edición) en su producción escrita, poca habilidad para conseguir información sobre el tema que se escribe, ausencia de mecanismos para dar cohesión y coherencia a un texto, pese a tener un conocimiento superficial de dichas propiedades textuales; empleo de léxico propio del nivel coloquial de la lengua

(palabras incompletas e inadecuadas), falta de revisión de borradores antes de presentar el documento final, además de abundantes errores ortográficos.

Sumado a las anteriores dificultades, los estudiantes muestran desinterés por la producción textual, quizás por temor a enfrentarse a la hoja en blanco. Por este motivo, es necesario que en el aula de clase se propicien situaciones significativas que los motiven a escribir. Así mismo, se observa que al proponer una tarea de composición escrita, ellos copian casi las mismas palabras del referente, sin presentar una composición resultado de una interpretación interiorizada como aprendizaje significativo, lo cual demuestra la ausencia de un hilo conductor de las ideas así como el desconocimiento de mecanismos básicos para lograr su cohesión, propiedad necesaria para que un texto pueda considerarse como tal.

De acuerdo con lo señalado por Van Dijk (2005), la cohesión es una de las manifestaciones más importantes de la coherencia, debido a que se identifica a partir de elementos lingüísticos presentes en el texto y está constituida por un conjunto de enlaces en el interior del texto para establecer las relaciones semánticas y asegurar la unidad del mismo. Su campo de operación se sitúa en la superficie del texto, llamada microestructura. De esta misma manera, Calsamiglia (2004), afirma que la cohesión textual es la manifestación más importante de la coherencia y es una propiedad del texto que facilita su comprensión, (p.30).

En segunda instancia se realiza una revisión del plan de área de Lengua Castellana encontrando que son pocas las horas dedicadas a enseñar de manera explícita y sistemática el lenguaje escrito. Este proceso se asume a través de ejercicios de producción descontextualizados y sin una intención comunicativa específica, tomando diferentes tipos de textos como el narrativo, argumentativo y muy débilmente el expositivo.

En cuanto a los aspectos lingüísticos de la producción de textos no se encuentran contenidos con temas específicos para enseñar los elementos que participan y se relacionan en la construcción de un texto, se toma la cohesión y la coherencia como un todo para estructurar los párrafos del discurso escrito.

Además de lo anterior, se revisan los resultados de la Prueba Saber aplicadas por el ICFES (2017) en la prueba de lenguaje, donde se evalúa las competencias comunicativas lectoras y escritoras. Estas últimas, son las que corresponden a esta investigación, se refieren a la producción de textos escritos que respondan a necesidades comunicativas, procedimientos sistemáticos de elaboración, empleo de lenguaje escrito en diversas situaciones comunicativas, evaluando el proceso de escritura y no la escritura en sí. (MEN, 2016, p.15).

La prueba evalúa el componente semántico (sentido del texto en términos de significado), el componente sintáctico (organización del texto en términos de su coherencia y cohesión) y el componente pragmático (que tiene que ver con la situación de comunicación en la que se circunscribe el texto). Los niveles de desempeño en dicha prueba son avanzados, satisfactorios, mínimos e insuficientes. Para el caso de noveno grado obtuvieron: el 3% insuficiente, 47% mínimo, el 41% satisfactorio y el 9% avanzando lo cual indica que el 50% de los estudiantes presentan resultados plausibles, pero el otro 50% tiene dificultades en la composición escrita, entre las cuales se incluye la producción de textos cohesionados.

Así mismo, se revisa el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE (2017), herramienta diseñada por el Ministerio de Educación Nacional para medir la calidad en las instituciones educativas. Tiene una escala de 1 a 10 en la que 10 es el máximo puntaje posible. Mide cuatro componentes que integran la calidad: progreso, que muestra qué tanto han mejorado los estudiantes con respecto a las Pruebas Saber 9º del año anterior; desempeño, que compara los

resultados de las Pruebas Saber 9° entre instituciones educativas del país; eficiencia, que da a conocer la relación de estudiantes que son promovidos al siguiente grado mediante los registros del SIMAT y ambiente escolar que permite ver si hay suficiente acompañamiento en la institución. Al comparar el componente de progreso de los años 2017 y 2018, de 3.05 y 3.01 respectivamente, se evidencia un rezago de tres centésimas en los puntajes de las Pruebas Saber 9° de un año al otro. Incluso, la Pruebas Saber 9° evalúa dos competencias: la lectora y escritora. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que los estudiantes respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras). En 2017, la Institución Educativa Francisco de Paula Santander obtuvo un puntaje promedio en la prueba Saber 9° de lenguaje de 323 en una escala de valores 100 a 500, siendo 500 el puntaje promedio más alto posible. La competencia comunicativa escritora es descrita como débil en los resultados 2017. En conclusión, los resultados en el ISCE y Prueba Saber del año anterior muestran que no se alcanzan niveles altos sino medios, especialmente en la competencia comunicativa escritora, por lo cual es necesario fortalecerla.

Por lo anterior, se hace necesario abordar la producción escrita en el aula como objeto de estudio debido a que es una actividad compleja para los estudiantes, que a diferencia de oralidad, es de naturaleza artificial. En la actualidad, la escritura no sólo es un medio de comunicación sino una forma de obtener conocimientos, solucionar problemas, dar claridad al pensamiento, construir cultura. Sin duda alguna, es importante dedicar más tiempo para su enseñanza en las aulas de manera sistemática. Uno de los aspectos necesarios es contar con una serie de criterios que permitan el desarrollo de habilidades para la construcción de textos cohesivos y coherentes mediante la pregunta: ¿Cómo la implementación de una secuencia didáctica favorece la producción de textos expositivos utilizando la referencia anafórica como mecanismo de cohesión

gramatical en los estudiantes de grado noveno de la I.E. Francisco de Paula Santander de Sogamoso? Este interrogante se formula con base en los datos que arrojan la observación participante y el taller diagnóstico, como instrumentos de recolección de información, en respuesta a la pregunta general de investigación planteada en los párrafos anteriores ¿cómo se está llevando la producción textual en las aulas?, en los cuales se evidencia la necesidad de una intervención pedagógica para producir textos cohesivos.

Si bien la formulación del problema de investigación se enfoca en el empleo de la referencia anafórica para cohesionar textos, este trabajo de investigación tiene en cuenta otros aspectos de la lengua escrita en el marco del enfoque sociocognitivo como las tipologías textuales, géneros discursivos o formas socialmente consensuadas que adoptan los textos como respuestas a las necesidades de comunicación de la sociedad, la situación comunicativa o contexto de producción constituido por un propósito (o necesidad a satisfacer), un destinatario (audiencia potencial) y un ámbito (lugar, roles del que escribe y lee) y las fases del proceso de escritura (planeación, textualización, revisión, edición). En este trabajo se escribe un texto de tipología expositiva cuyo género discursivo es el artículo de divulgación de conocimientos con unas características contextuales que incluyen el propósito de enriquecer un estado de conocimiento sobre temas seleccionados por los estudiantes que están relacionados con sus vivencias diarias o problemas familiares o sociales, los destinatarios de sus artículos son los compañeros, docentes y comunidad educativa en general pues el ámbito de producción es académico. Desde la planeación hasta el texto definitivo se tienen en cuenta las fases cognitivas de producción. Es de aclarar que en la etapa de textualización se hace énfasis en el mecanismo de cohesión gramatical de la referencia anafórica por ser un estudio de corte lingüístico.

Para dar respuesta al interrogante, se planteó como objetivo general: implementar una secuencia didáctica para favorecer la producción de textos expositivos utilizando la referencia anafórica como mecanismo de cohesión gramatical en los estudiantes de grado noveno de la I.E. Francisco de Paula Santander de Sogamoso.

Así mismo para llevar a cabo el cumplimiento del objetivo general se plantearon los objetivos específicos de la siguiente manera: realizar un diagnóstico de la competencia textual, diseñar una secuencia didáctica para la producción escrita de un texto expositivo, aplicarla en el aula del grado noveno y evaluar el impacto de la estrategia.

La investigación cobra relevancia, al buscar con la estrategia pedagógica favorecer la producción escrita mediante el uso de la referencia anafórica para alcanzar la cohesión de textos expositivos. Es preciso mencionar que tanto la anáfora como la catáfora son mecanismos que hacen referencia a elementos presentes antes o después del texto (referencia textual o endofórica). En la referencia anafórica se utilizan elementos cohesivos (sintagmas proforma) que aluden al referente mencionado con anterioridad (sintagma pleno), mientras que en la catafórica los cohesivos apuntan al referente por mencionar. Se selecciona la referencia anafórica pues se considera que tiene un menor nivel de complejidad que la catafórica, pues es más sencillo nombrar primero el referente, representado generalmente por un sintagma nominal, y luego establecer relaciones de correferencia entre este y los cohesivos. Se entiende la correferencia como la propiedad por la que un cohesivo tiene el mismo referente que otro cohesivo. Por otra parte, se selecciona el texto expositivo debido a que aunque está presente en la vida académica, pues es con el que más se trabaja los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las materias del currículo, no es frecuente que se enseñen sus características estructurales y lingüísticas mediante

prácticas reflexivas en el aula. Contrariamente, tipologías como la narrativa y argumentativa se trabajan ampliamente en la básica primaria, secundaria y media.

De esta manera, se busca contribuir al alcance de los Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, específicamente en la competencia de producción textual. De este modo, apoyar el desarrollo de las habilidades y destrezas para construir un texto que responda a diversas necesidades comunicativas que en el caso de los textos expositivos, son de tipo académico, profesional y científico. Académico, porque evaluaciones internacionales como PISA y OCDE y nacionales como las Pruebas Saber, insisten en que la producción escrita es una habilidad comunicativa en la que menos competentes se muestran los estudiantes, lo cual representa una dificultad no sólo a nivel académico sino social y profesional, pues se producen textos en todos los ámbitos de la praxis humana. Los textos expositivos sirven para comunicar informaciones así como aprender nuevos conceptos y cambiar el pensamiento por su función epistémica. Adicionalmente, la precisión y rigor en la ciencia requiere un uso de lengua diferente al que se emplea cotidianamente. Por este motivo, es necesario enseñar a los estudiantes para que aprendan a diferenciar diversas situaciones y los usos que hacen de la tipología expositiva. Escribir para aprender parece sencillo, pero no lo es, tiene un grado alto de complejidad. El abordar la tipología expositiva crea habilidades para tratar temas científicos, hacer experimentos, plantear y resolver problemas matemáticos, conocer y transmitir problemas sociales y en general para construir la cultura. La tipología expositiva, por su carácter epistemológico, ayuda a producir conocimientos, a transformar el pensamiento en una sociedad que se expresa por escrito y en la que, según Álvarez (1992, p.41) “la escritura es poder”.

En este sentido, debido a las debilidades de los estudiantes de grado noveno en cuanto al uso de mecanismos de ilación en el texto escrito para darle cohesión y coherencia, Van Dijk (1989) señala que la cohesión da cuenta de la estructuración de la secuencia del texto; “son los lazos lineales y globales que existen para la unidad del texto, la relación del discurso con los contextos situacionales y culturales” (p.19). Lo que permite en un texto relacionar los párrafos de manera lógica y secuencial y proponer una interpretación entre los elementos lingüísticos del texto a través de las relaciones acertadas para la comprensión de la composición expositiva.

En este orden de ideas, la coherencia según, Díaz (2005) es el orden del discurso y es de naturaleza semántica que trata del significado, producto de un proceso cognitivo directamente proporcional al conocimiento de la temática.

Por su parte, Halliday y Hasan (1976), señalan que la referencia anafórica es un mecanismo de cohesión que consiste en la alusión a un elemento mencionado con anterioridad en el texto. El papel fundamental que cumple la anáfora en el escrito es expresar las relaciones de cohesión que constituyen un mecanismo fundamental en su proceso de producción.

La anáfora es parte del conjunto de normas que hace que el texto progrese permitiendo al escritor argumentar o inferir diversas posibilidades acerca de la intención comunicativa que pretende construir. De este modo, contribuye a hilar y conducir redes temáticas dentro del texto y en esta cadena de referencia es un componente textual que participa del carácter dinámico en la actividad comunicativa. Por esta razón, posibilita la cohesión textual elevando de cierta manera la interpretación del texto.

Dependiendo de los diferentes tipos textuales, la anáfora participa en la conexión y transmisión de conceptos e ideas, estableciendo la cohesión gramatical de la estructura, Mederos (1988) acota que la cohesión gramatical en sus múltiples aplicaciones en los textos utiliza

diferentes tipos de relaciones anáforicas como: anáfora mediante proformas (pronombres, adverbios, morfemas verbales, artículos y demostrativos, etc.), la anáfora mediante frase nominal definida.

De esta forma, la anáfora como mecanismo de cohesión permite cumplir una estructura de sentido y conexión al conjunto de elementos que componen la entidad para tal fin, según, Fernández (2010) las anáforas “garantizan la cohesión en cualquier tipo textual, participan como hilos conductores del discurso, evitan repeticiones y constituyen una parte fundamental en la comprensión de las relaciones entre los procesos cognitivos, la integración del conocimiento y la gestión de la información”, (p.369).

Así mismo, desde la perspectiva metodológica de la práctica docente en el aula, la secuencia didáctica se sitúa como estrategia pedagógica pertinente para la producción de textos expositivos, apoyada por Camps (2003) quien afirma que la secuencia didáctica es “una sucesión de actividades individuales y colectivas, en la que interviene operaciones como: la contextualización (adaptación de un texto a las exigencias comunicativas), la planificación (organización interna del texto), la textualización (uso de las unidades lingüísticas) y la revisión” (p.85). Este proceso apoya la acción pedagógica y permite la integración de pasos secuenciales en los cuales el estudiante es el protagonista del conocimiento al construir y reconstruir el texto escrito.

La estrategia que se propone está fundamentada en un enfoque comunicativo del lenguaje escrito a partir de la implementación de una secuencia didáctica, la cual permite al estudiante centrarse en las operaciones textuales mediante el uso de la anáfora como mecanismo de cohesión en la producción textual de un texto expositivo, específicamente un artículo de divulgación de conocimientos. La escritura de este género discursivo posibilita la construcción

de conocimientos en torno al tema seleccionado por el estudiante así como el desarrollo de su competencia textual.

El presente proyecto se estructura en cinco capítulos en los cuales se desarrollan los pasos metodológicos que se llevaron a cabo para el desarrollo de la estrategia, los cuales se describen a continuación.

En la parte inicial del trabajo, se encuentra la introducción y dentro de ella la descripción del problema, del cual se deriva la formulación de la pregunta investigativa, la justificación en la que se resalta la importancia de la producción textual de textos expositivos con el uso del mecanismo de la referencia anafórica para la cohesión gramatical; todo ello dentro del marco de alcanzar la competencia textual estipulada por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

En el capítulo I, se plantea el fundamento teórico, con base en los postulados de Halliday y Hassan (1976), quienes proponen como categoría de cohesión gramatical la referencia anafórica. Así mismo, se tienen en cuenta el concepto de texto expositivo, subtipos y características explicados por Álvarez (2001). En cuanto el enfoque cognitivo de la escritura a Flower y Hayes (1976) y para el diseño de la estrategia de intervención pedagógica en el modelo de secuencia didáctica propuesto por Camps (1996). Finalmente, Daniel Cassany (1990), quien es pionero investigador en el campo de la composición escrita, aporta valiosos conceptos a este trabajo de investigación, específicamente, los modelos y enfoques de composición escrita de los que hace una descripción detallada en cuanto a su origen e influencias, características generales, cómo incorporarlos al currículo, prácticas y ejercicios en clase y ejemplos.

En el capítulo II, se detalla la metodología que se lleva a cabo para el cumplimiento del objetivo general, de acuerdo con la investigación cualitativa, apoyada por Hernández y Baptista

(2006), así mismo la utilización de la investigación – acción de Elliot (2000) en sus tres fases: planeación, acción y evaluación, se recurre a la aplicación de instrumentos para la recopilación de datos a partir de una observación participativa, un taller diagnóstico y la evaluación del texto final producido por los estudiantes de noveno grado.

En el capítulo III, se presenta el análisis y los resultados de la implementación de la secuencia didáctica, este proceso se desarrolla en tres fases metodológicas propuestas por Elliot (2002) planeación, acción y evaluación, para dar cuenta del cumplimiento de los objetivos con su respectivo análisis e interpretación de las actividades aplicadas a los estudiantes del grado noveno. Por último el capítulo IV, en el cual se presenta la discusión de los resultados a la luz de la teoría, se redacta las conclusiones y recomendaciones.

1. Fundamentación Teórica

1.1 Antecedentes investigativos

En este apartado se presenta un rastreo bibliográfico de investigaciones realizadas en el ámbito internacional y nacional, que se han llevado a cabo en el marco de la producción textual. Las principales teorías explican las representaciones cognitivas que coinciden en que, para el sentido estricto de la composición de un escrito, se requiere que la base del texto sea producto de una experiencia y de su comprensión, para jerarquizar e integrar los componentes semánticos y sintácticos del mismo. En este proceso los recursos lingüísticos serán los que mantendrán en el texto la cohesión y la coherencia adecuada para asignarle el significado de carácter global al escrito. Por tal razón, usar la anáfora como mecanismo de cohesión textual resulta relevante ya que permite configurar el significado de cada palabra y oración. En la revisión se recurrió a diversas fuentes de proyectos, repositorios, bases de datos como: Scielo, Dialnet, Biblioteca Ebsco, Biblioteca Digital Europea, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Saavedra y Cibera, etc.

1.1.1 Internacionales

La investigación de nivel doctoral presentada por Abad (2015) titulada: Estudio contrastivo del funcionamiento semántico de los encapsuladores nominales en la prensa española y alemana: De la anáfora a la catáfora conceptual. Madrid – España, aborda la referencia anafórica como mecanismo de cohesión textual. El trabajo documentó los denominados encapsuladores nominales, los cuales constituyen un importante mecanismo de cohesión semántico-discursiva. Entre ellos la referencia anafórica para articular la organización

informativa del texto en diversos ámbitos como el periodístico, en especial los géneros de opinión. Desarrolló en su análisis de contrastación las diferentes modalidades y valoraciones que se le da a la cohesión del texto para mantener su función comunicativa, las características del encapsulador como lo denomina en la construcción de contenido que utiliza el interlocutor.

Se enfocó en el análisis comparativo intra e interlingual de los diferentes mecanismos de encapsulación nominal, tanto anafóricos como catafóricos y de otros aspectos relacionados con este fenómeno de cohesión y coherencia textual. Para la comparación, el autor empleó las noticias informativas y artículos de opinión sobre política internacional, en alemán y en español, recopilados en dos periódicos de características similares: *Süddeutsche Zeitung* y *El País*.

El investigador concluye que el discurso escrito en los textos informativos y periodísticos emplea una estructura y características sintáctico-semánticas y discursivas de los diferentes mecanismos de cohesión y coherencia, determinantes, demostrativas, nominales que adquieren diferentes funciones teniendo en cuenta la intención de la exposición del tema. Estos recursos para la construcción del sentido textual están relacionados con su cultura y la forma como cada lengua es escuchada por una determinada población.

La investigación de nivel maestría presentada por Paz (2015) titulada: *Mecanismos de cohesión en textos narrativos y argumentativos producidos por estudiantes de séptimo básico, Santiago de Chile*, tuvo como objetivo analizar y describir los mecanismos de cohesión que utilizan los estudiantes de grado séptimo en tres establecimientos de educación. La metodología que utilizó fue de carácter cualitativo con una población de 120 estudiantes. En el desarrollo de la investigación encontró que la práctica de la escritura en los estudiantes se realizaba bajo esquemas conceptuales y no proponían el empleo de los diferentes conectores en la cohesión como: disyuntivos, adversativos, consecutivos, causales, temporales y copulativos. En cuanto a

los resultados en el uso de correferencia y/o anáfora a través del mecanismo de pronominalización, se observó que en los textos argumentativos se emplean con mayor frecuencia los pronombres y sinónimos y repetición.

La investigación concluye que una de las mayores dificultades en el acabado de la escritura se ubica en la competencia textual o discursiva, que implica saber construir un texto con fines comunicativos, el uso frecuente de conectores que no son adecuados para el progreso del escrito. Es necesario establecer contenidos en temas específicos como es la construcción de textos para dar a conocer el manejo correcto de la cohesión textual, empleando formas pronominales, conectores, léxico, puntuación, etc.

En el artículo de reflexión presentado por Álvarez y Ramírez (2010) titulado “El texto expositivo y su escritura”, se realiza un recorrido a los estudios sobre las regularidades lingüístico-textuales de los textos expositivos escritos en español. Inicialmente, señalan diversos conceptos de género expositivo de acuerdo con diferentes autores y los subtipos que lo integran según criterios de tipo funcional. También analizan las características de las estructuras más frecuentes y describen las regularidades textuales en los niveles: para texto, texto, párrafo, frase, oración o léxico. Finalmente, diseñan una secuencia didáctica que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje del texto expositivo.

El artículo muestra en detalle que los parámetros estructurales, subtipos, discursivos fundamentales, como: pregunta-respuesta, comparación-contraste, clasificación-tipología, definición-descripción, problema-solución, causa-consecuencia, e ilustraciones y representaciones gráficas de un problema particular, son indispensables en cuanto a las características que se evidencian en la configuración mental o esquemática del sujeto al producir

textos expositivos, así como las propias peculiaridades lingüísticas y textuales del documento en cada subtipo.

También, fundamenta las tipologías textuales y sus marcas lingüísticas, las normas de textualidad, la textualización-redacción, lo más útil es el acápite encaminado a cómo enseñar y aprender a escribir textos expositivos a través de una secuencia didáctica. Revelan que el trabajo cooperativo aportó en el desarrollo de ocho talleres enfocados al proceso de escritura con doble propósito: un objetivo discursivo (intencionalidad, informatividad, situacionalidad del documento) y un objetivo de aprendizaje que incide en el proceso de producción de textos escritos. Su estructura se determinó en partes como: acceso al conocimiento e invención, planificación, textualización o redacción, revisión-reescritura y finalmente exposición en público.

Las anteriores investigaciones aportan al desarrollo del proyecto con respecto a la producción textual como una competencia necesaria para la apropiación de las unidades lingüísticas en el lenguaje escrito, ya que este tiene como función principal una intención comunicativa. Por tal razón, la cohesión gramatical es pieza fundamental para darle sentido y significado al texto. Frente a los mecanismos para la cohesión, la anáfora es un elemento que permite evitar la repetición y conectar las ideas de manera progresiva en el texto.

1.1.2 Nacionales

En primera instancia, se presenta el estudio realizado por Jiménez (2016) titulado: La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia. El objetivo fundamental de la investigación se enmarcó en mejorar la producción textual de estudiantes de grado once de bachillerato a través del acrónimo Caracol: Coherencia, Adecuación, Relato, Análisis, Cohesión, Organización y Lengua.

De esta forma toma como referentes los contenidos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en la cohesión y coherencia como propiedades importantes en la construcción de textos. La metodología que desarrolló fue la cualitativa y el paradigma descriptivo, así mismo la investigación-acción para intervenir el grupo y fortalecer la cohesión y coherencia de la producción de textos con base en las experiencias cotidianas que viven en su más próximo entorno.

Algunas de las conclusiones a las que se llegó después de aplicar la propuesta pedagógica mediante una secuencia didáctica en las fases del Caracol fueron: el análisis y evaluación de los resultados evidenció que la escritura de los estudiantes mejoró ampliamente, la cohesión y la coherencia de los textos a través del uso de conectores fueron significativos para establecer nexos entre las unidades lingüísticas del texto.

Así mismo, se evidenció que las investigaciones orientadas a la escritura han de ceñirse desde una perspectiva social, ya que acerca a la escuela al mundo de la vida y otorga al contexto escolar sentido y propósito en las actividades de producción textual.

Por su parte, la investigación de Maestría presentada por Peña y Quintero (2015), titulada: La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos, fundamentada teóricamente desde el modelo socio-cognitivo de composición escrita. El estudio se realizó con 80 estudiantes de grado segundo de básica primaria, en edades comprendidas entre los seis y siete años. Tuvo como objetivo la implementación de un proyecto de aula, a través de la investigación acción-participación, en el que se desarrollaron sistemáticamente estrategias para producir textos expositivos en contextos específicos y con propósitos reales de comunicación. Las investigadoras se fundamentan teóricamente en el modelo escritural meta-sociocognitivo que tiene como pilar los postulados de Vygotsky, sobre la

perspectiva sociocultural; Flower y Hayes (1996) en la inclusión de operaciones mentales en la escritura y Cassany (1999) quien contribuye con el reconocimiento de la escritura como proceso comunicativo, social y discursivo en el sentido de la relación que tiene la producción de un texto con su contexto específico.

El desarrollo de la investigación revela las concepciones teóricas y metodológicas de los docentes de producción de textos detallando que se enmarcan en el desarrollo de elementos formales de la escritura, descripción del proceso escritor, evaluación del impacto de propuestas pedagógicas para el desarrollo del proceso de escritura, relación entre escritura y lectura, relación entre proceso escritor, cognición y meta cognición. El proyecto de investigación se lleva a cabo en tres fases: una preactiva, en la que se hace un proceso de codificación, categorización y triangulación de documentos institucionales, guías, cuadernos y escritos de los estudiantes. Una interactiva, en la que se diseña e implementa una intervención pedagógica a través de un proyecto de aula. Una postactiva, en la que se hace el análisis de la información para posterior divulgación de resultados. Los resultados permitieron concluir que el desconocimiento de algunos docentes sobre las operaciones cognitivas y estrategias metacognitivas, ha llevado a que las prácticas de escritura en el aula se desarrollen de manera desordenada y discontinua. Por esta razón, los estudiantes tienen dificultades para producir un texto argumentativo el cual requiere propiedades como la cohesión y la coherencia.

La investigación a nivel de maestría, presentada por Gil y González (2011) titulada: La secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira, es un estudio que tuvo como objetivo central valorar la incidencia de una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos. La metodología fue de carácter cuantitativa, utilizando una rejilla de nivel

intra-textual, en la cual hace referencia a la microestructura de las oraciones para el desarrollo del texto argumentativo a través de la cohesión y la coherencia lineal: ilación de secuencia de oraciones a través de los recursos lingüísticos, como conectores y la coherencia y cohesión local desde proposiciones, concordancia entre sujeto, verbo, género y número.

La secuencia didáctica fue realizada a través de cinco fases: contextualización, documentación, organización, producción del texto y revisión. En cada fase se implementaron actividades basadas en juego de roles, mesa redonda y discusiones argumentativas. Algunas de las conclusiones fueron: la secuencia didáctica, permitió que los estudiantes adquirieran mayor frecuencia en la utilización de conectores para presentar textos con cohesión y coherencia al argumentar un tema de la vida cotidiana. Así mismo, los estudiantes desarrollaron estrategias cognitivas orientadas al reconocimiento de la estructuración gramatical, al desarrollo de tema y subtemas, y la construcción de la secuencia argumentativa, valiéndose de otras posturas en apoyo a los postulados que se pretenden defender, así como a la contextualización y orientación del discurso a los posibles interlocutores.

Los anteriores estudios del orden nacional muestran la preocupación continua por reflexionar en torno a las herramientas metodológicas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con respecto a la producción textos, especialmente en las propiedades de cohesión y coherencia, lo cual evidencia una necesidad de estudiar los mecanismos que ofrece la lingüística para construir un escrito con sentido y aportar una mejora a los procesos escriturales.

1.2. Bases teóricas

El marco teórico comprende el modelo sociocognitivo y enfoque comunicativo de la producción escrita, la cohesión como propiedad textual y los mecanismos de referencia anafórica, desde la lingüística textual.

1.2.1 Enfoque y modelos de enseñanza de producción textual

En las investigaciones sobre composición escritural se establecen diversos modelos y enfoques conceptuales. Debido a esto y por la complejidad que reviste la escritura como objeto de estudio, es necesario precisar en cada uno de estos conceptos, con el fin de diferenciarlos y seleccionar los que son pertinentes para este trabajo de investigación. Para Álvarez (2005) un modelo de enseñanza es:

Un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca identificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas (...) busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural; aduce ejemplos reales, posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos que permiten simulación; y toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario (p.30).

En ese orden de ideas, las teorías explican el fenómeno de la escritura mientras que los modelos representan dichas teorías como producto de la interacción en la observación y la teoría. Para Álvarez (2005) los modelos contribuyen a comprender mejor el marco conceptual en el campo de la escritura y son imprescindibles para la investigación en la didáctica de la escritura y su enseñanza en las aulas.

De acuerdo con el criterio del objeto de análisis, los modelos de composición escrita se agrupan en modelos de producto, modelos cognitivos, modelos contextuales o ecológicos y modelos socioculturales. De esta manera, los modelos de producto explican los aspectos formales de la lengua (gramática, sintaxis, puntuación y ortografía). Los cognitivos se ocupan de estudiar las operaciones mentales empleadas en la expresión escrita. Los contextuales o ecológicos basados en la teoría de Bronfenbrenner (1979) potencian el desarrollo del individuo

como agente activo inmerso en los ambientes reales con los que éste interacciona. Este autor hace énfasis en la comprensión del desarrollo humano para lo cual se debe tener en cuenta el contexto (físico, social y cultural) el que se enmarca la escritura y cómo las características únicas de la persona interactúan con ese entorno; en otras palabras, el desarrollo del individuo no se da de manera individual, sino que su experiencia social y participación en diversos contextos culturales, inciden y determinan éste desarrollo.

Finalmente, los modelos socioculturales, basados en los postulados de la teoría psicológica de Vygotsky, sitúan la expresión escrita no solo dependiente del contexto social en el que vive el individuo sino que inserta la importancia de la cultura de la que éste hace parte y participa de manera activa.

Como se describió previamente, son varios los modelos que han hecho indiscutibles aportes al campo de la composición escrita, sin embargo, se requiere de un modelo que integre los aspectos cognitivos, socio culturales, pero además lingüísticos y textuales de la composición escrita. Es por esto, y considerando que no hay un proceso ideal de composición dada su naturaleza flexible, dinámica y diversa, surge una nueva perspectiva teórica, para Castello (2002) “que ha sido denominada por varios autores modelo sociocognitivo porque tiene en cuenta los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, pero al mismo tiempo considera que estos procesos son siempre dependientes de un contexto”, (p.142). Para este trabajo contexto es la situación comunicativa que abarca elementos como el propósito comunicativo (cambiar el estado de conocimiento de temas de interés de los estudiantes que tienen que ver con sus propias realidades), destinatarios (compañeros, docentes, padres de familia, miembros de la comunidad educativa en general), relación entre los interlocutores (estudiantes escritores- comunidad

educativa), género textual que articula las necesidades comunicativas (artículo de divulgación de conocimientos), ámbito (escolar). Otros aspectos del contexto se mencionarán más adelante.

Este modelo integrador se fundamenta en los postulados teóricos de Bajtín (1989) quien en la década de los 50 formuló la teoría de los géneros discursivos; Flower y Hayes (1980), quienes explicaron las operaciones intelectuales involucradas en la composición escrita y Van Dijk (1980, 1983, 1994) como precursor de la lingüística textual quien hace aportes teóricos a las propiedades del texto en los niveles intratextual, intertextual y extratextual.

De este modo, el nuevo paradigma concibe que la expresión escrita se dé con relación a una situación de comunicación, la cual depende de un contexto espacio-temporal, es decir, un ámbito sociocultural que le da sentido. Para este trabajo de investigación se toma esta forma de caracterizar la escritura pues se considera más explicativa y ajustada a la actuación de los estudiantes-escritores porque responde mejor a los modelos focalizados únicamente en lo cognitivo o en los que sólo centran su atención en lo social o cultural y adicionalmente incluye el componente lingüístico.

Así mismo, Cassany (1990) en la teoría de los enfoques en una situación comunicativa, señala que existen cuatro enfoques con los que se puede enseñar la experiencia escrita basada en la gramática, las funciones, el proceso y en el contenido. De acuerdo con las precisiones teóricas anteriores, este proyecto de investigación se fundamenta en el modelo sociocognitivo, enfoque funcional o comunicativo que se apoya en la lingüística textual Van Dijk (1989) y Halliday (1976). Metodológicamente se tienen en cuenta los postulados de Ana Camps (2003) quien aborda la composición escrita como un proyecto estructurado a través de secuencias didácticas.

Modelo sociocognitivo: la perspectiva se orienta a tener en cuenta cómo enseñar a los estudiantes a identificar las condiciones de cada situación comunicativa y los procedimientos y

habilidades cognitivas que se desarrollan al escribir. De esta manera, el sujeto adquiere conciencia para ajustarse a diferentes situaciones particulares en el momento de producir textos e identificar similitudes y diferencias que permitan mejorar este proceso. El modelo hace énfasis en las actividades de planificar, textualizar y revisar, pero el desarrollo de estas actividades depende de una situación específica, del contexto escolar o académico en el que se aprende y del contexto socio-cultural en el que se circunscribe el texto producido por el estudiante. El modelo sociocognitivo según Castelló:

No se trata, pues, de que los estudiantes aprendan una secuencia como la que canonizaron los modelos cognitivos en la que se especificaban las actividades que estaban incluidos en los diferentes momentos del proceso de composición (...) más bien se trata de conseguir que los estudiantes entiendan el sentido de la planificación y que aprendan diferentes procedimientos y técnicas de generación de las ideas, para que finalmente, en diferentes situaciones, puedan valorar, primero con ayudas y luego por sí mismos, cuál es la mejor forma de planificar un texto concreto teniendo en cuenta el contexto de producción y, consecuentemente, sus objetivos, la intencionalidad, y estructura del texto. (Castelló, 2002, p.152)

De acuerdo con lo anterior, en la consideración propuesta por Castelló, es esencial que el sujeto conciba, que para producir un texto, debe llevar una ruta, en la cual diferencie cada uno de los pasos para lograr el perfeccionamiento del escrito, a partir de una planificación y la aplicación de procedimientos y técnicas.

Así mismo, Camps (2003) sitúa su postura en el modelo sociocognitivo en ¿cómo entender el contexto de producción escrita?, para ello aborda tres concepciones de los procesos de composición escrita y su enseñanza. La primera como situación, que es la realidad que

condiciona y en la que se realizan las tareas de composición. Se tiene en cuenta el quién escribe, qué escribe, a quién le escribe y para qué escribe. La segunda como comunidad discursiva: en las que un grupo de personas comparten diversas prácticas comunicativas particulares, lo que permite dar sentido al texto. La tercera como esferas de la actividad humana: los textos son medio e instrumento de interacción social.

Para la presente investigación, se toma el concepto de contexto como situación, ya que en la fase de planificación textual es determinante responder quién escribe, para quién escribe, qué escribe y su finalidad.

Esta actividad inicial permite contextualizar la producción escrita en función de la intención y los destinatarios en relación a los usos lingüísticos propios del lenguaje escrito partiendo de una situación real conocida por los estudiantes. De igual forma, el contexto permite situar a los individuos en diversas situaciones en las cuales el lenguaje escrito se tendrá que ajustar a diferentes áreas de conocimiento en la tipología expositiva para lograr la transmisión sobre un tema específico. Así mismo, se tiene en cuenta el contexto espacio-temporal que radica en que la producción textual se lleva a cabo en el aula de clase, que es el marco que condiciona la actuación de los estudiantes y en el trabajo en equipo que tendrá, seguramente, implicaciones importantes a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica.

El enfoque comunicativo: Cassany (1999) lo considera como una herramienta de comunicación en diferentes situaciones lingüísticas, donde se manifieste la intención comunicativa con naturalidad y en la enseñanza deberá procurar aplicar algunos aspectos lingüísticos que permitan alcanzar los propósitos comunicativos. El enfoque desarrolla sus postulados como: centra el uso de la lengua como una actividad humana, en el desarrollo social y como vehículo para conseguir propósitos diversos. El objeto de estudio es el texto o discurso y

no la oración, por tal razón tiene en cuenta las propiedades de coherencia, cohesión y los mecanismos que usa para darle sentido progresivo al texto. Así mismo, las actividades didácticas para la enseñanza de la lengua deben ser contextualizadas, esto significa que los textos deben ser reales y presentarse en su formato original.

Lingüística Textual: Van Dijk (2007), muestra la trascendencia del estudio del código de la lengua inmanente, con la semántica y la pragmática aplicadas a todas las formas discursivas, (p.5). Por tal razón la lingüística del texto constituye el estudio de estructuras lingüísticas que circulan entre los límites oracionales: la macroestructura y la superestructura, como estructuras globales del texto.

En cuanto a la pragmática se considera como las condiciones de los actos de habla en el discurso, relativos a contextos comunicativos que son situaciones de interacción de hablantes y escuchantes. Estas condiciones son abstracciones de la situación comunicativa bajo tópicos en los cuales se desarrolla varios procesos como los cognitivos y sociales. Sin embargo, los actos de habla requieren de un modelo que dé cuenta de las maneras en que los usuarios individuales del lenguaje manejan los actos de habla en un contexto social (Van Dijk 1981, p.33).

En este mismo enfoque el aporte teórico de Vygotsky (1978) considera que la interacción social es el motor principal de la adquisición y desarrollo de la lengua. Por otra parte Ares (2006) señala que “el interaccionismo social constituye un apoyo teórico sólido para el enfoque comunicativo (...) ya que afirma que se aprende una lengua mediante el uso que hace para interactuar de manera significativa con otras personas”, (p.4).

Para los fines de esta investigación, se hace importante hacer explícitas en el aula de clase las características lingüísticas, textuales y pragmáticas del texto expositivo y el género artículo

de divulgación, para que los estudiantes sean capaces no solamente de identificarlas en textos reales sino componer textos coherentes y bien estructurados.

Por su parte, Cassany (1989) hace referencia a la situación comunicativa declarada en el texto, señala que esta incluye la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal, el propósito del emisor entre otros. Para este autor, es fundamental: el problema retórico y el texto escrito. El primero, tiene que ver con “el conjunto de circunstancias que hace qué escribir, el cual está compuesto por la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y receptor, el tema de que se habla y el propósito del escrito”. El segundo, que el texto “es la respuesta o solución que damos a ese problema” (p. 149). Para esta investigación se tienen en cuenta como problema retórico la necesidad de incentivar a los estudiantes en la producción de textos para cambiar un estado de conocimientos acerca de temas de su interés así como publicar dichos escritos en diversos espacios destinados en la institución educativa para ese fin.

1.2.2 La lingüística textual y el texto

La lingüística textual, según, Bernárdez (1987) es el estudio científico y lingüístico de las unidades que producen la comunicación. De esta manera, integra el texto en tres aspectos: el comunicativo que tiene que ver con la actividad que se requiere para que sea el resultado de una interacción social, el pragmático que se refiere a las intenciones del emisor en una situación comunicativa particular y el estructurado que corresponde a la forma como el texto se organiza de acuerdo con sus propias reglas. Del mismo modo, define el texto como:

La unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos

conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.
(Bernárdez, 1982, p.85)

Coseriu (2007), define dos tipos de lingüística textual, una la lingüística textual propiamente dicha y la lingüística textual como gramática transfrástica o análisis transoracional. De acuerdo con lo anterior la gramática textual se dedica a los procedimientos de cohesión que trata de los recursos esenciales para obtener que el discurso sea coherente.

En este mismo sentido, Van Dijk (1988) afirma que la lingüística del texto o semántica transfrástica establece que la unidad mínima de análisis lingüístico es el texto, por lo tanto, tiene en cuenta no sólo las reglas de tipo gramatical, sintáctico y retórico, sino las características semántico-pragmáticas donde la cohesión y la coherencia se convierten en los parámetros básicos que determina el texto como una unidad comunicativa.

La función principal de la gramática del texto es determinar la pertinencia textual en la creación de sentido y significado del texto, para ello existen algunos procedimientos que contribuyen a la creación de sentido de los actos lingüísticos desde el punto de vista semántico y comunicativo, es decir a la cohesión o sintaxis textual, la cohesión manifestada en las relaciones que pertenecen como unidad semántica y la coherencia o semántica textual como la unidad comunicativa.

1.2.3 Tipología textual

Según, Isenberg, Horst et al (1987), “la tipología textual, es exhaustiva cuando todos los textos posibles en el campo de aplicación de un texto pueden clasificarse dentro de al menos uno de los tipos de texto” (p.95). Así mismo, Camps (2003) señala que

Al establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas ha ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de los tipos de

textos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las diferentes materias del currículum, (p.7)

Es así, como los tipos de texto se definen en relación con su carácter funcional, es decir, a cada tipo de texto le corresponde una función básica del uso de la lengua. Para efectos de esta investigación se toma los tipos de texto o estructuras textuales que establecen Werlich (1976), Van Dijk (1983) y Adam (1992) que consta de los siguientes tipos: narrativo, descriptivo (con su variante instructivo y predictivo), expositivo-explicativo y dialogal-conversacional. De este modo, el tipo de texto para llevar a cabo la secuencia didáctica se orienta en el texto expositivo, este se escogió por el criterio estructural y funcional, también por el propósito comunicativo que según Van Dijk (1996), “el discurso expositivo se caracteriza por la presencia de determinadas superestructuras, que son esquemas de producción textual, independientes del contenido” (p.42).

El texto expositivo, según Herrera (2005) “pertenece al género discursivo de artículo de divulgación, ya que por su estructura y objeto es la difusión de conocimientos teóricos, técnicos y científicos para los no especialistas o para el gran público” (p.134).

El texto expositivo permite: describir, sintetizar y analizar un tema específico en el cual se hace una reflexión, pero no necesariamente para convencer a un receptor o a un auditorio, sino para el tratamiento de un tema y las ideas que se tienen de él. La articulación de los conceptos anteriormente mencionados, para los fines pertinentes a esta investigación, se resumen en la siguiente figura.

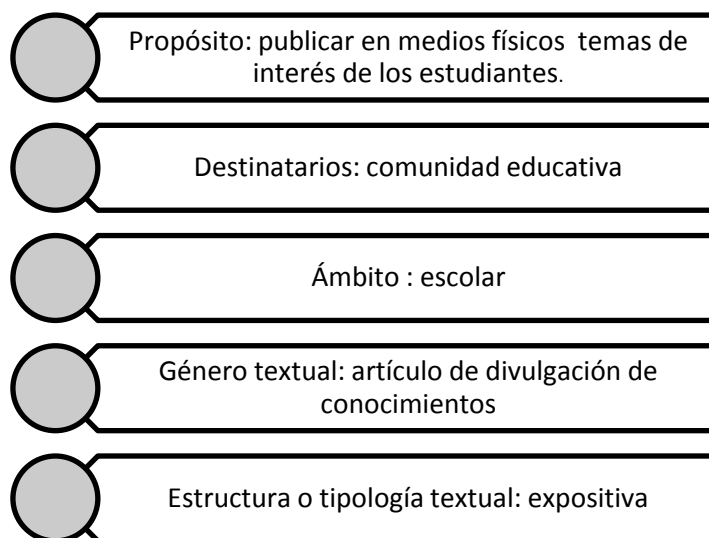


Figura 1. Parámetros para la composición del texto expositivo

Fuente. Creación propia del autor.

La estructura de un texto expositivo es específica ya que trata de explicar ideas que de cierta manera el exponente ha tenido que documentarse, analizar, sintetizar y generar un plan para hacer comprender su discurso. En este sentido la exposición-explicación es expresar el contenido semántico del texto, contribuye a incrementar la competencia tanto en la comprensión como en la producción porque:

La representación mental del contenido del texto es una especie de esquema al que el texto se adapta, y que facilita la generalización, el recuerdo y la reproducción del contenido semántico del mismo. Por tanto, esos esquemas facilitan la comprensión (y la producción, a través del almacenamiento y la recuperación de información que permite la memoria) de textos. (Álvarez, 2001, p.17).

Dentro de la estructura expositiva se resalta que debe responder a una demanda social específica proveniente del mundo del conocimiento, por su función social se emite un concepto para que sea recepcionado dado su carácter epistémico. Por ello la estructura gramatical del texto

expositivo es pragmática, las marcas textuales en la producción escrita deben estar organizadas semánticamente con la utilización de mecanismos lingüísticos como lo señala Álvarez (2010):

- Frecuente utilización de títulos, subtítulos, epígrafes, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales.
- Reformulaciones. Consiste en decir lo mismo en palabras más fáciles de entender. Se trata, por lo tanto, de paráfrasis, para conseguirlo se vale de marcadores textuales como: o sea, es decir, esto es, en otras palabras, dicho de otra manera.
- Orden estable de palabras. La exposición de información muestra preferencia por las construcciones lógicas sobre las psicológicas, establecidas sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.
- La tendencia a la precisión léxica. Esta predilección supone el recurso para la significación unívoca con profusión de tecnicismos, cultismos, y xenismos (extranjerismos) de lenguas que dominan científicamente en la correspondiente área del conocimiento.
- El uso endofórico de los deícticos. Se trata de marcas o indicadores que refieren a otros elementos del texto que puedan ir delante (anafóricos) o detrás (catafóricos); esta función hace que sean elementos importantes en la cohesión textual.
- Abundancia de conectores lógicos. Los más frecuentes son los de adición, continuación, enumeración; causa y consecuencia; comparación, ejemplificación; explicación, aclaración, reformulación; fuente, origen; marcador de conclusión, cierre; y resumen.

1.2.4 Mecanismos de cohesión como propiedad textual

Para la enseñanza y aprendizaje de la composición de un texto se llevan a cabo procesos de escritura (planificar, redactar y revisar) así como mecanismos para lograr las propiedades del texto que para este estudio es la cohesión. Algunos de estos son el uso de sinónimos, antónimos,

campos semánticos, hiperónimos y pronombres. De hecho las propiedades del texto son las que de alguna manera llevan la ruta de cómo integrar una estructura textual que satisfaga las condiciones de normas y reglas gramaticales.

Una de las propiedades del texto es la cohesión textual, que tiene que ver con la estructuración de los textos continuos y la manera como los enunciados y sus partes se combinan para asegurar la progresión temática de la información. Para asegurar la cohesión de los componentes del texto intervienen los llamados mecanismos de cohesión y uno de estos es de carácter anafórico.

Así mismo, el concepto tradicional de cohesión tiene que ver con la conexión o enlace entre las diferentes frases que componen un texto. Los mecanismos que se utilizan para enlazarlas se denominan formas de cohesión y la lengua ofrece mecanismos como repeticiones léxicas o anáforas (aparición recurrente de un mismo elemento dentro del texto a través de sinonimia, pronominalización y elipsis), relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces y conectores (puntuación, conjunciones), entre otras.

Para Halliday y Hassan, citados por Martínez (2015), el concepto de cohesión va más allá de una propiedad textual de carácter sintáctico que conecta diferentes frases a través de diversos mecanismos. La definen como:

La cohesión se refiere a la manera como los usuarios de una lengua organizan un desarrollo proposicional en el texto oral o escrito (...) e indica la manera como una secuencia de unidades de información se provee de unidad conceptual relacional a través de unidad lingüística de tipo léxico o gramatical”. (p.41).

En otras palabras, la cohesión es la relación semántica entre las proposiciones de un texto en donde existe un nexo de causalidad puesto que se relaciona la información vieja con la información nueva, asegurando así la progresión temática en el texto, es decir, la interpretación

de una proposición depende de la interpretación de la anterior. En síntesis, los lazos referenciales entre lo dado y lo nuevo permite el diseño de una unidad semántica cohesiva dentro del texto.

Es necesario tomar en cuenta estos conceptos para los propósitos de este trabajo, dado que el discurso escrito exige mayor cuidado en la construcción proposicional que lo haga más elaborado y explícito para evitar que tome características del discurso oral en cuanto a su falta de elaboración, práctica muy común entre los estudiantes quienes, en su mayoría, escriben como hablan. Para lograr potenciar la competencia textual del estudiante-escritor, se hace necesario abordar los mecanismos de cohesión gramatical propuestos por Halliday y Hassan, citados por Martínez (2015).

Para el desarrollo del presente estudio se toman los mecanismos de cohesión gramatical, ya que en la didáctica de la lengua y en el caso específico, la línea de investigación de pedagogía del lenguaje, el dominio de la cohesión tiene gran importancia para los estudiantes porque permite construir textos como unidad semántica. A continuación se expone la terminología básica de la referencia anafórica, como mecanismo de cohesión gramatical.

1.2.4.1 La cohesión gramatical y referencia

Martínez (2015) define la cohesión gramatical como “la manera como las oraciones y sus partes se combinan para asegurar un desarrollo proposicional y construir una unidad conceptual: el texto”, (p.51). Así mismo, conceptualiza la referencia como “la relación semántica entre los término de un texto”. (p.53). Es decir, la propiedad que tienen las palabras o series de ellas de remitir al mismo referente en el mundo real, lo que permite que una proposición no puede ser interpretada en sí misma ni de manera aislada, sino en relación con otra mencionada antes o después.

En las investigaciones sobre cohesión, Halliday y Hassan (1976) señalan que existen dos tipos de relaciones cohesivas: enlaces de cohesión léxica, son los que permiten un tejido semántico en el texto y los enlaces de cohesión gramatical están enmarcados en la construcción textual de correlaciones de sentido. Para, Martínez (2001) “Son condiciones que se deben cumplir para que las expresiones estén conectadas significativamente unas con otras”, (p.44).

En Salas (2011), se señala que estos mismos autores, afirman que la referencia es la relación establecida entre dos elementos (diferentes) del texto y en la que interpretar al segundo orienta a la existencia del primero, diferencian dos tipos de referencia: a) endofórica (dentro del texto) y b) exofórica (fuera del texto). A través de esta identificación del referente la anafórica es endofórica porque es interpretable en relación con el texto que precede. Por ejemplo, en las oraciones *El hombre **que** conocí ayer era mi vecino. **Su** mujer es encantadora.* El pronombre relativo *que* es referencia anafórica de *el hombre*, así como el posesivo *su* también lo es, pues refiere al sintagma nominal *el hombre* estableciendo una relación de pertenencia: es la mujer de él y no de otro. En este caso, el relativo y posesivo son referencia anafórica de tipo endofórico pues se establece una relación de significados con elementos al interior del texto.

Para efectos de este trabajo, se toma como unidades de análisis los elementos cohesivos de la cohesión gramatical y que Halliday y Hassan (1976) agrupa en la referencia anafórica personal, demostrativa y relativa, categorías a tener en cuenta para el análisis de los textos expositivos producidos por los estudiantes de noveno grado.

La referencia personal anafórica (R.P.A): ocurre cuando se sustituye un grupo nominal por un pronombre personal, un adjetivo posesivo o un pronombre posesivo referidos a la tercera persona del singular, pues los de la primera y segunda persona no son cohesivos ya que no establecen nexos entre distintas partes del texto. Estos pronombres son deícticos puesto que

establecen una conexión entre el texto y la realidad extralingüística. Por ejemplo, el pronombre *yo* cambia de referente real concreto de acuerdo de quién sea el emisor. Al contrario, las proformas gramaticales (pronombres personales de tercera persona, pronombres relativos anafóricos, demostrativos, posesivos y adverbios) no tienen un significado propio sino que necesitan antecedente en el interior del texto para ser interpretados. En el caso del pronombre personal requiere referenciar a quien se está reseñando. Ejemplo: *Ayer llegaron Pablo y Ana: Él está muy contento de haber vuelto*. Como se puede observar el pronombre es el elemento que permite la relación entre la primera oración y la segunda. Según la Real Academia de la Lengua (2001) los pronombres personales, posesivos y los adjetivos posesivos son:

Los pronombres personales son aquellos que pueden ocupar en un momento dado el lugar del sujeto, estos pronombres son:

- En singular y en primera persona: yo
- En singular y en segunda persona: tu
- En singular y en tercera persona: él, ella, usted, ello.
- En plural y en primera persona: nosotros, nosotras.
- En plural y en segunda persona: ustedes, vosotros, vosotras.
- En plural y en tercera persona: ellos, ellas, ustedes.

Los pronombres posesivos son los que indican la pertenencia de algo o de alguien a quien se ha hecho referencia con anterioridad dentro del contexto de la oración, su función es sustituir al sustantivo y deben ser correspondientes con el género y número con el pronombre utilizado. Estos son: mío, mía, míos, mías tuyo, tuya, tuyos, tuyas suyo, suya, suyos, suyas nuestro, nuestra, nuestros, nuestras vuestro, vuestra, vuestros, vuestras suyo, suya, suyos, suyas.

Los adjetivos posesivos, son aquellos que son tónicos, es decir, fuertes y se ubican detrás del sustantivo al que modifican, y poseen un énfasis mayor que los átonos, estos son: mío/a/os/as, tuyo/a/os/as, suyo/a/os/as, nuestro/a/os/as, vuestro/a/os/as.

La referencia demostrativa anafórica (R.D.A): se utiliza cuando se desea identificar el referente ubicándolo en un grado de proximidad. Esta indica que se hace referencia a algo que se mencionó inmediatamente antes en el texto, se utilizan los determinantes *este, estos, estas*. Si por el contrario se quiere hacer alusión a algo que se mencionó antes en el texto, pero más lejano se utiliza *ese, esa, aquel, aquella*. En esta categoría también se incluyen términos que se refieren a circunstancias de tiempo y espacio como los adverbios de lugar: *aquí, allí* y de tiempo *ahora, entonces, antes*.

Para, Martínez (2015) “los demostrativos conllevan rasgos semánticos de proximidad y adquieren diferente alcance según se realicen en el discurso oral o escrito. En el escrito, el grado de proximidad está en relación con la cercanía o lejanía del término que se quiere retomar dentro del mismo texto” (p.57)

La referencia relativa anafórica: este tipo de referencia sirve para introducir explicaciones o especificaciones que son en sí mismas nuevas oraciones. Es expresada en el español por los pronombres relativos *que, quien, cuyo, el cual, donde, en el cual* y sus correspondientes femeninos y plurales. Para Martínez (2015) “El nombre *que* en español reemplaza tanto el grupo nominal sujeto como el grupo nominal complemento. En los dos casos introduce una especificación puesto que no se refiere a la clase general sino que restringe el alcance semántico del concepto al que se hace referencia” (p.59). En otras palabras, los pronombres relativos introducen oraciones subordinadas adjetivas o relativas que tienen la misma función que un adjetivo: describir a personas o cosas donde el pronombre hace referencia

al grupo nominal que precede. Por ejemplo en *La señora que está ahí es mi abuela*. En donde *que* es referencia relativa anafórica de *la señora* y además introduce la oración subordinada *está ahí*.

De acuerdo con lo anterior, Halliday y Hasan (1976), en el estudio de la cohesión gramatical tienen en cuenta categorías como: la referencia por proformas gramaticales (personal, demostrativa o relativa), sustitución y elipsis.

En la presente investigación se toma la referencia por pronombres, ya que permiten la relación de significado de un término en el texto con respecto al otro que es mencionado con anterioridad. Lo que posibilita la combinación de oraciones y sus partes, articulando la continuidad y secuencia en las expresiones en los escritos, es a lo que se recurre en los textos expositivos. Para el análisis de la referencia anafórica a través de proformas gramaticales en las producciones escritas de los estudiantes se cuenta la frecuencia (número de proformas en el texto) así como la identificación del antecedente al que hacen referencia y se verifica su empleo adecuado. Con base en estos criterios se diseña una rejilla de valoración para ubicar las producciones escritas en niveles del 1 al 4 en donde 1 es el menor puntaje y 4 es el mayor.

1.2.5 La secuencia didáctica para la composición de textos expositivos

La secuencia didáctica, es considerada como un material estratégico de enseñanza y aprendizaje, su objetivo específico es la proponer un circuito de contenidos planificados para llevar al estudiante paso a paso a la construcción del conocimiento, la secuencia se desarrolla en un determinado periodo de tiempo.

Para, Camps (2003) la secuencia didáctica para la enseñanza de composición escrita corresponde a “una sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinados a desarrollar las principales operaciones que

intervienen en la producción de un texto: la contextualización, la planificación, la textualización y la revisión” (p.48).

La secuencia didáctica además debe cumplir con las siguientes características, según Álvarez y Ramírez (2006):

- Se diseña en consenso previo con los estudiantes.
- Asume un problema real del contexto escolar o social del estudiante.
- Supone que las producciones escritas tendrán interlocutores reales.
- Provoca la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante.
- Proporciona actividades que sugieren el acompañamiento permanente del docente durante todo el proceso.

Así mismo la didáctica y actividades que se desarrolla en una secuencia, implica que la instrucción se enmarque en procesos de práctica para la composición y/o producción textual, porque requiere la activación de esquemas mentales que le permitan vincular los saberes previos, recuperar información, reestructurarla a partir de lo que necesita exponer o explicar.

En esta medida, la producción de un texto expositivo está condicionada a los objetivos, la audiencia, la congruencia y la interacción social que puede darse en el momento de explicar. Por tal razón, Álvarez y Ramírez (2006) señalan que las actividades generales para la producción de textos deben tener un propósito, qué hace el estudiante, qué hace el docente y una evaluación. Cabe resaltar, que dentro de la secuencia didáctica, estas actividades permiten desarrollar la composición de un texto con una finalidad, un contexto específico y durante un tiempo determinado.

Para el presente proyecto, la propuesta de Álvarez y Ramírez (2006) se ajusta a los propósitos de favorecer la producción de textos expositivos ya que proporciona los elementos

necesarios para satisfacer las necesidades reales de la composición textual que requieren los estudiantes de grado noveno.

Cuadro 1. Secuencia Didáctica

Propósito	¿Qué hace el estudiante?	¿Qué hace el maestro o profesor?	Evaluación-producto
Acceder al conocimiento a través de diferentes estrategias.	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar del tema - Ejecutar estrategias para acceder al conocimiento mediante: lluvia de ideas, fichas, consulta en diferentes fuentes de la información. - Establecer la intención del texto -Determinar el destinatario(s) del texto que se va a escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar el tema de acuerdo con intereses de los estudiantes. -Concretar las posibles intenciones del texto: poder conocer, saber explicar a otros, transmitir. -Ayudar a elegir el posible canal de difusión. 	Elaboración de ficha que evidencie el tema elegido por consenso, destinatario(s), lo que se sabe del tema, lo que se quiere saber y cómo difundirlo.
Planificar la estructura del texto	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer los límites y alcance del texto. -Estructurar un marco de ideas mediante estrategias como: Mapa mental, mapa conceptual, esquemas gráficos, etc. -Especificar las fuentes de información en torno al tema. 	<ul style="list-style-type: none"> -Guiar las propuestas de los estudiantes. -Asesorar sobre el manejo de fuentes de información mediante el diseño y seguimiento de fichas pautadas. -Apoyar en la selección de la información y registrarla. 	Elaboración de fichas con la información seleccionada.
Textualizar o construir el texto	<ul style="list-style-type: none"> -Relacionar la información seleccionada con los moldes o subtipos del texto expositivo a través de diagramas entregados por la docente. -Establecer la información específica. -Organizar la información a manera de índice en subtemas y epígrafes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicar los diferentes subtipos y diseñar diagramas para su representación expositiva. -Explicar las principales regularidades del texto expositivo (cohesión, coherencia, adecuación, registro) y los mecanismos lingüísticos para lograr dichas propiedades. 	Elaboración de mapas conceptuales, esquemas, resúmenes con la información manejada en subtipo correspondiente. -Borradores o textos intermedios.
Revisar el texto	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar guías de control para monitorizar el proceso de producción y el producto final. -Analizan borradores o textos intermedios. -Producen el texto definitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicar las funciones de la revisión, de control y de inspección como mecanismos sociales y relacionarlas con la revisión de textos. -Guiar el proceso de revisión hasta llegar al texto final. 	-Texto definitivo.
Editar el texto	<ul style="list-style-type: none"> -Pensar en formatos para editar la información contenida en el texto definitivo. -Decidir el formato más adecuado a la situación. -Preparar y ajustan la exposición oral. 	<ul style="list-style-type: none"> -Asesorar sobre posibles formatos conforme a la intención que se persiga y el público al que vaya destinada la información. 	-Edición en el formato correspondiente.

Fuente. Álvarez y Ramírez (2006). Actividades de producción textual en el aula.

2. Metodología

2.1 Tipo de investigación

El proyecto se enmarca en la investigación cualitativa, que según, Sandín (2003) la define como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p.18). Lo que significa que auspicia la apertura a la subjetividad de los actores sociales al reconocer y valorar otras racionalidades, puesto que se centra en los estudiantes sujetos de la investigación y que desde el escenario áulico permite analizar las diferentes prácticas y experiencias con producción de textos y determinar las causas y efectos que se elaboran en este contexto.

Así mismo en este sentido se busca la confrontación de la teoría expuesta por investigaciones referenciadas anteriormente en el marco teórico y antecedentes. Por ello el propósito se caracteriza por ser flexible y desde la praxis, en él se intenta comprender la realidad, describir los hechos en los que se desarrollan los acontecimientos, a la vez que profundiza en los motivos de los hechos y finalmente toma al individuo como un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte y construye significados.

Lo que permitió a la investigadora docente participar con el grupo de estudiantes y recurrir a diferentes técnicas de recopilación de la información para poder analizar e interpretar las actuaciones de los participantes, buscando su comprensión y transformación mediante la intervención pedagógica, a través de la implementación de una secuencia didáctica para posibilitar el intercambio de experiencias para generar la transformación de la producción de textos expositivos usando la anáfora como mecanismo de cohesión textual.

2.2 Enfoque de la investigación

El proyecto se enmarca en los parámetros de tipo descriptivo, y de acuerdo con Garrido (2005), este comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos.

El trabajo se ubica en la línea de investigación pedagogía del lenguaje, por tal motivo resulta imprescindible desarrollar la investigación desde el diseño metodológico: investigación-acción, Elliot (2000), la señala como el “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (p.509).

Por ello, a partir de la problemática detectada en el aula, el proyecto se ocupa de favorecer la producción escrita de los estudiantes al emplear el texto expositivo y contribuir al logro de la competencia Textual estipulada en los Estándares de Competencias de Lenguaje. . Así mismo, se tienen en cuenta para el diseño las etapas metodológicas de investigación-acción que sugiere Elliot (2000) que son: planeación en la cual se indaga sobre el problema, sus causas y se elabora un plan como alternativa para solucionar el problema; acción en la que se ejecuta la intervención y se realiza un seguimiento y por último la evaluación, en la cual se establece en qué medida se logró el objetivo de la planeación.

2.3 Población y muestra

2.3.1 Población

La población se ubica en los estudiantes de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander de Sogamoso, situada en la Cra. 11 con calle 18, Institución de carácter oficial, alberga aproximadamente 600 estudiantes provenientes del casco urbano. Esta población se caracteriza por pertenecer al estrato socioeconómico 1 y 2 con acceso a servicios públicos y en

casos limitados, a servicio de internet domiciliario. Se evidencia propiedad y dominio de algunos dispositivos electrónicos, especialmente el celular.

Las familias de estos estudiantes son disfuncionales en el sentido que no están constituidas por padre y madre, sino que es predominante el abandono al que ellos están sometidos por parte de su progenitor. Generalmente es sólo la madre del estudiante es la que está a cargo de ellos, o en casos particulares, viven en hogares de paso del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o al cuidado de grupos de religiosas u otros familiares como tíos o abuelos.

El nivel de formación académica de los acudientes de los estudiantes se caracteriza en un 40% haber culminado la secundaria y 60% haber logrado hasta la básica primaria, según la tabulación de las fichas sicosociales registradas por los acudientes en el momento de la matrícula y que reposan en secretaría académica. De acuerdo con lo anterior, el mercado laboral al que tienen acceso los acudientes es limitado y la mayoría vive de la economía informal con negocios propios como peluquerías, tiendas de barrio, ventas ambulantes, reciclaje y actividades de aseo.

Por las dificultades familiares en la que viven estos estudiantes se evidencia con preocupación problemas de baja autoestima, intento de suicidio con cortes en sus manos, consumo y tráfico de sustancias psicoactivas, número alto de embarazos en adolescentes, porte de armas blancas y desinterés por las actividades académicas.

Estos elementos descriptivos de la población, resultan relevantes para el enfoque sociogonitivo ya que su contexto sociocultural va a influir, indudablemente, en sus producciones escritas. Desde la selección de los temas para los artículos de divulgación, que seguramente están condicionados con sus vivencias personales. Así mismo, la situación de comunicación, ya que en

la fase de planeación del texto se deben tener en cuenta aspectos como qué se escribe, para quién y con qué propósito. El texto en sí, dará respuesta a dichos interrogantes.

2.3.2 Muestra

La muestra está constituida por los estudiantes del grado noveno A y B en una cantidad de 63, entre edades entre los 14 y 17 años, de la jornada de la mañana de la en la Institución Educativa Francisco de Paula Santander. Por ser una población seleccionada intencionalmente y que es finita se toma el 100% de los estudiantes del grado noveno.

2.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Como técnica de recolección de datos se utilizó la observación participante y un taller diagnóstico para responder de manera no exhaustiva al interrogante general de cómo se está llevando la producción escrita en las aulas a fin determinar qué aspectos son susceptibles de intervenir. La aplicación y posterior análisis de estos instrumentos permitieron dar respuesta a este interrogante y evidenciar, entre otros aspectos, la falta de cohesión textual en los textos por lo cual se formula la pregunta de investigación enfocada en esta categoría.

Este trabajo de investigación es cualitativa por las siguientes razones: es abierta, expansiva pues paulatinamente se enfoca en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio, no es direccionada desde su inicio porque con base en el diagnóstico y observación participante se determina cuál es la necesidad de los estudiantes en la producción de sus escritos y de ahí surge la pregunta de investigación, se fundamenta en la experiencia de la docente-investigadora con sus estudiantes, se entiende el fenómeno de la producción escrita desde sus diversas dimensiones (proceso de producción, operaciones intelectuales implicados, propiedades textuales, géneros discursivos, tipologías textuales, contexto de producción) y, a diferencia de

los estudios de enfoque cuantitativo, se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los estudiantes, valorar procesos fundamentados en las perspectivas de los estudiantes.

Además, se apoya en el diseño de participación acción porque su propósito es resolver dificultades en la producción escrita de los estudiantes y mejorar esta habilidad comunicativa. Adicionalmente, pretende que los estudiantes generen un profundo cambio social en sus actividades de producción escrita. Se pretende con este diseño que no sólo cumpla con funciones de diagnóstico y producción de conocimiento en torno a la lengua escrita en el aula, sino que cree conciencia entre los estudiantes sobre la necesidad de mejorarla. Finalmente, este diseño permite involucrar a estudiantes desde el planteamiento del problema hasta la implementación de un plan de acción, que para el caso es la secuencia didáctica, para resolverlo.

Observación participante: esta observación dio lugar a la aproximación previa por medio del taller pedagógico – diagnóstico. En la interacción que se lleva a con los estudiantes durante el desarrollo del taller, se detecta el nivel escritural donde se ubican los estudiantes. Se adjunta la prueba (Anexo A).

De este modo la observación participante para DeWalt y DeWalt (2002) es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades.

Por tal razón, el observador se convierte en protagonista directo para reconocer la realidad social y las particularidades del contexto mediante un acercamiento personal con el problema sobre los textos que producen los estudiantes. Se realiza una descripción detallada de los aspectos observados en aras de identificar las causas, las consecuencias y así determinar las estrategias pertinentes para dar solución a la problemática detectada y el impacto que estas tengan en los educandos durante y luego de su implementación.

La construcción inicial del taller permitió identificar las necesidades de los estudiantes con respecto a la producción textual, por tal razón la utilización de este instrumento es pertinente, se constituye como una estrategia para adelantar las secuencias didácticas. Según, Rodríguez (2000) el taller es un instrumento de enseñanza y aprendizaje, en el cual se desencadenan conocimientos y procesos que permiten indagar sobre los problemas y progresos de una investigación.

2.5 Fases metodológicas

Fase de Planeación: se plantearon diversas actividades para dar cumplimiento al primer objetivo específico y determinar la situación real del problema.

En primer lugar, se indagaron los resultados de las Pruebas Saber de grado noveno y del Índice Sintético de Calidad (ISCE) de la Institución Educativa Santander: las primeras permiten conocer cuáles son las fortalezas y debilidades en las competencias básicas de los estudiantes (competencia comunicativa lectora y escritora) con el propósito de definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos. Dentro de las Pruebas Saber se incluye la prueba de competencia comunicativa escritora que se refiere a la producción de textos escritos en diversas situaciones comunicativas.

Como lo menciona el MEN (2016) “la prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí” (p.22). Por tal razón se incluyen preguntas sobre tipología textual y el texto expositivo en su forma de organización, etapas del proceso escritor; entre otros aspectos. Así mismo, el ISCE mide cuatro aspectos en la calidad de la educación (progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar) cuya resultado está sujeto, entre otros aspectos, al desempeño alcanzado en las pruebas saber. Resulta fundamental, por lo tanto, tener en cuenta los últimos resultados obtenidos en dichas pruebas externas para tener un referente de los aspectos a trabajar

en la intervención pedagógica. Además de revisar la prueba, en la que se evidencia que la competencia escritora es susceptible de mejora en la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, se lleva a cabo la observación participante y taller diagnóstico como instrumentos de recolección de información para detectar los aspectos concretos de la producción escrita susceptible de mejora.

En segundo lugar, el desarrollo de la observación participante para recoger información acerca del problema de investigación y del taller diagnóstico, que se desarrollan simultáneamente, en la asignatura de lenguaje ya que esta fue la que obtuvo menor valoración en las pruebas externas realizadas a los estudiantes de grado noveno. Se opta por esta herramienta de recolección de información ya que permitió tener una mejor comprensión del contexto, registrar informaciones no verbales así como la interacción entre los estudiantes, procesos que se siguen cuando producen sus texto escritos. (Anexo A).

El taller se aplicó mediante un formato que contiene el espacio necesario para escribir el texto, adicionalmente posee unos recuadros en los que el estudiante registra el proceso que sigue para la escritura de su texto. Esta información resulta valiosa para analizar qué etapas siguen los estudiantes hasta llegar a su texto final. Tanto la observación participante como el taller diagnóstico se programan de forma que la dinámica cotidiana del aula se modifique lo menos posible con el propósito de crear un ambiente natural para los estudiantes y describir el problema de manera objetiva (Anexo B). El resultado de la lectura de las producciones escritas de esta fase se registran en una rúbrica de evaluación como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Rúbrica analítica para evaluación de producciones escritas fase de diagnóstico.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	DESEMPEÑO
		Nivel 1. El texto no presenta suficientes mecanismos de cohesión (“y, también” repetitivo).	Insuficiente

PRODUCCION DE TEXTOS	COHESIÓN	Nivel 2. El texto presenta algunos mecanismo de cohesión (signos de puntuación, conectores, anáforas, pronominalización), pero repite palabras de forma excesiva (más de 5 veces)	Mínimo
		Nivel 3. El texto presenta variados mecanismos de cohesión adecuados, pero repite palabras de forma moderada (menos de 5 veces).	Satisfactorio
		Nivel 4. El texto presenta variados mecanismos de cohesión adecuados.	Avanzado

Fuente. Elaboración autor investigador

En tercer lugar, la búsqueda documental de teoría para sustentar el proyecto a través de diferentes fuentes de información (libros, revistas, bases de datos, páginas web, visitas a bibliotecas a nivel nacional, entre otras). En esta indagación se tiene en cuenta los aspectos que soportan la investigación como: lingüística textual, tipología textual, la cohesión y coherencia, la secuencias didácticas como: enfoques y modelos en la producción escrita y estrategias para la implementación de la producción escrita, entre otros.

Posteriormente, se procede a la recopilación de la información, codificación, análisis e interpretación de datos. Teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes como resultado de las anteriores tareas, se diseña la intervención pedagógica en el aula a través de secuencias didácticas como estrategia para la enseñanza y aprendizaje del proceso de producción escrita, entendida como un conjunto de actividades organizadas, estructuradas y articuladas en función de unos propósitos conocidos desde el comienzo por los participantes (docente-investigadora, estudiantes). Con base en el análisis de los hallazgos se procede a la contrucción del diagnóstico para la presentación del informe del proyecto.

Fase de Acción: el desarrollo de las acciones propias de esta fase se llevan a cabo con base en el análisis del diagnóstico construido en la fase anterior. Estas son dos actividades en concreto las cuales permiten dar cumplimiento al segundo y tercer objetivo específico.

Para el objetivo específico dos: diseñar las secuencias didácticas que integren la referencia anafórica como mecanismo de cohesión textual en un texto expositivo, se desarrollan acciones que van de lo general a lo particular, es decir, la socialización en el aula, de aspectos generales de la composición escrita, como el proceso a seguir (planeación, textualización, revisión, edición final) para precisar en los detalles lingüístico-textuales de la tipología expositiva. Para explicar el proceso de composición escrita se diseñan imágenes buscando que se comprenda la importancia de seguir unas etapas antes de llegar al texto final y se comentan con los estudiantes.

Posteriormente, se precisa las regularidades lingüístico-textuales de textos expositivos para lo cual se toman artículos de divulgación y ciencia popular de revistas con temas de ciencias biomédicas, tecnología, astrofísica, psicología e historia, entre otros. Esta decisión se toma debido a que según el enfoque funcional y comunicativo, promueve el interés y propone al estudiante anunciar ideas con un propósito determinado.

Dentro de las acciones emprendidas en esta fase, se presentan los conceptos de texto y tipología expositiva y todos los subtipos textuales que la integran (pregunta-respuesta, definición-descripción, clasificación-tipología, comparación- contraste). Luego se advierte sobre la estructura del texto expositivo (introducción-desarrollo-conclusión) para finalmente identificar aspectos generales como tipo de léxico, registro, y propósito comunicativo.

Para el tercer objetivo: se desarrolla la actividad de textualización, revisión, edición y divulgación en la producción de textos expositivos. En esta etapa se inicia la presentación de los

tres momentos fundamentales del proceso de producción escrita: planeación, textualización y revisión.

La planeación es entendida como una fase que incluye dos tareas previas: la contextualización del proceso de escritura y la formulación, recopilación y organización de datos. Para contextualizar el texto que se va a producir es necesario determinar qué escribiremos, a quién, para qué y cómo. Para determinar el contexto situacional de producción se parte de una necesidad actual en la Institución, como es la falta de publicación de artículos por parte de los estudiantes para un espacio de producción textual titulado Escritores de Sueños.

Este espacio se creó para motivar a los estudiantes a crear y publicar artículos de su propio interés para ser leídos por los miembros de la comunidad educativa (compañeros, docentes, padres de familia). Dicho espacio fue creado desde 2017 y durante todo el año no tuvo publicaciones. Por tal motivo, se manifiesta a los estudiantes la necesidad de nutrir este espacio con sus producciones escritas y determinar con base en esto el contexto de producción. Por otra parte, para la formulación, recopilación y organización de datos se sugieren las siguientes actividades:

-Selección de un tema de su preferencia que le interese o del que quiera aprender más. Aunque la elección es libre por parte de los estudiantes, se sugiere que el tema escogido se relacione con su entorno social, como sus experiencias a nivel académico, familiar, social o personal. Se presenta una lista de posibles temas: embarazo en la adolescencia, redes sociales, enfermedades de transmisión sexual, medio ambiente, desórdenes alimenticios; entre otros.

- Una vez seleccionado el tema, se hace necesaria la recuperación de conocimientos previos, la generación de ideas acerca del tema y la elaboración de esquemas para representar dichas ideas. La técnica asociada con este propósito es la elaboración de mapas mentales en los

que los estudiantes deben representar y socializar todo lo que se les ocurra en torno al tema seleccionado. En este momento no interesa tanto la organización, sino recoger el mayor número posible de ideas con el fin de recuperar conocimientos previos o interrogar sobre nuevos conocimientos que se desean o necesitan.

- Identificado el tema, se procede a la búsqueda de información que consiste en la exploración sobre el argumento de fondo. Para esto se sugiere a los estudiantes consultar diferentes fuentes de información como: libros, revistas, enciclopedias, periódicos, internet, entre otras. Estas actividades se desarrollan en el contexto del aula empleando la biblioteca y las aulas de informática y otra parte en sus hogares. Luego de hacer la lectura de los temas seleccionados, se procede a abstraer ideas principales y utilizar la paráfrasis para decir lo mismo con sus propias palabras a manera de resumen, registrado en formatos que son entregados por la docente.

-Finalmente, se organiza la información a través de un índice o guión en donde se establecen los subtemas que giran en torno al tema central.

En la textualización se llevan a cabo actividades encaminadas a escribir el primer borrador con sentido, reconociendo el contexto social en el que se inscribe, adecuándolo a la situación comunicativa, a los destinatarios y género elegido; todos esto ya especificado en la planeación. Pero antes de escribir el primer borrador, se desarrollaron actividades como:

- Explicación de manera general la propiedad de cohesión en el texto y el mecanismo de pronominalización anafórica que emplea para enlazar las oraciones. El propósito se centró en que el estudiante no se confunda a la hora de escribir, y que identificara con claridad el uso de pronombres personales, referencia relativa y demostrativa como elementos cohesivos.

- Desarrollo de las ideas por escrito siguiendo el guión específico diseñado en la fase de planeación.

- Redacción teniendo en cuenta las características lingüístico-textuales del texto expositivo entre las cuales se encuentran la estructuración global del texto (introducción-desarrollo-conclusión) así como la pronominalización anafórica como mecanismo de cohesión.

La revisión del primer borrador se enfoca en la cohesión gramatical con el empleo de pronombres anafóricos. Esta sesión se lleva a cabo con base en dos principios: el primero tiene que ver con el número de pronombres empleados en los textos y el segundo con el uso correcto de dichos pronombres. La revisión de los escritos se lleva a cabo a través de una rúbrica analítica diseñada por la docente la cual cuenta con cuatro niveles encabezados con el rótulo nivel 1, nivel 2, nivel 3, nivel 4 con sus respectivos decriptores y desempeños acordes con los de la Prueba Saber 9 como se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3. Rúbrica analítica para evaluación de producciones escritas del primer borrador.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	DESEMPEÑO
PRODUCCION DE TEXTOS	COHESIÓN	Nivel 1. El texto no presenta pronominalización anafórica como mecanismo de cohesión o presenta pronombres siempre mal empleados.	Insuficiente
		Nivel 2. El texto presenta pronominalización anafórica escasa (de 1 a 5) o presenta pronominalización anafórica frecuentemente mal empleada (menos del 50% incorrecta)	Mínimo
		Nivel 3. El texto presenta pronominalización anafórica abundante (de 6 a 10) y está frecuentemente bien empleada (más del 50% correcta)	Satisfactorio
		Nivel 4. El texto presenta pronominalización anafórica variada y correctamente empleada (100%).	Avanzado

Fuente. Elaboración autor investigador

Posterior al diseño de esta herramienta, es necesario leer todos los escritos de los estudiantes y determinar qué tan efectivo es el uso de anáforas pronominales en la cohesión textual. Los resultados de la revisión son registrados en una tabla de frecuencia para su posterior graficación y análisis. Así mismo, es entregado el primer borrador a los estudiantes con las observaciones a que haya lugar para hacer los ajustes necesarios y proceder a la escritura del texto final, el cual tendrá el mismo proceso de revisión y con la misma rúbrica de desempeño.

La edición y divulgación del texto final tienen como propósito que el texto sea leído por otros miembros de la comunidad educativa. En primer lugar la edición se lleva a cabo por parte de cada estudiante con la elaboración de un folleto o plegable en papel para publicación en el espacio denominado Escritores de Sueños, proyecto ejecutado por la Institución Educativa. Para el diseño del folleto se solicita incluir imágenes relacionadas con el tema, respetando los derechos de autor, y se orienta hacia la puesta en práctica de los conocimientos que adquieren en clase de informática como el manejo de programas como Power Point, Corell Draw o Publisher. Para la socialización de los artículos escritos a nivel de aula, se proponen exposiciones orales para que los estudiantes compartan los escritos producto de los conocimientos adquiridos en el aprendizaje obtenido de la secuencia didáctica.

Fase de Evaluación y Reflexión: Se da cumplimiento al cuarto y último objetivo específico: valorar el impacto de la propuesta desarrollada a través de la secuencia didáctica para la producción de textos expositivos. En este apartado se hace seguimiento a la implementación de cada una de las actividades dispuestas en las secuencias didácticas a través de su descripción, codificación, análisis e interpretación a la luz de las teorías referidas en el marco teórico, así como el contraste entre los datos obtenidos en el diagnóstico y secuencias didácticas con el propósito de verificar el uso de los mecanismos de cohesión usados en los escritos, producto de

la intervención pedagógica. Para la realización del último capítulo de discusión se procesa la información y se utiliza la triangulación, según Patton (2002), señala que dentro del marco de una investigación cualitativa, esta comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, hallando las relaciones de los datos recogidos y sus resultados, confrontarla con la teoría y desde allí generar nuevos conocimientos. La triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos, de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Finalmente, se redactan las conclusiones, recomendaciones y se presenta el informe final.

2.6 Categorización de la información

Tal como se señaló anteriormente, este trabajo es de tipo cualitativo y se desarrolló desde la metodología investigación- acción, de modo que el aula se convierte en el escenario de estudio por medio de la observación participante y la secuencia didáctica a través de actividades propuesta en talleres que progresivamente permiten que el docente desempeñe su papel de investigador. Recogido los datos se analizaron los resultados, registrados como E1, E2, protegiendo su identidad por ser menores de edad.

Así mismo, durante la secuencia se recopiló la información se codificó y categorizó, ya que la cantidad de los datos o informaciones obtenidas en la investigación fueron amplios, por tal razón se redujeron con el propósito de expresarlos y describirlos de alguna manera conceptual que respondan a una estructura sistemática que pueda ser clara y concisa para el lector. Según, Corbetta (2003) “La categorización consiste en la segmentación en elementos singulares, o unidades, que resultan relevantes y significativas desde el punto de vista del interés investigativo” . Las categorías se sintetizan en el cuadro 3 de acuerdo con niveles de desempeño.

3. Resultados

Esta investigación presenta el análisis de los resultados del proceso pedagógico para mejorar la producción de escritos de tipo expositivo en el aspecto de la cohesión gramatical con el empleo de la referencia anafórica como mecanismo de cohesión en los estudiantes de noveno grado de secundaria. Para este proceso se desarrolló tres fases metodológicas abordadas desde la investigación-acción por Elliot (2000) planeación, acción y evaluación.

En cada una de las fases se cumplió con los objetivos propuestos, mediante una secuencia didáctica planteada por Álvarez y Ramírez (2006) conformada por los pasos: planeación, textualización y revisión, edición y divulgación del texto. Teniendo en cuenta el enfoque sociocognitivo en el cual la gramática como la pragmática son dos aspectos preponderantes para el desenvolvimiento de la lengua escrita y la lengua oral, cada uno se complementó en la experiencia del estudiante con los textos y la producción resultante de esta.

3.1 Análisis de resultados

3.1.1 Fase de planeación

En esta fase se realizó el diagnóstico para detectar las dificultades de los estudiantes frente a la producción o composición de textos, teniendo en cuenta los mecanismos de cohesión que requieren los textos expositivos.

3.1.1.1 Observación participante durante taller diagnóstico

La observación participante se realizó en el aula con el propósito de determinar cómo se está llevando a cabo la producción textual en el aula y con base en los hallazgos determinar qué aspectos de la composición escrita son susceptibles de mejora, lo cual orienta la formulación de la pregunta de este proyecto de investigación. Los aspectos que se evaluaron fueron: selección

del tema, planeación para la elaboración del escrito, apoyo en esquemas para organizar la información, formulación de preguntas, consulta de fuentes, toma de notas, uso de conectores para enlazar las oraciones y elaboración de borrador para un texto final.

Esta observación participante se realizó durante el taller que se describe a continuación en el cuadro 4.

Cuadro 4. Resultados de la Observación Participante aplicada durante el taller diagnóstico.

ASPECTOS OBSERVADOS	
Aspectos	Reflexiones y comentarios
Selecciona de un tema de interés.	<p>Los estudiantes seleccionaron temas que han trabajado en diferentes áreas escolares y que les llama la atención así como otros que tienen que ver con su entorno social y de los cuales quieren indagar más. Esto se evidencia al responder a la pregunta de la docente ¿Por qué seleccionó ese tema? Algunas respuestas fueron:</p> <p>E2. El tema es la contaminación ambiental porque en la materia de biología estamos en exposiciones del medio ambiente.</p> <p>E3. Este año es el mundial de fútbol en Rusia. Ese deporte es mi favorito por eso quiero escribir sobre este tema.</p> <p>E10. Mi mascota es un perro Pitbull y la mayoría de personas piensa que son perros salvajes, lo cual no es así. Quiero escribir sobre estos animales para mostrar que ellos están errados.</p> <p>E20. El celular es un tema actual y en todas partes nos repiten que el uso irresponsable de este artefacto puede ser perjudicial para la salud.</p> <p>E24. El tema de los astros y los nuevos hallazgos en el universo atraen mi curiosidad, escribo de esto, porque también miro en la televisión programas de este tema.</p> <p>E54. Viví muchos años en los Llanos Orientales y me apasiona el tema de los peces. Quiero saber más sobre una especie llamada el esturión.</p> <p>E57. ¿Por qué siempre los medios hablan de fútbol si hay otros deportes no reconocidos? Quiero saber sobre deportes extremos como el surf.</p> <p>E.63 El tema de los fenómenos paranormales es de mi interés ya que he vivido fenómenos de este tipo y quisiera indagar más en estos.</p>
Elabora un plan para producir el texto.	Algunos estudiantes escriben lo que piensan sin detenerse a planear su escrito dentro de lo cual se encuentra contextualizarlo (a quién le voy a escribir, cuál es propósito, para qué voy a escribir). En los recuadros destinados para

	<p>registrar el proceso que se siguió al escribir algunos estudiantes refieren:</p> <p>E.1 Pensé en la idea central, escribí sobre el papel, cada vez que iba escribiendo, pensaba más aún.</p> <p>E.5 Primero consulté el tema, pensé cómo debía hacer el texto, empecé a escribir más o menos lo que me acordaba.</p> <p>E7 Se me complicó que había mucho espacio en blanco y no podía pensar por tanto espacio. No tenía suficiente información para fomentar más sobre el tema. Tuve un bloqueo de ideas, no sabía qué escribir.</p> <p>E11 Investigo, escribo, analizo, dibujo, concluyo.</p>
<p>Elabora un esquema para organizar las ideas.</p>	<p>Algunos estudiantes no realizaron esquemas que le apoyara la organización de ideas principales y secundarias y otros sí, pero de manera confusa como se evidencia en los siguientes fragmentos:</p> <p>E6. Ordeno mis ideas en una forma para poder escribir. Comienzo a escribir.</p> <p>E8 Busco un tema de interés, investigo sobre el tema escogido, busco una ilustración para apoyarme.</p> <p>E9. Casi no se me vino nada a la mente. No sabía cómo se escribían algunas palabras.</p> <p>E12 Empecé a escribir sobre el progreso de la empresa Nintendo, sus consolas y juegos.</p> <p>E15 No sabía cómo organizar la lluvia de ideas, estaba confusa en los temas ya que era una cantidad de cosas que había consultado.</p>
<p>Formula preguntas al intentar producir el texto.</p>	<p>Realizaron preguntas como:</p> <p>E21. ¿Qué es la copa mundo Rusia 2018?</p> <p>E10. Hay diferente clase de contaminación, cierto. ¿Cuál será la más frecuente?</p> <p>E14. ¿Qué clase de música sirve para estudiar?</p> <p>E30. ¿Las enfermedades que produce el mal uso del celular cuáles son?</p> <p>E39. ¿Los extraterrestres que se han descubierto han podido respirar el oxígeno de la tierra? ¿Quién sabe eso?</p>
<p>Consulta de diversas fuentes de información.</p>	<p>Sólo un pequeño porcentaje de los estudiantes realizó consulta previa sobre el tema acerca del cual iba a escribir. Las consultas que realizaron se basaron en los apuntes consignados en los cuadernos. Algunos en libros de la biblioteca escolar. Esta situación se evidencia en los siguientes comentarios escritos en el taller diagnóstico:</p> <p>E2. Busqué información acerca del tema, pensé en lo que iba a escribir, analicé y empecé a escribir”.</p>

	E5. Primero consulté el tema, pensó cómo hacer el texto, empecé a escribir más o menos lo que me acordaba.
Toma nota de la información más importante del tema	Algunos sí tomaron nota de la información consultada que tuvieron en cuenta para la composición del escrito, sin embargo esas notas las copian al pie de la letra, es decir, se observa una debilidad en la implementación de estrategias de procesamiento de la información como el resumen, el cual consiste en decir lo mismo, pero con sus propias palabras. Igualmente, se dificulta citar la fuente consultada. Por otro lado, se presencia debilidad en la selección de fuentes de información verídica ya que algunos consultaron páginas no confiables como Wikipedia o Yahoo respuestas.
Realiza un índice a través del cual se organice la información obtenida y el cual será plasmado en el artículo de divulgación a escribir.	No elaboran un índice para apoyarse en la organización de los párrafos, escriben según las ideas, los conocimientos previos y la documentación que consultaron en los libros, internet y en cuadernos de diferentes asignaturas. Es decir que van escribiendo conforme fluye la información que tiene en su capital cultural y lo que tienen apuntado, sin un plan previo.
Utiliza conectores para la cohesión del texto	<p>La mayoría de los estudiantes utilizan pocos conectores para enlazar las oraciones y no logran encadenar las ideas y los repiten continuamente. Algunos utilizan este mecanismo de cohesión casi de manera automática, sin emplear la amplia gama que existen para la cohesión del texto con sentido y significado.</p> <p>Algunos de los conectores que más emplean son <i>también</i>, y la conjunción <i>y</i>; como se evidencia en los siguientes fragmentos:</p> <p>E17. Las plantas tienen el trabajo de transformar el aire contaminado a oxígeno y es por lo cual nosotros podemos respirar y tener un buen oxígeno.</p> <p>E20. (...) aunque este también trae desventajas como distracciones, hacer trampa o exponerse a todo por su mal uso. El celular también puede ayudar a reforzar algunos aspectos (...) También sirve para mantenerse en contacto con parientes lejanos.</p> <p>Igualmente, algunos escritos presentan el uso excesivo de la palabra <i>que</i>, sin diferenciar cuándo cumple la función de pronombre relativo y cuándo la de conjunción:</p> <p>E5. El fútbol es un deporte en que dos equipos compuesto por once jugadores que se enfrentan entre sí. Cada equipo dispone de 10 jugadores que se mueven por el campo y de un portero.</p> <p>E18. La geofísica que es una ciencia que estudia los fenómenos físicos del planeta, la magnometría, que es un método que se utiliza para caracterizar los minerales que se hallan en el subsuelo (...).</p>
Emplea diversos mecanismos lingüísticos para cohesionar su texto.	<p>Son muy escasos los mecanismos de cohesión empleados en los escritos. Por el contrario, se muestra repetición excesiva de sustantivos, principalmente los que representan el referente como se muestra a continuación.</p> <p>E 2. La contaminación es la presencia en el ambiente de sustancias o elementos dañinos para los seres vivos. Básicamente se puede dividir en contaminación del aire, contaminación de suelos y contaminación del agua.</p>

	<p>E. 21 La seguridad en los estadios estará basada en 4 bloques de seguridad para ingresar a los estadios.</p> <p>Otro mecanismo básico de cohesión es el uso de los signos de puntuación, sin embargo se evidencian escritos que en varios párrafos no usa ninguno:</p> <p>E6. En estos tiempos la tecnología ha avanzado demasiado en el tema de la contaminación ahora podemos comunicarnos hasta con personas en el otro lado del mundo en breves momentos pero esta tecnología tiene un problema las personas sobre todo jóvenes entre los 15 a 30 años tienen una gran adicción.</p>
<p>Elabora un borrador antes de entregar el escrito final.</p>	<p>No elaboraron borradores, mantuvieron el pliego original. Algunos copiaron lo que ya estaba escrito en los documentos que consultaron, convirtiéndose el ejercicio en trasladar información de un lugar a otro. Entregaron a la docente el texto escrito como si fuese el texto final. Se observa que se desconocen las fases del proceso de composición escrita: planeación, escritura del primer borrador, revisión y texto final.</p>

Fuente. Registro de datos de la observación participativa por la autora investigadora.

Debido a que una de las principales debilidades que presentaron los estudiantes al componer textos expositivos fue la ausencia de mecanismos de cohesión, se decidió analizar la categoría de cohesión textual de estas producciones escritas con el propósito de identificar cuáles fueron las dificultades presentaron en este nivel y que la intervención pedagógica se focalice en este aspecto sin desatender otros matices de gran relevancia como las fases del proceso de composición (planeación, textualización, revisión y edición final), las tipologías textuales (expositiva), géneros discursivos (artículo de divulgación de conocimientos) y el contexto de producción o situación comunicativa (destinatarios y propósito del texto). Cabe aclarar que en la etapa de textualización y revisión se hizo énfasis en la referencia anafórica como mecanismo de cohesión porque en la didáctica de la escritura autores como Cassany (1990) propone abordar aspectos puntuales de la lengua y se consideró que la cohesión era el más necesario. Para tal fin, se diseñó una rúbrica, explicada en la planeación, que permitió establecer qué tan cohesionados estaban los textos escritos en la fase de diagnóstico, la cual se explica a continuación.

La producción de textos resultado del taller se valoró mediante niveles que se adaptaron para poder identificar cómo el estudiante empleaba los enlaces de las oraciones en el contenido del texto, así:

Nivel 1. El texto no presenta suficientes mecanismos de cohesión.

Nivel 2. El texto presenta algunos mecanismos de cohesión (signos de puntuación, conectores, anáforas, pronominalización), pero repite palabras de forma excesiva (más de 5 veces).

Nivel 3. El texto presenta variados y adecuados mecanismos de cohesión, pero repite más de dos veces algunas palabras.

Nivel 4. El texto presenta variados y adecuados mecanismos de cohesión.

Tabla 1. Resultados individualizados de taller

ESTUDIANTE	NIVEL	OBSERVACIONES
E1	2	Repetición excesiva de palabra <i>universo</i> . Falta de signos de puntuación entre proposiciones.
E2	1	Ausencia de mecanismos de cohesión. Repite <i>y, también</i> .
E3	1	Ausencia de mecanismos de cohesión. Repite <i>y, también</i> .
E4	2	Repetición moderada de palabras <i>religión, cuerpo</i> . Uso inadecuado signos de puntuación.
E5	2	Repetición excesiva de palabra <i>contaminación</i> .
E6	3	Repetición modera de palabras <i>etas, que</i> . Uso adecuado se signos de puntuación.
E7	2	Repetición excesiva de palabra <i>música</i> .
E8	2	Repetición excesiva de palabras <i>fenómenos paranormales</i> . Ausencia de signos de puntuación.
E9	2	Repetición excesiva de palabra <i>neurolingüística</i> . Ausencia de signos de puntuación.
E10	2	Repetición excesiva de palabra <i>música</i> . Ausencia de signos de puntuación.
E11	3	Empleo de mecanismos cohesivos de manera moderada, como signos de puntuación pronombre relativo <i>que</i> .
E12	2	Repetición excesiva de palabra <i>perros</i> .
E13	2	Repetición moderada de palabras <i>estos animales</i> . Uso inadecuado signos de puntuación.

E14	3	Empleo de mecanismo de cohesión de manera correcta como pronombres relativos (que), posesivos (su) y demostrativos (estos).
E15	2	Uso inadecuado de signos de puntuación. Empleo excesivo de los demostrativos <i>estos</i> .
E16	1	Ausencia de mecanismos de cohesión básicos como empleo de signos de puntuación. Repite <i>y</i> , <i>también</i> .
E17	2	Uso inadecuado de signos de puntuación. Repetición moderada de las palabras <i>medio ambiente</i> .
E18	1	Ausencia de mecanismos de cohesión. Repetición de "también".
E19	2	Repetición moderada de los demostrativos <i>estos</i> . Ausencia de signos de puntuación
E20	2	Empleo inadecuado de signos de puntuación. Ausencia de pronombres o sinónimos como mecanismos de cohesión.
E21	2	Repetición excesiva de palabra <i>alquimia</i> . Uso inadecuado de signos de puntuación.
E22	2	Repetición excesiva de palabra <i>deporte</i> . Ausencia de signos de puntuación.
E23	1	Ausencia de mecanismos de cohesión. Repite "y", "también"
E24	1	Ausencia de mecanismos de cohesión. Repite "y", "también"
E25	3	Empleo de mecanismos cohesivos de manera correcta principalmente pronombres de diversos tipos (relativos, posesivos, demostrativos). Signos de puntuación empleados adecuadamente.
E26	2	Uso inadecuado de signos de puntuación y repetición excesiva del pronombre <i>este</i> .
E27	1	Ausencia de mecanismos de cohesión. Repite "y", "también"
E28	2	Empleo inadecuado de signos de puntuación. Repite "y", "también"
E29	3	Empleo adecuado de pronominalización y signos de puntuación.
E30	2	Uso inadecuado de signos de puntuación. Repetición moderada de las palabras contaminación, humo, agua.
E31	3	Repetición moderada de las palabras campo y fútbol. Falta de signos de puntuación entre proposiciones
E32	2	Repetición excesiva de palabras "que" "y" "por manos de". Falta de signos de puntuación entre proposiciones
E34	2	Uso de la palabra "que" de manera reiterada.
E35	3	Uso inadecuado de signos de puntuación. Repetición reiterada de la palabra tecnología.
E36	2	Repetición moderada de la palabra videojuegos. Falta de signos de puntuación entre proposiciones
E37	2	Repetición reiterada de las palabras tecnología y que. Falta de signos de puntuación entre proposiciones
E38	2	Redacción en primera y segunda persona. Repetición reiterada de las palabras redes sociales. Faltan signos de puntuación entre proposiciones.
E39	2	Repetición reiterada de las palabras: razas y canes. Falta de signos de puntuación.

E40	2	Repetición reiterada de la palabra cáncer. Falta de signos de puntuación entre proposiciones.
E41	1	Repetición reiterada de palabras empresas, consolas, que. Falta de signos de puntuación. Uso reiterado de "y"
E42	2	Repetición reiterada de palabras contaminación, personas. Falta de signos de puntuación entre proposiciones.
E43	1	Yuxtaposiciones sin conexión semántica entre proposiciones. Repetición de palabras medio ambiente, nuestro. Falta de signos de puntuación
E44	2	Empleo del pronombre lo cual de manera inapropiada. Tipología textual argumentativa no expositiva, ya que el estudiante expresa su punto de vista con respecto a la lectura. El texto expositivo debe ser objetivo.
E45	1	Ausencia total de mecanismos de cohesión. No presenta ni siquiera signos de puntuación.
E46	2	Enumeraciones sin mecanismos básicos de cohesión como signos de puntuación. Pronombres que y por lo cual sobrepuestos y mal empleados
E47	1	Empleo excesivo del pronombre "que". Ausencia de signos de puntuación entre proposiciones.
E48	1	No posee ningún mecanismo de cohesión ni siquiera el básico que son los signos de puntuación. Redactada en primera persona de plural y en segunda del singular
E49	1	Enumeraciones sin mecanismos de cohesión. Repetición de palabra el celular y conector "también".
E50	1	Enumeraciones sin mecanismos de cohesión. Ausencia de signos de puntuación. Repetición de pronombre "las cuales"
E51	1	Repetición moderada de palabras medios de comunicación. Falta de unidad global en texto ya que se pierde el tema en el tercer párrafo. Uso inapropiado de signos de puntuación
E52	1	Repetición excesiva de demostrativo "este-esto". Ausencia de signos de puntuación.
E53	1	Repetición excesiva de palabras el universo. Signos de puntuación mal empleados.
E54	2	Repetición moderada de palabra radio. Uso inadecuado de los signos de puntuación.
E55	2	Repetición moderada de palabra Microsoft. Ausencia de signos de puntuación entre proposiciones.
E56	1	Uso excesivo de la conjunción "y". Ausencia de mecanismos de cohesión.
E57	2	Repetición del pronombre relativo que y del demostrativo este.
E58	2	Empleo inapropiado del pronombre que.
E59	1	Ausencia total de mecanismos de cohesión. Repetición "y" "También"
E60	2	Repetición moderada de palabras nosotros y personas. Ausencia de signos de puntuación.
E61	2	Repetición excesiva de palabra videojuegos. Ausencia de signos de puntuación.
E62	2	Repetición excesiva de palabras ser humano. Signos de puntuación empleados inadecuadamente.
E63	1	Ausencia total de mecanismos de cohesión. Repetición excesiva de la conjunción copulativa y.

Fuente. Registro individual de Prueba Diagnóstica Estudiantes Noveno

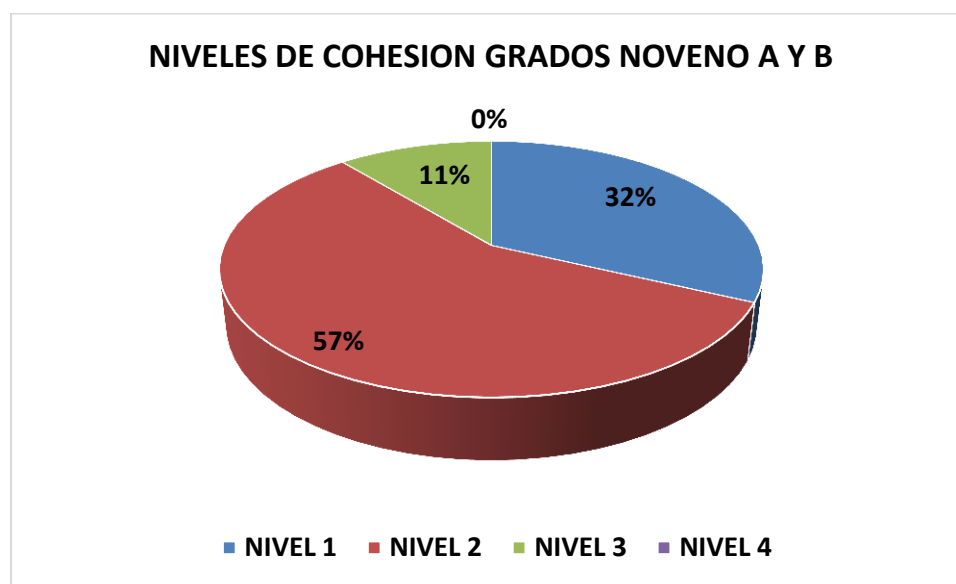
Los resultados del grado noveno son:

Tabla 2. Resultados niveles de cohesión grado noveno

NIVELES DE COHESION	CANTIDAD ESTUDIANTES	RESULTADO (%)
NIVEL 1	20	32%
NIVEL 2	36	57 %
NIVEL 3	7	11 %
NIVEL 4	0	0 %
TOTAL	63	100 %

Fuente. Codificación de resultados taller diagnóstico grado noveno B.

Gráfica 1. Niveles de cohesión diagnóstico grado noveno



Fuente. Codificación de resultados integrales grados novenos A y B.

Una vez analizados los textos expositivos producidos por los estudiantes objeto de la muestra se pudo concluir:

Nivel 1. El texto no presenta suficientes mecanismos de cohesión.

- En los textos ubicados en nivel 1 se encuentran en un 32% lo que indica que la producción escrita no cumplió con el empleo de los mecanismos para la cohesión, dificultando hallar el sentido del texto y su intención. Dentro de las debilidades que se detectaron están:

- Ausencia total de signos de puntuación en un párrafo completo y predominio repetitivo de la conjunción “y” como único intento de cohesión. Uso inadecuado de los signos de puntuación, empleando comas sucesivas para separar proposiciones dentro del texto.

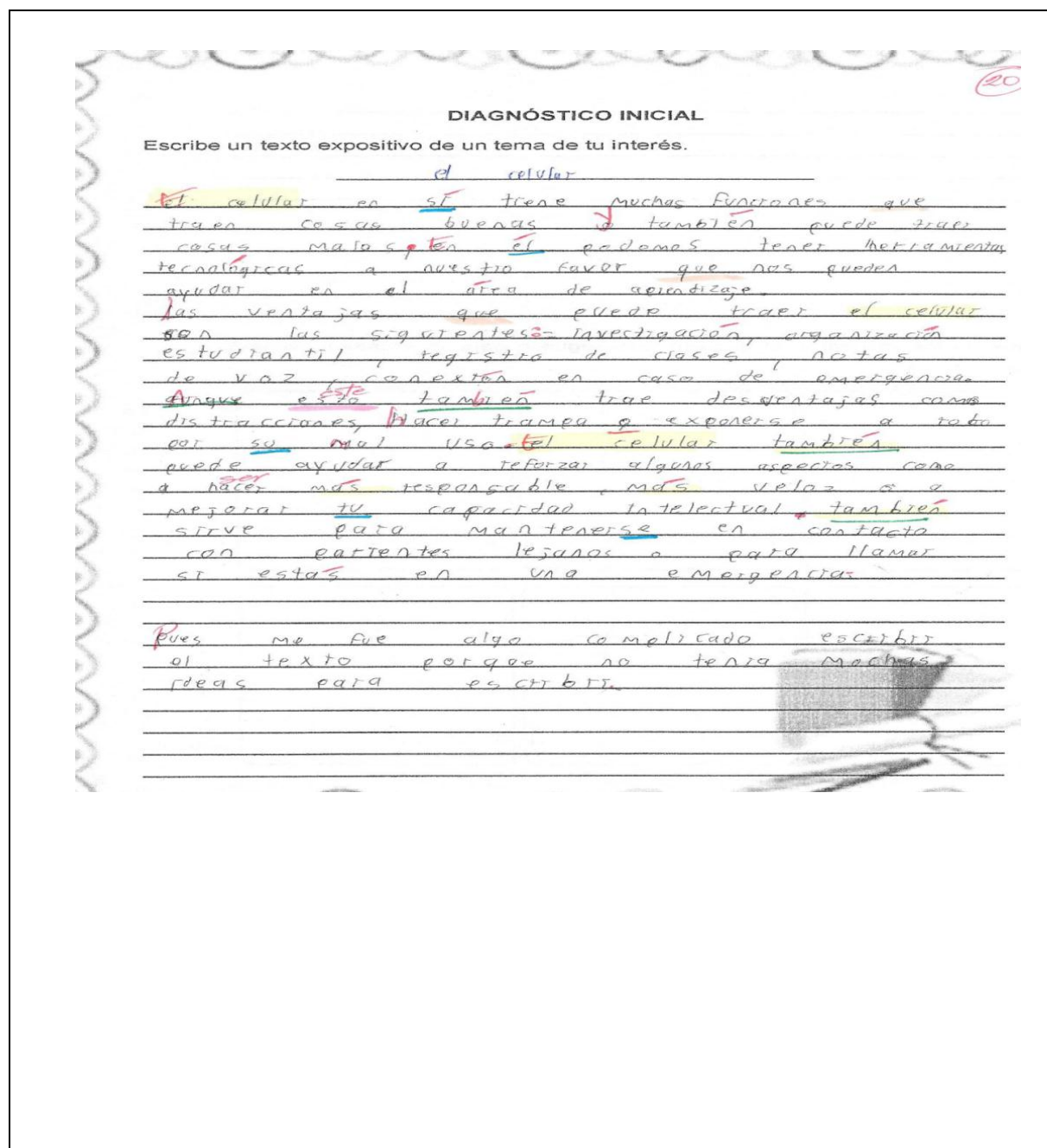
-Repetición de la palabra “que” como mecanismo para intentar cohesionar las oraciones y dificulta la progresión temática en el texto. Las proposiciones no tienen relación alguna entre ellas, debido a la ausencia total de mecanismos cohesivos como signos de puntuación o marcadores textuales. Lo anterior no permite la comprensión del texto, por el inapropiado enlace entre las proposiciones y por lo tanto se pierde la unidad semántica del mismo.

- Se encuentra a nivel estructural una desorganización de la información dentro del texto que no permite identificar párrafos, títulos y subtítulos dentro de este. Así mismo el empleo constante del conector “también” como intento por cohesionar el texto.

Nivel 2. El texto presenta algunos mecanismos de cohesión (signos de puntuación, conectores, anáforas, pronominalización), pero repite palabras de forma excesiva (más de 5 veces).

En el nivel dos se encuentra ubicado el 57%, la mayoría de los estudiantes utilizan algunos mecanismos de cohesión para enlazar las oraciones como: pronombres relativos y demostrativos, sin embargo repiten excesivamente sustantivos sin ningún fundamento “universo: seis veces” y la idea se repite en el texto y no facilita su progresión, pues la interpretación de una proposición no depende de otra.

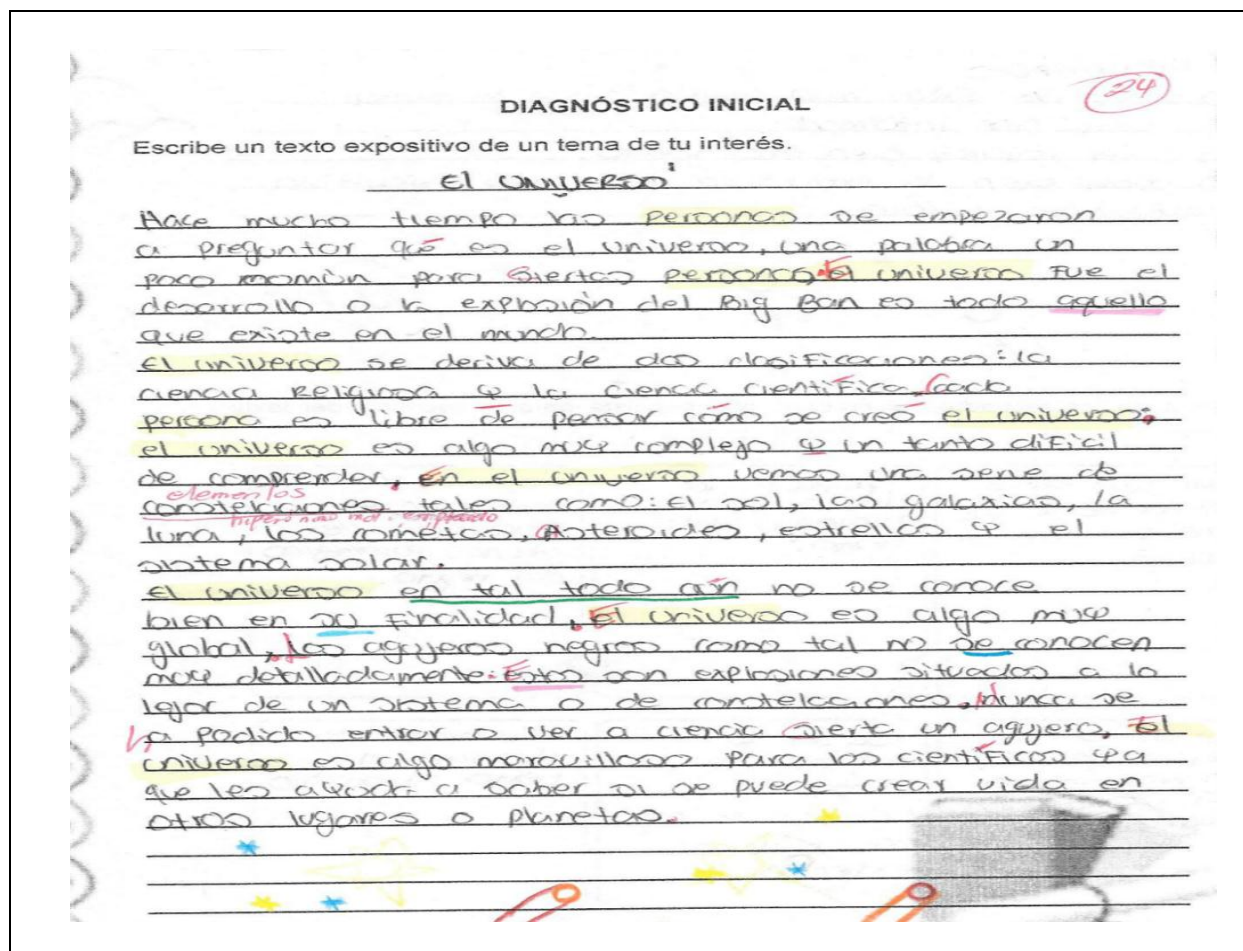
Figura 2. Registro de la producción de un texto expositivo en el nivel 1



Fuente. Muestra de texto producido por estudiante de grado noveno fase diagnóstica

De igual manera, la disposición de la información, no jerarquiza las ideas para organizar las oraciones perdiendo la unidad semántica del texto. Utiliza signos de puntuación, en algunas ocasiones, de manera inapropiada sobre todo en las comas.

Figura 3. Registro de la producción de un texto expositivo en el nivel 2



Fuente. Muestra de texto producido por estudiante de grado 9 en fase diagnóstica

Nivel 3. El texto presenta variados mecanismos de cohesión adecuados, pero repite más de dos veces algunas. El 41% total de los textos, se ubican en el nivel tres de cohesión, para lo cual se verificó que los escritos utilizan variados mecanismos de cohesión como el empleo de signos de puntuación (con algunos errores aislados), uso de pronombres demostrativos, personales y relativos, empleo de marcadores textuales. Esto disminuye notablemente la repetición excesiva de una misma palabra para recuperar el referente. No obstante, se evidencia la falta de organización de la información, la ausencia de títulos y subtítulos lo cual impide llevar un hilo conductor adecuado para interpretar la intención de cada uno de los párrafos.

Figura 4. Registro de la producción de un texto expositivo en el nivel 3

DIAGNÓSTICO INICIAL

Escribe un texto expositivo de un tema de tu interés.

Las creencias en el mundo.

En el mundo hay diferentes tipos de creencias. Porque es el saber que hay un ser superior entre el universo. No en todos los continentes del mundo creen en el mismo Dios, hay muchos diferentes grupos religiosos. Tras la trascendencia del tiempo se han hecho logros específicos para el conocimiento de estas. Por ejemplo, en gran parte de América conocen mucho sobre Jesús, ya que es la religión predominante, cristianismo católico. En Asia creen en Buda, Alab, y en otras dioses. En África creen en diferentes tipos de dioses incluyendo algunas que son de la naturaleza. También hay que tener en cuenta, las persona que no tienen creencias: los Ateos. Aunque esta no es una religión, el concepto de ellos es que no creen en la vida después de la muerte y no tienen una figura religiosa. En cualquier momento de nuestras vidas siempre lo pedimos ayuda a un ser especial. Un Dios es un ser divino, que tiene ciertas características potente y omnipotente, entre muchas más capacidades celestiales.

La Religión más conocida, es el cristianismo y catolicismo, es relevante a Jesús que es el ser superior y el principal líder de esta religión. Jesús fue un hombre que vino al mundo a morir por nosotros, salvándonos del pecado. Crucificado por Ponso Pilato y descendió a los cielos.

Fuente. Muestra de texto producido por estudiante de grado 9A en fase diagnóstica

Debido al nivel de básica secundaria en el que se encuentran los estudiantes de grado noveno, se requiere una intervención pedagógica en el uso de la referencia como mecanismo de cohesión gramatical. Para tal fin, se seleccionó la referencia anafórica a través del uso de proformas como estrategia para evitar la repetición de sustantivos o frases nominales y recuperar el referente adecuadamente para así minimizar la redundancia y lograr la progresión temática en el texto. Esta tiene como fin relacionar los significados a lo largo del texto y construir la unidad global de sentido en este.

3.1.2 Fase de acción

3.1.2.1 Diseño de secuencia didáctica

Para esta fase de acción se diseñó la secuencia didáctica teniendo en cuenta los aspectos esbozados en el cuadro 5 como:

Propósito: en este apartado se incluyeron las fases del proceso de producción escrita.

¿Qué hace el estudiante?: se relacionaron los procesos y actividades que desarrolla el estudiante para alcanzar a cumplir las actividades de la secuencia.

¿Qué hace el docente?: se hizo referencia al rol del docente en cada una de las etapas de la secuencia.

Evaluación del producto: se determinó mediante qué evidencia o producto se evalúa el desarrollo de las actividades del estudiante por cada una de las etapas de la secuencia.

A continuación, en la columna uno se propone la secuencia por cada etapa: planificación, textualización, revisión del texto y por último edición y divulgación del escrito.

Cuadro 5. Diseño de aspectos concretos para la Secuencia Didáctica

Propósito	¿Qué hace el estudiante?	¿Qué hace el docente?	Evaluación-producto
Planificar	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar de saberes previos del contexto de escritura del texto expositivo. -Elaborar una ficha en donde respondan las preguntas quién escribe, qué escribe, a quién, con qué propósito, cuándo, dónde y cómo. -Proponer temas a través de técnicas como la lluvia de ideas y elegir uno. -Precisar la intención del texto que se va a escribir y hacer una ficha con las posibles intenciones (desarrollar el pensamiento, poder conocer o ampliar conocimientos, saber explicar a otros conceptos, despertar interés por un tema. -Determinar el destinatario(s) del texto que se va a escribir (uno mismo, compañero de clase, intercambio con estudiantes de otras instituciones), comunidad educativa -Decidir cómo se va a difundir la información(períodico, radio, medio digital, etc) -Expresar aspectos parciales que desean incorporar al tema mediante lluvia de ideas (utilización de mapas conceptuales, esquemas gráficos). -Mencionar y seleccionan fuentes de información en torno al tema. -Leer o escuchar información, la seleccionar y apuntarla. -Registrar la información obtenida mediante mapas conceptuales, resúmenes o fichas pautadas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyar la selección del tema de acuerdo con los intereses de los estudiantes. -Concretar las posibles intenciones del texto: poder conocer, saber explicar a otros, transmitir. -Ayudar a elegir el posible canal de difusión. -Guiar las propuestas de los estudiantes. -Asesorar sobre el manejo de fuentes de información mediante el diseño y seguimiento de fichas pautadas. -Ayudar a seleccionar la información y registrarla. 	Elaborar fichas que evidencien el tema elegido por consenso, destinatario(s), lo que se sabe del tema, lo que se quiere saber y cómo difundirlo. Elaborar fichas con la información seleccionada.
Textualizar o construir el texto	<ul style="list-style-type: none"> -Relacionar la información seleccionada con los moldes o subtipos del texto expositivo a través de diagramas entregados por la docente. -Optar por el más conveniente en cada caso. -Organizar la información a manera de índice en subtemas y epígrafes. -Hacer ejercicios prácticos para dar coherencia y cohesión a un texto para posteriormente aplicarlos en su propio borrador. -Escribir borradores o textos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicar los diferentes subtipos y diseña diagramas para su representación exposición. -Explicar las principales regularidades del texto expositivo (cohesión, coherencia, adecuación, registro) y los mecanismos lingüísticos para lograr dichas propiedades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar mapas conceptuales, con la información manejada en subtipo correspondiente. -Escribir borradores o textos intermedios.
Revisión del texto	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar guías de control para monitorizar el proceso de producción y el producto final. -Analizar borradores o textos intermedios. -Producir el texto definitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicar las funciones de la revisión, de control y de inspección como mecanismos sociales y lo relacionan con la revisión de textos. -Guiar el proceso de revisión hasta llegar al texto final. -Guiar la producción del texto definitivo. 	-Revisar el texto definitivo.
Editar y divulgación	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer el formato para editar la información contenida en el texto definitivo. -Ensayar y ajustar la exposición oral. 	<ul style="list-style-type: none"> -Asesorar sobre posibles formatos conforme a la intención que se persiga y el público al que vaya destinada la información. 	-Editar en el formato acordado.

Fuente. Elaboración investigadora

3.1.2.2 Implementación de la secuencia didáctica

Para la implementación de la secuencia didáctica se plantean aspectos como los objetivos, actividades, recursos disponibles como materiales y equipos y por último cómo se realiza la evaluación. Para una mejor comprensión, a continuación, se describe cada elemento.

- Secuencia 1. Planificar

Cuadro 6. Secuencia 1. Planificar

OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características, propósito y estructura del texto expositivo. 2. Escoger un tema de interés y seleccionar la información pertinente de diversas fuentes para organizarla de acuerdo con la intención comunicativa. 3. Identificación el propósito del texto a escribir, destinatario, tipología textual.
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Explica las características de la estructura de un texto expositivo. (introducción, desarrollo y conclusión) - Presenta temas por parte del docente a los estudiantes para apoyar la selección de la lectura. - Consulta de diferentes fuentes de la información para ampliar los conocimientos utilizando libros, proyectos, artículos e internet. - Toma notas relevantes del tema seleccionado - Elabora de un mapa de ideas para jerarquizar el desarrollo del contenido del texto. - Construye un índice para llevar el hilo conductor del texto.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Libros, revistas, diccionarios, enciclopedias, textos divulgativos, textos digitales. Equipos de cómputo de la sala de informática con acceso a internet
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes realizaron preguntas, enunciaron conjeturas. - Mostraron interés por la selección de temas. - Consultaron varias fuentes de información. - Diseñaron mapas mentales del tema elegido con creatividad. - Realizaron notas que evidenciaron jerarquización de las ideas del tema seleccionado. - Se evidenció un límite y alcance del tema. - La información fue contrastada y clasificada. - Se utilizó el mapa mental y esquemas gráficos del tema y la información, estableciendo una estructura de ideas principales y secundarias

Fuente. Ficha de planeación. Elaboración investigadora.

Para evidenciar la secuencia 1 se adjunta como anexo, el registro de las imágenes de algunos de los trabajos presentados por los estudiantes, en donde encuentran la explicación facilitada por la docente para la planificación y el producto del trabajo en el aula. Anexo C.

- Secuencia 2. Textualizar

Cuadro 7. Secuencia 2. Textualizar

OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socializar las normas de textualización. 2. Identificar en textos reales las propiedades textuales de cohesión y coherencia a través de ejercicios prácticos. 3. Relacionar la información seleccionada en la secuencia de planificación de la estructura del texto con los moldes o subtipos de texto expositivo a través de diagramas u organizadores gráficos. 4. Elaborar el primer borrador o texto intermedio.
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Explicar las propiedades textuales de cohesión, coherencia y los mecanismos lingüísticos para cohesionar un texto (marcadores textuales, uso de sinónimos, antónimos, hiperónimos y pronominalización anafórica. -Explicar las funciones de los pronombres personales, relativos, demostrativos y desarrollar ejercicios grupales con un texto utilizando dichos pronombres. -Desarrolla talleres en grupo para identificar los marcadores textuales presentes en un texto así como las anáforas pronominales. - Señala elementos de cohesión presentes en varios textos. -Completa textos con el conector correspondiente. -Explica las formas de organización de la información en los textos expositivos con lectura de textos de esta tipología. -Visualiza las formas de organización de un texto expositivo a través de diagramas. -Escribe el primer borrador de acuerdo con lo planeado en la secuencia anterior y teniendo en cuenta la referencia anafórica con el uso de pronombres vistos.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Talleres de ejercitación para cohesionar un texto. -Esquema para redacción del primer borrador.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes identificaron las proformas gramaticales más apropiadas para establecer nexos entre las oraciones y las frases. - Organizaron las ideas estructuradas para dar coherencia del texto. - Utilizaron con frecuencia las anáforas para conducir el texto con mayor sentido y significado. - Aún se les dificulta el uso de los pronombres, los confunden con determinantes y otras categorías gramaticales. -Se evidenció que la fase de planificación contribuyó, en gran medida, a la producción del primer borrador.

Fuente. Ficha de Textualización. Elaboración investigadora.

En esta secuencia, se realizó un trabajo de aula mediante carteleras para que los estudiantes identificaran los mecanismos de cohesión para utilizarlos en el escrito e iniciaran a escribir el texto expositivo teniendo en cuenta su estructura, el mapa de ideas realizado en la fase de planificación, la jerarquización del orden de los párrafos para la coherencia del escrito. Se adjunta un registro de imágenes para evidenciar la Secuencia 2 que se orienta a Textualizar.

Anexo D.

- Secuencia 3. Revisión

Cuadro 8. Secuencia 3. Revisión

OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar guías de control para orientar el proceso de producción y el producto final. 2. Analizar el mecanismo de referencia anafórica pronominal del primer borrador producido por los estudiantes. 3. Producir el texto definitivo.
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar a través de una rejilla diseñada previamente el empleo del mecanismo de pronominalización anafórica en los textos producidos por los estudiantes. - Realizar ajustes en el primer borrador para producir el texto definitivo. -Producir el texto definitivo con los ajustes realizados.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Rejilla de evaluación de los textos producidos por los estudiantes. -Hoja guía para reescritura del texto final.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - En el primer borrador se evidenció que aún se siguen presentando dificultades en el empleo del mecanismo de referencia anafórica en sus escritos. - Se realizó un segundo borrador después de la primera revisión de la estructura final del texto. - Se mejoró el empleo de conectores para la cohesión. - Se utilizaron los signos de puntuación para dar coherencia y cohesión al texto producido.

Fuente. Ficha de Revisión. Elaboración investigadora.

En la secuencia 3, la revisión permitió evaluar un primer borrador producido por los estudiantes la cual se llevó a cabo las siguientes etapas:

- Se precisó el nivel en que se decide intervenir que, en el caso de este trabajo de investigación, es la cohesión gramatical a través del empleo de la referencia anafórica. Para tal

propósito, se utilizó una rúbrica analítica diseñada en la fase de planeación por parte de la docente en la cual se contó el número de referencias anafóricas y se revisó su empleo adecuado. Con base en este análisis, se ubican las producciones escritas de nivel 1 a nivel 4.

- Una vez se estableció el grado en el que se ubican las producciones escritas de los estudiantes, se hizo la descripción de los hallazgos encontrados en el nivel de intervención (cohesión gramatical con el uso de referencia anafórica) y se detectaron las unidades o fragmentos mejorables el diagnóstico del problema. El producto de esta tarea fue socializada a los estudiantes con el propósito de reescribir el texto final con los ajustes necesarios. En el cuadro se presenta en la primera y segunda columna NI (Nivel inicial) NF 9(Nivel final), en la tercera la detección de unidades textuales a mejorar en el primer borrador, en la cuarta columna un contraste con el diagnóstico determinando el progreso y en la quinta columna el texto definitivo, trayendo algunos fragmentos de textos producidos por los estudiantes.

Cuadro 9. Revisión del primer borrador en la secuencia 3.

NI	NF	Detección de unidades o fragmentos mejorables	Diagnóstico del problema	Texto definitivo
2	4	<p>E1.” <i>El maltrato a la mujer es una consecuencia de discriminación que (1) se sufre tanto en las leyes como en la práctica diaria (...)</i> (2) <i>Se puede manifestar en diversos ámbitos de la vida social como el trabajo, la escuela, el hogar, etc.”.</i></p> <p>“<i>La principal causa es el machismo del hombre hacia ella (1), por querer ser superior o por no dejar que hagan (2) nada, sino que estén encerradas”.</i></p>	<p>En (1) se evidencia referencia relativa anafórica de discriminación.. En (2) no hay elemento cohesivo entre la primera y segunda proposición. Es necesario incluir uno para retomar el referente <i>maltrato a la mujer</i>. Podría ser el demostrativo <i>este</i>.</p> <p>(1) Se evidencia el empleo adecuado del pronombre de tercera persona <i>ella</i> para recuperar el antecedente <i>mujer</i> mencionado al comienzo del texto. Sin embargo, en este fragmento se evidencia discordancia de número con el verbo y el adjetivo que le siguen al pronombre toda vez</p>	<p>E1.” <i>El maltrato a la mujer es una consecuencia de discriminación que se sufre tanto en las leyes como en la práctica diaria (...) Este se puede manifestar en diversos ámbitos de la vida social como el trabajo, la escuela, el hogar, etc.”.</i></p> <p>“<i>La principal causa es el machismo del hombre hacia ella por querer ser superior o por no dejarla que se desenvuelva en el ámbito laboral o social, sino que esté encerrada en casa haciendo los oficios domésticos”.</i></p>

			que los pronombres de la tercera persona, como en este caso, retoman al referente pero además deben garantizar el mantenimiento de marcas gramaticales como el número.	
2	3	E2. “ <i>El ultimate es un deporte competitivo de equipo entre jugadores. El ultimate se distingue por el espíritu del juego por su alto rendimiento y alegría. (...) Este deporte fue hecho por Morrison en 1995 y vendidos sus derechos (1) como el disco de plutón</i> ”.	Se muestra repetición del referente <i>el ultimate</i> en la primera y segunda proposición. Se sugiere suprimirlo. En el sintagma encabezado por un artículo <i>el espíritu de juego</i> se sugiere emplear un sintagma encabezado por un posesivo <i>su espíritu de juego</i> para establecer relación de pertenencia con el poseedor, en este caso el referente <i>ultimate</i> , ya que si el sintagma es encabezado por un artículo, en la interpretación se pierde dicha interpretación. En (1) el sintagma posesivo (<i>sus derechos</i>) es interpretado en relación con el referente (<i>ultimate</i>)	“ <i>El ultimate es un deporte competitivo que se distingue por su espíritu deportivo y alto rendimiento. (...) Este deporte fue inventado por Morrison en 1995 y vendidos sus derechos como el disco de Plutón</i> ”.
3	4	E3. “ <i>El fútbol es un deporte en el que dos equipos compuesto por once jugadores, se enfrentan entre sí. Cada equipo que dispone de 10 jugadores que se mueven por el campo y de un portero y algunos árbitros que se ocupan de las normas para que se cumplan correctamente</i> ”.	En el primer párrafo se evidencia repetición excesiva del pronombre relativo que lo cual genera ambigüedad semántica en la interpretación del texto ya que, aunque el pronombre se usa anafóricamente pues retoma el sustantivo o frases nominales subrayadas, cae en la repetición no del referente sino del pronombre en sí. Para superar esta dificultad se sugiere al estudiante el uso de otro tipo de pronombre relativo como <i>quienes</i> o <i>los cuales</i> así como la supresión de algunas unidades de este tipo.	“ <i>El fútbol es un deporte en el que dos equipos, compuestos por once jugadores, se enfrentan. Cada uno dispone de 10 jugadores, quienes se mueven por el campo, y de un portero y algunos árbitros los cuales se ocupan de que las normas se cumplan correctamente</i> ”.
3	3	E6. “ <i>(...) En otras</i>	En el fragmento se observa en	“ <i>(...) En otras palabras, existen</i>

		<p>palabras, <u>diferentes dispositivos utilizados comúnmente para realizar un trabajo pueden ser utilizados como una distracción momentánea. Estos (1) artefactos tienen una adicción muy grande que controla al <u>ser humano</u> y muchas veces <u>le</u> (2) impide concentrarse en otras tareas”.</u></p> <p>“(…) Por estos motivo, <u>muchos están perdiendo el contacto personal y sólo se encuentran en su mundo cibernético. Esto (1) afecta a las personas mayores o de la tercera edad ya que <u>estos</u> (2) nacieron en una época muy diferente y son continuamente aislados de la sociedad por <u>su</u> (3) falta de conocimiento en esta área”.</u></p>	<p>(1) referencia demostrativa anafórica del sintagma subrayado (antecedente) e indica cercanía con dicho sintagma nominal, pero se presenta ausencia de un verbo que relaciona el conector (en otras palabras) con la nueva cláusula. Por otra parte, en (2) se emplea una referencia personal anafórica de <i>ser humano</i> que funciona como pronombre de complemento antes del verbo.</p> <p>En la segunda parte del fragmento el uso del demostrativo en (1) recupera a la proposición subrayada, sin embargo, no hay relación entre dicha proposición y la nueva introducida en el texto. Se sugiere al estudiante cambiar el demostrativo por un conector de adición. Por otra parte en (2), aunque sería adecuado reemplazar el demostrativo por el pronombre <i>ellos</i>, resulta innecesario pues la flexión verbal de tercera persona permite interpretar que el antecedente es “las personas mayores o de la tercera edad”, y hace imposible interpretar que se refiere al sujeto evocado con el demostrativo <i>esto</i>. Por tal razón se sugiere el uso de un relativo como <i>quienes</i>. Finalmente en (3) el posesivo es referencia personal anafórica de “personas mayores o de la tercera edad”</p>	<p><u>diferentes dispositivos utilizados para facilitar la vida de las personas. Además, pueden ser utilizados como una distracción momentánea. Estos artefactos tienen una adicción muy grande que controla al <u>ser humano</u> y muchas veces <u>le</u> impide concentrarse en otras tareas”.</u></p> <p>“(…) Por este motivo, muchos están perdiendo el contacto personal y sólo se encuentran en su mundo cibernético. Adicionalmente, las personas de la tercera edad <i>quienes</i> nacieron en una época muy diferente <i>se ven afectadas</i> y son continuamente aisladas de la sociedad por su falta de conocimiento para manipular los artefactos de última tecnología”.</p>
2	4	<p>E7 “<u>Los videojuegos son buenos y a la vez malos. Un estudio indica que los videojuegos pueden ser educativos y no lo pueden ser, por lo cual el siguiente texto le va a</u></p>	<p>En un solo párrafo se menciona tres veces el referente <i>los videojuegos</i>. Se sugiere evitar las repeticiones con el empleo de diversos pronombres.</p>	<p>“<i>Los videojuegos son un sistema de entretenimiento que pueden servir para unir a las familias. Estos tienen ventajas y desventajas las cuales se explican a continuación (…)</i>”.</p>

		<i>brindar una pequeña información sobre los videojuegos.”</i>		
2	3	<i>E11.”El cáncer es una mutación de las células que (1) crecen descontroladamente sobrepasan a las demás y pierden su (2) capacidad para morir. <u>El cáncer</u> puede aparecer en cualquier parte del cuerpo debido a la mala alimentación”.</i>	En (1) se presenta referencia relativa anafórica del sintagma nominal <i>las células</i> . En (2) se evidencia referencia demostrativa anafórica de <i>las células</i> . En este caso, el sintagma nominal posesivo (su capacidad) no puede ser interpretado fuera de la relación con el antecedente estableciendo con este una relación de pertenencia.	<i>“El cáncer es una mutación de las células que crecen descontroladamente y sobrepasan a las demás perdiendo su capacidad para morir. Esta enfermedad puede aparecer en cualquier del cuerpo cuya principal causa es la mala alimentación”.</i>
2	2	<i>E12.”Las consolas es (1) un tipo de máquinas que digitan una imagen. Algunas consolas (2) tienen los controles alámbricos. (3)Estos tipos de controles pueden ser de tres tipos (...)”.</i>	En este escrito se evidencia falta de concordancia entre el número del sujeto (plural) y del verbo (singular), hecho que no debe darse ya que la cohesión gramatical retoma el referente garantizando el mantenimiento de marcas gramaticales de persona, género y número y por tanto el antecedente no debe tener inconvenientes de este tipo. En (2) es innecesario repetir el referente, ya que puede darse una referencia anafórica demostrativa empleando el pronombre “ <i>estas tienen los controles inalámbricos</i> ” y en (3) emplear una referencia anafórica relativa “que”.	<i>“Las consolas son un tipo de máquina que digita una imagen. Algunas de estas tienen controles de tres tipos: alámbricos, inalámbricos y virtuales”.</i>
2	3	<i>E23. “El fútbol <u>hoy en día</u> es tendencia mundial ya que <u>hoy en día</u> ellos (1) es lo que más juegan (...). nosotros(2) los jóvenes es lo que más nos gusta ya que este deporte es muy divertido”</i>	En este fragmento se observa el empleo de un pronombre de tercera persona que no posee antecedente lo cual dificulta la progresión temática pues no se sabe a quién se hace referencia con dicho pronombre. Por otra parte repite los términos subrayados, en donde el adverbio de tiempo <i>hoy</i> funciona como deíctico pues alude al tiempo que se puede interpretar sólo en función de la situación comunicativa. Se sugiere omitir uno de ellos y escribir el antecedente	<i>“El fútbol hoy en día es tendencia mundial ya que hombres y mujeres lo juegan frecuentemente”.</i>

			explícito (hombres y mujeres) antes que el referente. En (2) se emplea un pronombre de primera persona que alude al referente no dentro del texto sino que se interpreta en función de la situación comunicativa (exofórico al texto). Esto hace que el escrito pierda su carácter objetivo.	
3	3	E24. “En nuestro entorno o mundo el universo es todo lo que existe (1), este está conformado por varias partes. El universo es aquello (2) que nos rodea en todo el mundo (2), este no puede ser medido como tal. El universo es tan grande que para poderlo (3) medir es necesario inventar aparatos muy avanzados”	En este fragmento se evidencia en (1) referencia demostrativa anafórica del <i>universo</i> y sobra el sustantivo <i>mundo</i> porque es interpretado como sinónimo de entorno, cuando en realidad lo es de universo. En este caso se sugiere suprimir el demostrativo dado que el referente está muy cerca de la proposición que quiere retomarlo, por tanto resulta innecesario. El mismo caso se presenta en (2) en donde se usa el demostrativo <i>aquello</i> como referencia relativa anafórica de universo. Resulta innecesario pues el referente está demasiado cerca y el <i>aquello</i> denota lejanía, también se sugiere suprimirlo y unir las proposiciones en una sola. En (3) se evidencia el empleo del pronombre enclítico <i>lo</i> como referencia personal anafórica de universo, pero se sugiere que sea al final del verbo medir.	“El universo es todo lo que existe: materia y energía. Está conformado por varios cuerpos y no puede ser medido como tal. Es tan grande, que para poder medirlo es necesario inventar aparatos muy avanzados”.
1	2	E35. “La contaminación es la introducción de las sustancias (1) otros elementos físicos en un medio que (2) provoca que sea inseguro o no apto para vivir. En la vida diaria podemos llegar a contaminarnos con cualquier elemento que taquemos (3) o rocemos: existen tres clases de	En este fragmento se evidencia falta de progresión temática por la ausencia de mecanismos cohesivos. En (1) no existe relación alguna con la proposición anterior, que podría darse por lo menos con el uso de la conjunción <i>y</i> . En (2) se utiliza la referencia relativa anafórica para retomar al antecedente <i>un medio</i> , pero la ausencia de organización en la información previa ocasiona	“La contaminación es la introducción de sustancias u otros elementos nocivos en el medio, lo cual provoca la alteración en el hábitat de los seres vivos”.

		contaminación”	que la interpretación sea ambigua, pues se entiende que el medio provoca inseguridad. Finalmente, en (3) el estudiante emplea términos que no existen o que su significado no corresponde con el tema que se está tratando en el texto. Se sugiere reescribir el párrafo organizando la información y cohesionándolo con el uso por lo menos de un pronombre empleado de manera adecuada.	
2	3	E36. “¿En verdad el tiempo existe? La curiosidad humana es fantástica en todos los aspectos, es innovadora, evoluciona el pensamiento de este (1) y ayuda a desvelar aquellos (2) misterios que te hacen sentir insignificantes”.	Se evidencia en (1) el empleo de un demostrativo, pero no cumple como anafórico debido a que no se ha mencionado el antecedente al que se refiere. En (2) el demostrativo podría ser visto como un deíctico pues el referente se encuentra en la situación de comunicación (conocimiento del mundo del escritor), caso en el cual estaríamos frente a una referencia exofórica. Por otro lado, se emplea una palabra parónima de <i>develar</i> que sería el término apropiado.	“¿En verdad el tiempo existe? La curiosidad humana es fantástica e innovadora y contribuye a la evolución del pensamiento, así como a develar misterios inimaginables”.
2	2	E37. “El <u>tema</u> de la moda es un <u>tema</u> diverso porque <u>el tema</u> (1) o la <u>moda</u> la tendencia cambia mucho a en todos los lugares. En América tiene las cuatro estaciones las cuales (2) son primavera, otoño, verano e invierno. Hay muchas clases de <u>moda</u> (coma) las cuales (3) son vintage, moderno, antigua o simplemente la normal”	En el párrafo inicial de este escrito se presenta la misma dificultad que predominó en el diagnóstico inicial, antes de la intervención pedagógica, con la repetición de la misma palabra en un mismo párrafo. Se continúa con la lectura y se evidencia en (2) el empleo de una referencia anafórica relativa que retoma al antecedente <i>las cuatro estaciones</i> de manera apropiada. No ocurre lo mismo con el verbo <i>tiene</i> usado al inicio de la oración, el cual se podría reemplazar por <i>existen</i> , ya que además de inapropiado no coincide en número con el complemento directo <i>las cuatro estaciones</i> . En (3) se	“El tema de la moda es diverso porque las tendencias cambian constantemente. En América existen las cuatro estaciones las cuales son primavera, otoño, verano e invierno y son las que inspiran a los diseñadores a crear prendas. Hay muchas clases de tendencias como vintage, moderna, antigua o clásica”.

			vuelve a utilizar una referencia anafórica relativa muy cercada a la anterior. Se sugiere emplear otro mecanismo para cohesionar este fragmento del texto. El estudiante debe reescribir el párrafo ya que se evidencian dificultades en la interpretación de una proposición con respecto a la anterior.	
3	4	E42.” (...) Desde el inicio de los tiempos ha existido <u>la música</u> en diferentes ritmos, idiomas, instrumentos y sentimientos. Así que prepárate para instruirte un poco más con este texto respecto a <u>la música</u> y su maravillosa magia”.	Se evidencia repetición en un mismo párrafo del sintagma nominal <i>la música</i> . Se sugiere el empleo de un demostrativo para recuperar el referente.	E42. “Desde el inicio de los tiempos ha existido la música en diferentes ritmos, idiomas, instrumentos y sentimientos. Así que prepárate para instruirte un poco más con este texto respecto a su maravillosa magia”.
2	3	E47. “Los perros son mamíferos vertebrados descendientes de los lobos. Ellos (1) tienen gran diversidad de razas, colores y tamaños. El perro es el mejor amigo del hombre. Se cree que ellos (2) han ido evolucionando para adecuarse a nuestro (3) estilo de vida”	En el párrafo de inicial de este texto se define la especie de la que se habla. Para cohesionar el texto se emplea dos veces la referencia personal anafórica en (1) y (2) recuperando al antecedente <i>los perros</i> . Se evidencia un empleo inadecuado de dicho pronombre, ya que cuando hace las veces de sujeto no se usa para reemplazar el nombre de animales o cosas, sino de personas. Se sugiere entonces elidirlo o sustituirlo por un demostrativo. Por otro lado en (3) el pronombre de primera persona se usa como deíctico, es decir, el referente se ubica en la situación de comunicación y no dentro del texto. Esto hace que se pierda además el rasgo de objetividad propio los textos expositivos, pues se involucra el enunciador. Adicionalmente, se evidencia que no es el número de mecanismos de cohesión que	“Los perros son mamíferos vertebrados descendientes de los lobos. Tienen gran diversidad de razas, colores y tamaños. Son los mejores amigos del hombre y se cree que han ido evolucionando para adecuarse a nuestro estilo de vida”.

			se empleen sino el modo en que estos interactúan con los otros para lograr así una armonía cohesión y asegurar la progresión temática, entendida como la relación entre la información conocida y la información nueva dentro del texto.	
3	3	E49. “Los leones. Estos (1) animales habitan en diferentes partes del mundo sobre todo en gran parte de África. Ellos (2) actúan por instinto como la mayoría de los animales salvajes. Estudios afirman que esta (3) especie pueden llegar a tener relaciones sexuales 200 veces por día. Ellos permanecen en manadas, esto lo hacen por protección y supervivencia”	El empleo en (1) del demostrativo <i>estos</i> es innecesario pues el referente está demasiado cerca. En (2) el empleo del pronombre de tercera persona <i>ellos</i> es inadecuado para referirse a animales cuando cumple la función de sujeto. En (3) el pronombre es anáfora demostrativa de los leones.	“Los leones. Son animales que habitan en diferentes partes del mundo, sobre todo en África. Actúan por instinto, como la mayoría de los animales salvajes. Estudios afirman que esta especie puede llegar a tener relaciones sexuales 200 veces por día. Permanecen en manadas lo cual hacen por su protección y supervivencia”.
3	4	E50. “Los gatos. Son animales mamíferos y carnívoros (1) hacen parte de la familia <i>felidae</i> (2) es una de las mascotas más común en el mundo. Son felinos muy independientes, domésticos y ágiles. (3)Estos mamíferos se caracterizan por sus garras muy afiladas (...)”	En (1) se observa de un elemento cohesivo que enlace la preposición con la anterior. En (2) La ausencia de signos de puntuación es evidente así como la falta de concordancia de número con el sintagma nominal <i>los gatos</i> . En (3) se usa el demostrativo <i>estos mamíferos</i> como referencia demostrativa anafórica demostrativa anafórica de <i>los gatos</i> , pero es más adecuado el demostrativo de segunda persona <i>esos</i> ya que el de primera persona se relaciona como deíctico pues toma valor en lo que escribe el enunciador.	“Los gatos. Son animales mamíferos y carnívoros que hacen parte de la familia <i>felidae</i> . Son unas de las mascotas más comunes en el mundo. Esos mamíferos se caracterizan por ser independientes, domesticados y ágiles así como ser una de las especies más rápidas en trepar (...)
4	4	E60.”Los felinos son una familia de mamíferos placentarios del orden carnívoro (...). Cuentan con 244 huesos y 13 vértebras	En este fragmento se evidencia en (1) <i>que</i> es referencia relativa anafórica de 244 huesos y 13 vértebras torácicas. En (2) se emplea la misma referencia en donde el	“Los felinos son una familia de mamíferos placentarios del orden carnívoro (...). Cuentan con 244 huesos y 13 vértebras torácicas que (1) les da una flexibilidad impresionante que

	<p><i>torácicas que (1) les da una flexibilidad impresionante que (2) facilita su cacería. Esta (3) es llevada a cabo gracias a sus (4) garras y su (5) mandíbula que clavan en el cuello o la garganta de su presa para matarla (6) por ahogamiento”</i></p>	<p>antecedente es flexibilidad impresionante. En (3) se observa referencia demostrativa anafórica de cacería. En (4) y (5) se presenta referencia demostrativa anafórica de los felinos. En (6) el pronombre enclítico es referencia personal anafórica de su presa. Como el fragmento está cohesionado y las proposiciones tienen relación semántica unas con otras, por lo tanto es un escrito bien logrado por el estudiante.</p>	<p><i>(2) facilita su cacería. Esta (3) es llevada a cabo gracias a sus (4) garras y su (5) mandíbula que clavan en el cuello o la garganta de su presa para matarla (6) por ahogamiento”.</i></p>
--	--	--	---

Fuente. Ficha de Revisión. Elaboración investigadora.

En el primer borrador se detectaron algunas dificultades tanto de estructura como en el empleo de las anáforas. Esta afirmación se hace ya que no cualquier relación de significado entre oraciones o proposiciones es cohesiva. Para que esta propiedad se evidencie en el texto, es necesario que un elemento sea interpretado en referencia con otro, o sea, que la interpretación de determinadas unidades lingüísticas (proformas como pronombres personales, relativos, demostrativos) dependa de un antecedente explícito en el texto. En varias de las producciones escritas se encontró un número suficiente de pronombres de diversas clases, pero al revisar los fragmentos del texto se evidenció que algunos no hacen referencia a un antecedente dentro del mismo o simplemente no se establece una relación de interpretación entre una proposición y otra, lo cual dificulta la progresión temática, o sea, la relación de la información conocida con la desconocida.

En algunas producciones escritas se evidenció el uso de posesivos de manera innecesaria. El uso de dichas formas anafóricas resulta pertinente cuando se requiere evitar la relación de ambigüedad con el poseedor. Si no se presenta esta posibilidad de confusión, es decir, si la relación de posesión es clara, no es necesario su empleo, sino que se pueden utilizar sintagmas encabezados por un artículo o demostrativo. Así mismo, la selección inadecuada de elementos

anafóricos tal vez por falta experiencia en los estudiantes para emplear estos mecanismos cohesivos.

Para el uso de las anáforas como elementos de cohesión gramatical se deben tener en cuenta aspectos tanto semánticos como sintácticos así como cognitivos (añadir, suprimir, sustituir, desplazar, reforzar, distribuir, reorganizar), que se materializaron en la transición del primer borrador a la edición final del texto.

La elección del procedimiento anafórico adecuado, resultó complicado para los estudiantes, por su complejidad y variedad.

La repetición excesiva de pronombres resultó evidente en algunas producciones escritas. En una progresión temática continua, en la que se hace referencia a un solo sintagma y no a varios, es innecesario el empleo de pronombres y resulta más práctica la elisión del sintagma-sujeto para evitar el uso excesivo su uso repetitivo, como se evidenció en varios escritos. Por otra parte, si la progresión temática es inconstante por la introducción de un nuevo tema, sí se requiere un mecanismo para recuperar el referente que puede ser un pronombre. Sin embargo, si se trata de un pronombre personal se debe tener en cuenta si la flexión verbal resuelve por sí misma su recuperación. Si es así, se hace innecesario el empleo del pronombre de tercera persona y es mejor acudir a otro tipo de pronominalización como se evidenció en E6 en donde se sustituyeron el pronombre personal por uno relativo (quienes).

Se evidenció en algunos escritos pronombres de primera y segunda persona, los cuales no son mecanismos de cohesión pues aluden a un elemento no dentro del sino en la situación comunicativa pues funcionan como deícticos. Este hecho ocasionó que resulte complejo para algunos estudiantes seleccionar algunas formas anafóricas, principalmente los demostrativos y adverbios locativos (allí, ahí) por la confusión de su valor (exofórico o endofórico).

El texto no es cohesivo por el número de mecanismos empleados para tal fin, en este caso la referencia anafórica a través de proformas gramaticales, sino por el modo en que estos interactúan unos con otros a lo largo del texto. A pesar que en algunas producciones escritas emplearon pronombres de diversos tipos (relativos, personales, demostrativos) este hecho por sí solo no asegura la cohesión textual.

El empleo de la referencia relativa introduce cláusulas que pueden ser de tipo especificativo o explicativo que constituyen nueva información dentro del texto. Sin embargo su uso excesivo en un mismo párrafo dificulta la progresión temática por la sucesión de oraciones subordinadas adjetivas empleadas de manera continua pues dificulta identificar el antecedente al que se refieren y la comprensión del texto. Algunos estudiantes mostraron en sus producciones escritas la asimilación del pronombre enclítico como referencia personal anafórica que acompaña al verbo en infinitivo o gerundio.

Lo que permite considerar a un texto como unidad significativa es la propiedad de coherencia, o sea, que dicho texto posea un significado global (tema o asunto) y sentido (entendido como intencionalidad o propósito desde el punto de vista pragmático). Esto sólo es posible si las relaciones cohesivas o de conexión están presentes en el texto.

Debido al papel semántico-sintáctico que desempeñan los elementos anafóricos, su uso, como mecanismo de cohesión gramatical, resultó, en muchos casos; complejo para los estudiantes, debido a varios factores como: la variedad de formas lingüísticas empleadas como elementos anafóricos así como la multiplicidad de referencias (endofóricas o exofóricas) a las que estas formas puedan remitir. Anexo E.

- Secuencia 4. Edición y Divulgación

Cuadro 10. Secuencia 4. Edición y Divulgación

OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planear la publicación del texto expositivo a través de un folleto elaborado por los estudiantes. 2. Divulgar el texto expositivo mediante una exposición a la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y docentes). 3. Publicar el texto expositivo en la cartelera escolar.
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora folletos para presentar los artículos de divulgación producidos por los estudiantes sobre temas de su interés. - Diseña diapositivas como ayuda didáctica en la presentación de las diversas temáticas. - Expone oralmente los temas abordados a padres de familia, compañeros y docentes de diversas áreas.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> -Folletos elaborados por los estudiantes como forma de presentar sus producciones escritas. -Diapositivas y recursos tecnológicos para exponer la información.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes abordaron los temas con amplio conocimiento y los explicaron utilizando un vocabulario adecuado, con propiedad y seguridad. - La comunidad educativa en general (padres de familia, compañeros y docentes) mostró agrado por los temas abordados por los estudiantes, así como por sus artículos de divulgación presentados en folletos.

Fuente. Ficha de Edición y Divulgación. Elaboración investigadora.

Para evidenciar la secuencia 4 de revisión y divulgación se incluyen una imagen que contienen el folleto, el texto final y la divulgación. Anexo F.

A continuación se presenta los resultados individualizados por grado y estudiante, para luego integrarlos bajo la codificación de frecuencia de uso de las anáforas en la cohesión de los textos.

Tabla 3. Resultados individualizados producción textual final grados noveno

R.P.A: Referencia Personal Anafórica. R.D.A: Referencia Demostrativa Anafórica R.R.A: Referencia Relativa Anafórica

ESTUDIANTE	NIVEL DE FRECUENCIA USO DE R.P.A.-R.D.A.-R.R.A.	ESTUDIANTE	NIVEL DE FRECUENCIA USO DE R.P.A.-R.D.A.-R.R.A.
E1	3	E33	4
E2	2	E34	3
E3	3	E35	4
E4	3	E36	3

E5	3	E37	3
E6	4	E38	3
E7	4	E39	4
E8	3	E40	4
E9	3	E41	3
E10	3	E42	4
E11	3	E43	3
E12	3	E44	2
E13	2	E45	4
E14	3	E46	3
E15	4	E47	3
E16	3	E48	3
E17	3	E49	3
E18	3	E50	3
E19	3	E51	3
E20	4	E52	3
E21	2	E53	3
E22	4	E54	3
E23	2	E55	3
E24	3	E56	3
E25	4	E57	3
E26	3	E58	3
E27	2	E59	2
E28	2	E60	3
E29	2	E61	3
E30	2	E62	3
E31	2	E63	2
E32	3		

Fuente. Registros individualizados estudiantes grado noveno A y B.

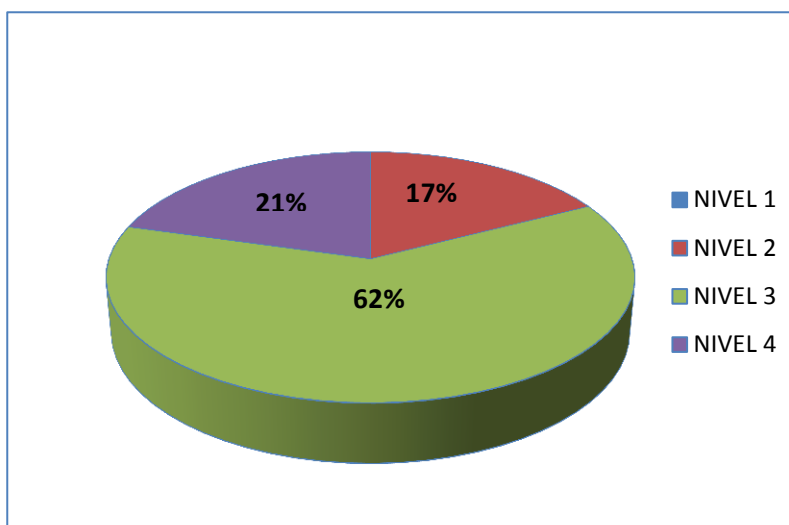
Tabla 4. Resultados integrales del grado noveno de producción textual final

R.P.A: Referencia Personal Anafórica. R.D.A: Referencia Demostrativa Anafórica R.R.A: Referencia Relativa Anafórica

NIVELES DE COHESION	FRECUENCIA R.A.P. - R.A.D. - R.A.R.	TOTAL %
NIVEL 1	0	0%
NIVEL 2	11	17%
NIVEL 3	39	62%
NIVEL 4	13	21%
TOTAL	63	100%

Fuente. Codificación de los registros de producción final grado noveno A y B

Gráfica 2. Niveles de cohesión primer borrador grado noveno.



Fuente. Codificación de los registros de producción final grado novenos A y B

En las anteriores tablas se observa que los estudiantes presentaron en los textos una cohesión más adecuada, usando las anáforas como mecanismo para imprimirle sentido al texto. Sin embargo a pesar que en el nivel 1 no se ubicó ningún estudiante, quienes se ubican en el nivel 2 aún tuvieron dificultades dentro del texto. Lo que indica que se deberá seguir insistiendo en la producción de textos con la utilización de anáforas como mecanismo de cohesión.

3.1.3 Fase de evaluación

3.1.3.1 Valoración integral de secuencia didáctica

La valoración final de los artículos de divulgación de conocimientos de tipología expositiva producidos por los estudiantes se llevó a cabo en tres momentos específicos: diagnóstico, primer borrador y texto final, durante la secuencia didáctica, se realiza una comparación de estos obteniendo los siguientes resultados.

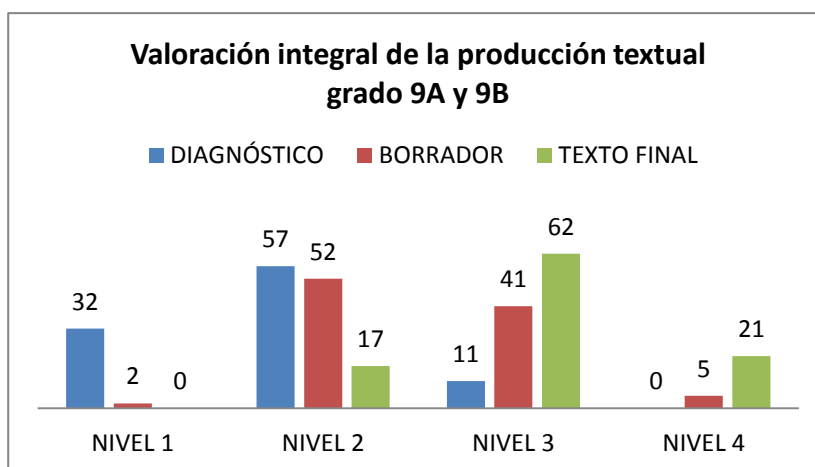
Tabla 5. Valoración integral de la producción textos usando la anáfora como mecanismo de cohesión

R.P.A: Referencia Personal Anafórica. R.D.A: Referencia Demostrativa Anafórica R.R.A: Referencia Relativa Anafórica

NIVELES DE COHESION	FRECUENCIA DE USO R.A.P. - R.A.D. - R.A.R.		
	DIAGNÓSTICO	PRIMER BORRADOR	TEXTO FINAL
NIVEL 1	32%	2%	0%
NIVEL 2	57%	52%	17%
NIVEL 3	11%	41%	62%
NIVEL 4	0%	5%	21%
TOTAL	100%		

Fuente. Integración de datos producción de textos

Gráfica 3. Valoración integral de la producción de textos mediante la anáfora como mecanismo de cohesión.



Fuente. Codificación de los registros comparativos grado novenos A y B

Los resultados de la valoración integral mostraron los siguientes hallazgos por cada uno de los niveles de frecuencia del uso de las anáforas para la cohesión del texto:

Nivel 1. El texto no presenta mecanismos de referencia anafórica a través de proformas. En este nivel el 32% de los estudiantes que se diagnosticaron hubo un alto porcentaje del 2% en el primer borrador que disminuyeron significativamente, hasta ubicarse en el 0% en el texto

final. Lo que indica que al conocer la utilidad de las anáforas como mecanismo de cohesión en el texto, recurrieron a estas para conectar las ideas e impregnarle un sentido más adecuado.

Nivel 2. El texto presenta mecanismos de referencia anafórica escasa (de 1 a 5), a través de proformas, o emplea referencia anafórica frecuentemente mal empleada (más del 50% incorrecta). Para el diagnóstico los estudiantes obtuvieron el 57%, en el primer borrador el 52% y para el texto final el 17%. El comportamiento de este nivel también fue significativo, disminuyeron la repetición de palabras y utilizaron los conectores para hilar las ideas de la situación comunicativa específica de acuerdo al tema del artículo. En este sentido, el estudiante reconoció características lingüísticas y estructurales de los textos expositivos y el papel que cumplen los pronombres personales, los demostrativos y relativos, permitiendo establecer una relación entre las partes estructurales de la oración y el discurso a través de conectores.

Nivel 3. El texto presenta referencia anafórica abundante (de 6 a 10), a través del uso de proformas, y está frecuentemente bien empleada (más del 50% correcta). En este nivel la frecuencia del uso de las anáforas en el diagnóstico fue de 11%, primer borrador 41% y en el texto expositivo final fue de 62%, lo cual demostró que la cohesión en el plano de la oración y el discurso mejoró en los aspectos de concordancia y orden de las ideas, mediante el uso de pronombres, demostrativos y relativos. En el plano sintáctico, se evidenció que la adecuada estructura del texto permite una interpretación más acertada, generada por las interrelaciones que en definitiva le dieron un sentido global. Adicionalmente, se evidenció el uso de la pronominalización anafórica para lograr las relaciones semánticas entre las proposiciones del texto.

Nivel 4. El texto presenta referencia anafórica variada (de 10 en adelante) y es empleada siempre de manera adecuada. Los resultados demostraron que los estudiantes de noveno grado

fueron subiendo desde el diagnóstico 0% al primer borrador un 5% y al final del texto expositivo al 21%, lo que indica que utilizaron las anáforas como mecanismo de cohesión para relacionar lingüísticamente significados a través de las proformas gramaticales con la composición del texto en una situación comunicativa determinada.

Teniendo en cuenta lo anterior se concluye lo referente a cohesión gramatical, lingüística textual y por secuencia didáctica.

Cohesión gramatical

- En la mayoría de producciones escritas se muestra la organización de las proposiciones con orden de palabras estable sobre el esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.
- En el escrito final se observa mayor referencia anafórica como mecanismo de cohesión y menor repetición de vocablos o redundancias. Por lo tanto, se puede afirmar que la pronominalización anafórica y la redundancia se presentan en relación inversa.
- En la mayoría de producciones finales se observó un equilibrio entre la información conocida y la nueva así como las marcas de la presencia del emisor en el texto constituyendo así la objetividad, como característica fundamental de la tipología textual expositiva.
- En la edición final y su medio de divulgación, el folleto, se incluyen imágenes e ilustraciones en general que refuerzan y amplían el contenido o macroestructura semántica. Así como la presencia de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, epígrafes) cuya función es contribuir a la estructuración de contenidos.
- Los mecanismos de cohesión gramatical están presentes en abundancia en las producciones finales, principalmente la pronominalización anafórica de tipo demostrativa y relativa, superando la personal. Con el uso de la referencia demostrativa se evidenció que los estudiantes-escritores

establecen frecuentemente relación de cercanía con el referente. Por otra parte, con el empleo fde la referencia demostrativa anafórica se muestra la cantidad de oraciones subordinadas adjetivas que emplean el pronombre relativo para introducir información nueva.

Organización textual

- En temas seleccionados por los estudiantes como contaminación, perros pitbull, las adicciones, trastornos mentales; entre otros, partieron de observar determinados problemas en su entorno inmediato para llegar, a través del texto, a sus correspondientes posibles soluciones.
- Los esquemas para la organización de la información dentro del texto, predominantes en la mayoría de las producciones escritas fueron definición–descripción, clasificación-tipología y problema- solución. La fase de planeación en la que se emplearon organizadores gráficos para la disposición adecuada de la información, fue clave para que en el texto evolucione una estructura marcada desde el diagnóstico inicial a la edición final.

Lingüístico Textual

- Los mecanismos de cohesión gramatical, especialmente la pronominalización, ayudan a comprender adecuadamente los textos ya que revelan su disposición microestructural, además de la organización macro y superestructural.
- Los textos expositivos se caracterizan por modificar un estado de conocimientos, no solo expresar, sino hacer comprender. Por tal razón, al producir un texto de esta tipología es necesario organizar y jerarquizar la información y lo más importante, que haya una relación de sentido en entre las diversas proposiciones del texto que ayuden a construir su macroestructura. Esto se

logra a través del uso de mecanismos de cohesión que la lengua ofrece, uno de ellos es la referencia anafórica mediante el uso de proformas.

- Se evidencia el aumento del uso de mecanismo de pronominalización anafórica desde el diagnóstico inicial a la edición final, principalmente anáfora relativa y demostrativa, lo cual muestra que se logró un objetivo de la intervención pedagógica como es la apropiación de los estudiantes del empleo de pronombres diferentes a los personales, como mecanismo de cohesión gramatical.

- Un texto no es cohesivo por el número de elementos de tal tipo que presente sino por el modo en que estos interactúan unos con otros (armonía cohesiva).

- La propiedad de la cohesión textual permite hacer más fácil al lector el acceso a nueva información a partir de la ya conocida y por lo tanto contribuir a la coherencia pretendida por el autor del texto.

- Las propiedades de cohesión y coherencia, dentro del enfoque comunicativo, no pueden abordarse de manera separada. La cohesión es, en gran medida, reflejo de la organización conceptual del texto. La coherencia, por su parte, se logra en muchas ocasiones lingüísticamente por medio de la cohesión.

- Es pertinente emplear para cohesionar un texto mecanismos tanto gramaticales como léxicos. Los primeros, objeto de estudio de esta investigación, son pertinentes si el antecedente es próximo y se identifica claramente a través del texto. Pero, debido a que en muchas producciones escritas se cayó en la repetición ambigua de pronombres, especialmente relativos, se sugiere el empleo de la cohesión léxica (sinónimos, hiperónimos) con antecedentes poco accesibles, ya sea

porque están alejados en el texto o para evitar la ambigüedad al no ser sencillo identificarlos. El equilibrio entre estos dos tipos de cohesión, garantizaron la progresión temática con éxito.

4. Discusión de Resultados

En la enseñanza y aprendizaje de la producción textual es importante reconocer que los estudiantes de hoy requieren una movilización de la palabra tanto en el código oral como escrito, para la construcción de textos que adquieran el poder de trascender el pensamiento y conocimiento en diferentes escenarios.

De este modo el modelo de aprendizaje sociocognitivo en la composición de un texto adquiere relevancia frente a los aspectos fundamentales que se desarrollan en lo cognitivo, lo social y cultural de los educandos, según Castelló (2002) cuando se escribe se ponen en marcha procesos cognitivos que dependen del contexto donde el escritor se desenvuelva, de ellos escribirá ya que esta percepción es la que inspirará su pensamiento.

Los estudiantes de noveno grado de la Institución Francisco de Paula Santander, provienen de contextos difíciles y de dificultades propias de la escritura asociadas, desde luego, a factores que han intervenido durante el proceso escolar. Por tal razón, el modelo sociocognitivo aportará a la producción textual una percepción auténtica, ya que sitúa la expresión escrita no solo dependiente del contexto social en el que vive el individuo sino que inserta la importancia de la cultura de la que éste hace parte y participa de manera activa.

Hacer sujeto activo al estudiante en una actividad escritural, tal y como lo afirma Castelló (2002) no es aprender una secuencia, sino que el estudiante comprenda los diferentes momentos para componer, diferencie los procesos y desarrolle habilidades para planificar el objetivo, su intencionalidad y estructura. Esta comprensión le ayudará a entender el sentido de una composición, donde construye y reconstruye el conocimiento. Componer un texto es una tarea compleja que requiere el uso de la competencia textual en todo su rigor, de ello dependerá en buena parte que el acto comunicativo pueda trascender para el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la lingüística textual, los estudiantes de noveno grado presentaban dificultades para componer textos con intención específica y una estructura que permitiera comprender el acto comunicativo. Según, Bernárdez (1987) la lingüística integra en el texto tres aspectos: el comunicativo que tiene que ver con la actividad que requiere para que sea el resultado de una interacción social, el segundo el pragmático, en el cual se refiere a que el texto se ajusta a las intenciones del hablante en una situación y por último el estructurado, atendiendo en la forma como el texto se organiza de acuerdo con sus propias reglas.

En este sentido, el texto como unidad lingüística requiere de un conjunto de normas que permiten configurar la intención comunicativa basada en la coherencia y la cohesión como recursos para la obtención de una composición que pueda comprenderse, según Coseriu (2007) destaca que los procedimientos de cohesión sirven para que el discurso sea coherente. Así como también Van Dijk (1988) el cual considera que el texto debe cumplir características semántico-pragmáticas donde la cohesión y la coherencia se convierten en los parámetros básicos que determinan el texto como una unidad comunicativa.

De tal forma, que la gramática textual contribuya a dar sentido y significado a la acción comunicativa. Por esta razón, para la enseñanza de la producción escrita se hace necesario buscar alternativas con el fin de que el estudiante desarrolle habilidades en la composición de un texto lo cual implica, según Van Dijk (1978) construir niveles de representación semántica: microestructura base para que la información del escrito corresponda a la coherencia y una macroestructura que equivale a su significado global.

De acuerdo con lo anterior, se seleccionó el texto expositivo como tipología textual para que los estudiantes enmarquen el escrito en una configuración propia del entorno de aprendizaje, las exposiciones se realizan en todas las áreas del contexto escolar, Camps (2003) señala que al

establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de los tipos de textos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las diferentes materias del currículum. Así como también Van Dijk (1996) señala que el discurso expositivo se caracteriza por la presencia de determinadas superestructuras, que son esquemas de producción textual. Herrera (2005) afirma que “el texto expositivo pertenece al género discursivo de artículo de divulgación, ya que su estructura y objeto es la difusión de conocimientos teóricos, técnicos y científicos para los no especialistas o para el gran público” (p.134).

Los estudiantes del grado noveno en el desarrollo de los textos expositivos adquirieron el conocimiento para configurar la estructura: introducción, desarrollo y conclusión, lo que permitió llevar un orden coherente para hilar las ideas en los contenidos de los párrafos que hacen parte del artículo. De igual manera, Alvarez (2001), señala que la producción de un texto expositivo facilita la generalización del recuerdo puesto en el contenido sintáctico y semántico y por lo tanto favorece su comprensión.

Para el desarrollo de la intervención pedagógica se utilizó la secuencia didáctica propuesta por Álvarez y Ramírez (2006) la cual es pertinente porque para la composición textual de un escrito se requiere de etapas como la planificación, textualización, revisión, edición y divulgación. Estos procesos dentro de la secuencia puntualizan el propósito, el quehacer del estudiante y del docente y el producto a evaluar. También los autores afirman que la secuencia permite el consenso de los conocimientos previos del estudiante, escribir con una intención y finalidad, motiva a los escritores y proporciona un acompañamiento al estudiante por parte del docente para que interaccionen y en este proceso adquieran habilidades para activar esquemas

mentales que les permitan vincular información nueva y asimilarla contribuyendo a dar cohesión y coherencia al escrito.

En los resultados de la producción textual de los estudiantes de noveno se pudo evidenciar que la mejoraron, en gran medida, gracias al mecanismo de la referencia anafórica con la utilización de los pronombres personales, demostrativos y relativos. Esto permitió establecer que un conocimiento amplio y variado de diversos mecanismos de cohesión contribuyen a enriquecer el tejido semántico del texto. Sin embargo, la investigación indicó que un uso excesivo de los mismos en un mismo párrafo en lugar de dar claridad al texto puede ocasionar ambigüedad, en especial con los demostrativos, ya que pueden remitir erróneamente a un sintagma pleno que no corresponde. Los teóricos Martínez (2015), Halliday y Hassan (1976) y Van Dijk (2005) se refieren a la cohesión como uno de los elementos más importantes en un texto ya que esta permite enlazar las ideas y estructurar las unidades lingüísticas para relacionar párrafos de manera lógica y secuencial y darle coherencia al escrito para su comprensión global. De esta misma manera, Calsamiglia (2004), afirma que “la cohesión textual es la manifestación más importante de la coherencia y es una propiedad del texto que facilita su comprensión”, (p.30).

Mediante la utilidad de la referencia anafórica, los textos fueron tomando una cohesión progresiva, en esta experiencia los educandos adquirieron conocimientos como los expuestos por Halliday y Hasan (1976), quienes afirman que la anáfora es un mecanismo de cohesión y su papel fundamental es el de facilitar conectores que expresen las relaciones necesarias para hilar y conducir redes temáticas denominadas cadenas de referencia. Estas son componentes textuales que participa de manera dinámica en la actividad comunicativa. Por esta razón, posibilitan la cohesión textual elevando de cierta manera la interpretación del texto.

De igual manera, Fernández (2010) afirma que la anáfora como mecanismo de cohesión permite cumplir una estructura de sentido y conexión al conjunto de elementos que componen un texto, participan como hilo conductor del discurso, evitan repeticiones y constituyen una parte fundamental en la comprensión de las relaciones entre los procesos cognitivos, la integración del conocimiento y la gestión de la información”, (p.369).

A pesar que algunos estudiantes no alcanzaron a utilizar la anáfora como mecanismo de cohesión adecuadamente, la experiencia permitió situarlos en diferentes niveles que tendrán que ser retomados en futuros proyectos para mejorar la competencia textual centrada en el enfoque sociocognitivo, que de manera importante aporta a su desenvolvimiento comunicativo, tal y como lo mencionan autores como Flower y Hayes (1980), para quienes las operaciones intelectuales involucradas en la composición escrita generan actos auténticos de comunicación y Bronfenbrenner (1979) para quien dichas operaciones mentales potencian el desarrollo del individuo como agente activo inmerso en los ambientes reales con los que éste interacciona.

La evaluación de los textos producidos en el proyecto de investigación en tres momentos: fase diagnóstica, primer borrador y texto final se llevó a cabo a través de rúbricas como instrumentos que ofrecen descripciones del desempeño de los estudiantes a partir de un aumento progresivo de niveles que se plantearon de acuerdo con los objetivos del trabajo de investigación. Las rúbricas analíticas permitieron descomponer el texto en diversos niveles, que corresponden al aspecto lingüístico de la cohesión textual, acordes a los desempeños las Pruebas Saber: nivel 1 (insuficiente), nivel 2(mínimo), nivel 3(satisfactorio), nivel 4(avanzado).

Conclusiones

De acuerdo con los resultados de la investigación llevada a cabo en el grupo de estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Sogamoso y en cumplimiento de cada uno de los objetivos se concluye:

Algunas dificultades de los estudiantes en la producción de textos se detectaron a través de una observación participativa que simultáneamente fue realizada con el taller diagnóstico cuyos resultados mostraron: en los estudiantes que se ubicaron en el nivel de cohesión uno se evidenció que el 32% de los escritos emplearon en exceso la conjunción “y” el marcador “también” como único intento por cohesionar el texto. Así mismo, la repetición moderada de un mismo sustantivo o frase nominal dentro del texto dificultó su progresión temática y por tanto no hubo relación clara de información nueva o desconocida con la información pasada o conocida.

En el nivel de cohesión dos, se evidenció que el 57% de los estudiantes de grado noveno produjeron unos escritos con la ausencia de mecanismos para cohesionar los textos adecuadamente, lo que impidió la construcción de una unidad semántica en el texto y el establecimiento de lazos referenciales lo cual dificultó la interpretación del texto progresivamente. Así mismo, en algunos escritos se presentaron dificultades a nivel estructural, ya que no se encuentra la información jerarquizada y organizada de manera pertinente de acuerdo con la tipología textual expositiva (introducción-desarrollo-conclusión). Esto se debió, seguramente, a la ausencia de una planeación detallada del texto.

En el nivel de cohesión tres, el 11% de los estudiantes presentaron un texto con conectores definidos que articulan las ideas. Sin embargo, el orden de los párrafos se dispuso de manera incoherente. De igual forma, la mayoría de las producciones escritas mostraron errores de

ortografía. No obstante, se considera que los aspectos de fondo, como el análisis de la cohesión textual, deberían ocupar un lugar preponderante en la revisión de las producciones escritas de los estudiantes.

En la fase de acción o implementación se desarrolla una secuencia didáctica propuesta por Álvarez y Ramírez (2006), dispuesta en diferentes etapas como: la planificación en la cual se resalta la utilidad del acceso a la información mediante la consulta de diferentes fuentes, la elaboración de un mapa de ideas que aportó a la jerarquización y orden para la estructuración del texto expositivo. La etapa de textualización centrada en la organización del contenido semántico que permitió recurrir a la referencia anafórica como mecanismo de cohesión gramatical en las oraciones y frases para darle sentido y significado, siendo esta una condición para la coherencia del texto. La etapa de revisión contribuyó a producir borradores que fueron útiles para correcciones y ajustes sobre el uso de la referencia anafórica. En la última etapa de edición y divulgación se construyeron folletos con los artículos ya terminados, se realizó una exposición involucrando a estudiantes, padres de familia y docentes para luego divulgarlos en la cartelera escolar.

Los productos finales se evaluaron y permitieron evidenciar que ningún estudiante se ubicó en el nivel de cohesión uno, el 17% en el nivel dos en el cual utilizaron algunos mecanismos de cohesión como signos de puntuación, conectores, anáforas pronominales y repetición de palabras de forma excesiva. En el nivel de cohesión tres se situaron el 62% evidenciando en los escritos variados mecanismos de cohesión adecuados, pero con repetición más de dos veces de algunas palabras. Por último, el nivel de cohesión cuatro en el cual se presenta el 21% demostrando variedad de mecanismos cohesivos usados de manera adecuada.

En términos generales el desarrollo de la competencia textual es un proceso que requiere tiempo. A pesar de que se empleó un año en el diseño de material enfocado en la escritura como proceso y que la intervención pedagógica se centró en la cohesión gramatical como mecanismo para lograrla la referencia anafórica, en algunas producciones escritas de la edición final persisten ciertas dificultades como la repetición ya no de sustantivos o nombres, sino de pronombres. Una posible solución para esta dificultad sería combinar mecanismos de cohesión gramatical con cohesión léxica como la introducción de sinónimos para recuperar el referente.

La elaboración de dos borradores hasta la edición final muestra una evolución positiva tanto en lo estructural como en lo lingüístico. Esto permitió interiorizar en el estudiante que no sólo con el primer borrador se logran los propósitos que se habían planeado, sino que es necesario aprender de las debilidades encontradas y trabajar en estas para llegar a la edición final con éxito. La escritura abordada como proceso (planeación-textualización-revisión-divulgación) se enmarcó como una buena estrategia de aprendizaje.

Impacto de la investigación. La adaptación de la secuencia didáctica para la producción de textos expositivos, basada en el modelo sociocognitivo de composición, evidencia que es un recurso válido, significativo y útil para trabajar la competencia escritural en las aulas de cualquier nivel de básica y media. De acuerdo con los resultados que arrojan esta investigación se hace necesaria una transformación en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: en primer lugar, dejar de tratar la escritura de manera individual y en cambio hacerlo en un ambiente de colaboración con la orientación del docente en interacción permanente con los estudiantes. En segundo lugar, la aplicación de la secuencia didáctica confirma la importancia de otras habilidades comunicativas, a la par de la escritura, como la lectura y la

escucha activa para favorecer el aprendizaje de diversos temas propios de diferentes asignaturas del currículo.

La investigación demuestra que en la producción de un texto en colaboración es necesario el monitoreo de las fases del proceso (planeación, textualización, revisión, edición) ya que en cada una el texto en construcción se enriquece no sólo en lo lingüístico sino en lo estructural. Así mismo, replantea el paradigma de que escribir sólo es tener adecuada ortografía y caligrafía. En cambio, muestra que las características tanto lingüísticas como textuales de las diversas tipologías deben ser objeto de enseñanza en el sistema educativo.

El trabajo confirma la importancia de abordar para la composición escrita diversas tipologías textuales y géneros discursivos que para este caso en particular es el expositivo-artículo de divulgación de conocimientos. El tratar la tipología expositiva permite aprender las características del género discursivo así como la adquisición de conocimientos, por su naturaleza epistémica, en diversas asignaturas del currículo.

La explicación de las características textuales de la tipología expositiva, la especificación del contexto de composición y la realización de las fases del proceso escritural son actividades que se deben hacer explícitas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita pues aportan elementos conceptuales y metodológicos valiosos para facilitarla.

La inclusión de la tipología expositiva de manera prematura en el ambiente escolar favorece en los estudiantes la construcción de su propio conocimiento así como su inclusión paulatina en comunidades de aprendizaje que seguramente serán de gran utilidad en los niveles de educación superior.

Los registros y descripciones efectuadas a través de la secuencia didáctica pueden contribuir a otros docentes a reflexionar en torno a sus propias prácticas para enriquecerlas,

transformarlas o sustituirlas. Por lo tanto, puede ser un instrumento útil para capacitación de maestros. Igualmente, la investigación muestra la necesidad de desarrollar la investigación en las instituciones del país con el propósito no sólo de construir conocimientos sino contribuir en la solución de problemas a la luz de nuevas teorías, que para el caso específico, es la producción textual.

Alcance de la investigación. Este trabajo puede ser la base para desarrollar otras investigaciones en pedagogía del lenguaje a través de la secuencia didáctica como recurso metodológico incluso con otras tipologías textuales y géneros discursivos como la argumentativa, descriptiva, dialogal, predictiva o la tradicional narrativa. Igualmente, sería interesante centrar diferentes secuencias didácticas en diversas normas de textualidad que para el caso en particular fue la cohesión, pero podrían ser la coherencia, la adecuación, la intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, entre otras.

Así mismo, una investigación de esta rigurosidad científica podría ser la base para la creación por parte del docente de su propio material didáctico pues actualmente en el mercado en Colombia no se encuentran textos que se centren en la producción escrita con la metodología de secuencias didácticas y para diversas tipologías textuales.

Recomendaciones

Es necesario incorporar en los planes de aula de la básica secundaria, programas que contemplen variados contenidos relacionados con las tipologías textuales y sus características lingüísticas y estructurales y el proceso para producirlos, que estén enmarcados en un proyecto de escritura significativo para los estudiantes, ya que si se continúa trabajando la producción textual de manera fragmentada y descontextualizada en las aulas, difícilmente se lograrán cambios a largo plazo.

La integración de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escuchar, escribir y hablar) resulta fundamental para la adquisición y aprehensión de conocimientos y enfocadas hacia el uso de los mecanismos de cohesión contribuyen a alcanzar la competencia textual para mejorar las pruebas internas y externas.

Abordar la tipología expositiva en las aulas es necesario, ya que contribuye a que el estudiante construya sus conocimientos de manera individual y cada vez más autónoma, así mismo es una de las tipologías con más presencia en el contexto escolar.

Finalmente, la línea de investigación Pedagogía del Lenguaje de Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia contribuye en gran medida a abordar temas preponderantes en la educación como lo son las prácticas llevadas a cabo en las aulas de clase para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, entre estas la composición escrita. Esta investigación generó valiosos resultados que permitieron reflexionar en torno a estas para replantearlas o transformarlas con el propósito de formar estudiantes que aborden estos fenómenos lingüísticos lo cual contribuye en la formación de su cultura y ciudadanía como elementos básicos de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Abad, S. (2015). *Estudio contrastivo del funcionamiento semántico de los encapsuladores nominales en la prensa española y alemana: De la anáfora a la catáfora conceptual*. Madrid - España: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras.
- Acin, E. (2009). *Texto y marcadores del discurso*. En M^a Azucena Penas y Rosario González (eds.), *Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas*. Frankfurt am Main: Peter Lang,. Madrid: Educacion y Pedagogía.
- Álvarez, A. (2010). *Competencias básicas de escritura: Textos expositivos - explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro. p. 177-181.
- Álvarez, T. (2005). *Importancia de un atipología textual en la enseñanza de la lengua primaria y secundaria obligatoria*. Madrid- España: Universidad Complutense.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Signos*, 32, 73-88.
Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n32/n32a05>.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos, en *estética de la creación verbal*. *Educación y Pedagogía*, 248-293.
- Bernárdez, E. (1987). *Lingüística del Texto*. Madrid - España: Arcos y Libros.
- Calsamiglia, H. (2004). Las cosas del decir – Manual de análisis del discurso. . *Pedagogia y Educacion*, 30.
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. *Cuadernos de pedagogía*. 216 , 19-21.

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 43-57.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Enseñar a escribir sin prisa pero con sentido*, 86-103.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Grao, p. 85.
- Camps, A. (2008). Hacia un Modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Lecturas complementarias para los maestros: Leer y escribir con los niños.*, 22-31.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 63-80.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona - España: Empuries.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*. *Lingüística y Literatura. Universidad de Antioquia - Medellín*, 11-37.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita*. Madrid - España: Arco - Libros.
- Castelló, M. (2000). *Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita*. Madrid- España: Aprendizaje Visor.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35, 149-162.

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de la investigación social*. Madrid - España: McGraw-Hill.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*. Madrid - España: Arco y Libros.
- DeWalt, K., & DeWalt, B. (2002). *La observación participante una guía para recopilar información*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Díaz, A. (2005). *Aproximación al texto escrito. Cohesion y Coherencia componentes fundamentales en la producción textual*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Oficina impresión.
- Dijk, T. (1977). *Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension. Just y Carpenter: Cognitive Processes in Comprehension*. New Jersey: LEA.
- Elliot, J. (2000). *La investigación Acción en la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fernández, M. (2010). La competencia discursiva en el marco ELE. *Revista de Educación y Pedagogía*. 3(11), 351-383.
- Gil, P. S., & González, L. (2011). *La secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado decimo de la I.E. INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. Pereira - Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Mecanismos de Cohesion*. Londres: Logman.

- Hernández, F., & Baptista. (2006). *Metodología de la Investigación. 4ta Edición*. México.: McGraw-Hill. Interamericana editores.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma socio-cultural. *Perfiles Educativos XXVII (102)*, 85-117.
- Herrero, G. (2006). *Teorías de pragmática de lingüística textual y análisis del discurso*. Castilla-España: La Mancha.
- Jiménez, C. (2016). *La estrategia del caracol una propuesta para mejorar la producción textual a través de la escritura de relatos de experiencia*. Bogotá- Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Martínez, M. (2015). Análisis del discurso. Cohesión en Español. *Cátedra Unesco para la lectura y escritura de América latina*, 5-112.
- Mederos, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. . Santa Cruz de Tenerife: Excmo. Cabildo Insular de Tenerife: Grijalbo.
- MEN, M. d. (2008). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. *Revolución Educativa*, 5-34.
- Murgonovia, E. (2013). *La lingüística del texto*. En: Ocaña Dayar Humberto y otros. *De la lingüística científica a la lingüística textual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Muzzopappa, J. (2013). *Enseñanza de la Gramática desde la perspectiva del enfoque generativista*. Tunja - Boyacá: Lingüística Hispanica.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.: 3 edición. Thousand Oaks.

- Paz, M. (2015). *Mecanismos de cohesión en textos narrativos y argumentativos producidos por estudiantes de séptimo grado*. Santiago de Chile.: Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Rodríguez, L. (2000). Talleres para el desarrollo de la oralidad en el preescolar como estrategia investigativa, pedagógica y didácticas. *Revista de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura*. (3), 18-21.
- Salas, C. (2011). Los elementos cohesivos en el discurso académico escrito: una experiencia desde el contexto universitario. *Legenda (15) No. 13*, 35-55.
- Sandín, M. (2006). *Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. I Encuentro Internacional de investigación cualitativa en educación*. Barquisimeto - Venezuela.: Educaré.
- Serrano, P. (1994). *Investigación Cualitativa Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Madrid - España: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. . Valladolid.: Siglo XX.

Anexos

Anexo A. Guía de Observación participante.

OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA	
INSTITUCIÓN	Institución Educativa Francisco de Paula Santander
ACTIVIDAD Y TEMA	Taller diagnóstico
DOCENTE	Lida Navarrete
PARTICIPANTES	Estudiantes de grado noveno

ASPECTOS OBSERVADOS	
Aspectos	Reflexiones y comentarios
Selección de un tema de interés.	
Elabora un plan para producir el texto	
Elabora un esquema para organizar las ideas	
Formula preguntas al intentar producir el texto.	
Explica las diferentes formas de organizar la información del texto expositivo: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, problema-solución, pregunta-respuesta, causa-consecuencia, ilustración.	
-Consulta de diversas fuentes de información.	
Contrasta y/o completa información sobre un mismo punto en fuentes de información diferentes, teniendo en cuenta las características textuales y discursivas de cada material de consulta.	
Toma nota de la información más importante del tema	
- Elabora un índice a través del cual se organice la información obtenida y el cual será plasmado en el artículo de divulgación a escribir.	
- Utiliza conectores para la cohesión del texto	
-Lleva una coherencia de ideas en cada uno de los párrafos.	

Anexo B. Registro de imagen de taller diagnóstico

DIAGNÓSTICO INICIAL

Escribe un texto expositivo de un tema de tu interés.

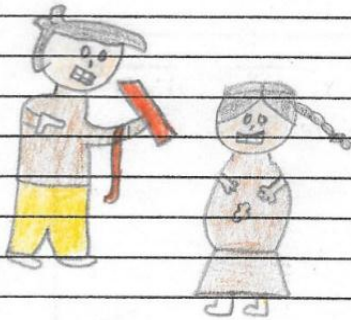
Maltrato a la mujer

El maltrato a la mujer es una consecuencia de discriminación que se sufre tanto en leyes como en lo social.

El principal factor es el machismo y el menosprecio, que llega a la agresión verbal, física, sexual, psicológica; y en algunos casos al asesinato. Se puede manifestar en diversos casos o ámbitos de la vida social como en un trabajo, colegio o familia.

En 1993, las Naciones Unidas aprobaron la declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer.

Se planteó un objetivo que fue que para 2015 todos los países del mundo adoptaran las leyes.



Proclamaron el 25 de cada mes el Día Naranja, donde se invita a que las personas lleven una prenda de color naranja.

Anexo C. Registro de imágenes del desarrollo de la secuencia 1: Planificación

2. ACCESO AL CONOCIMIENTO

Es una etapa fundamental antes de la planeación de tu texto. En ésta vas a reconocer algunas características lingüísticas y estructurales del texto expositivo.

RECONOCIENDO EL TEXTO EXPOSITIVO

Toda producción escrita se enmarca en una situación comunicativa específica. La situación comunicativa son todas las condiciones que rodean la escritura del texto. Para identificar dicha situación, puedes responder a las preguntas ¿Quién escribe? ¿Qué escribe? ¿A quién le escribe? y ¿Con qué propósito o finalidad lo hace?

A. Identifica en el siguiente texto la situación comunicativa en los que se escribió. Para ello léelo y responde las preguntas al final.

LOS PINGÜINOS

INTRODUCCIÓN

(1) Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fue la presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos, y fuera del agua están indefensos, pues sus cortas patas no les sirven para correr deprisa. La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos. Por otra parte, los exploradores les daban caza cuando se quedaban sin viveres, aunque su carne, desde el punto de vista gastronómico, no era muy apetecible.

Causa-consecuencia

(2) Existen 17 especies de pingüinos y los fósiles indican que hace 45 millones de años hubo el doble, incluyendo a una gigante casi tan alta como una persona. Algunas de las especies más conocidas son: el Emperador, el Rey, el Adelphi, el Azul, el Crestado, el Salmorra, el Ojoamarillo o el Macaronnes.

Clasificación-tipología

(3) Ponen huevos, tienen plumas, construyen sus nidos en tierra, respiran aire, tienen pico... Los pingüinos son aves que no vuelan, sino que nadan con sus aletas. Resistentes y atléticos algunos, como los Emperador y los Adelia, caminan enormes extensiones para buscar comida. Sus oídos les permiten escuchar debajo del agua, y se reconocen por la voz entre miles de parejas.

Definición-descripción.

(4) Cada especie de pingüino es capaz de zambullirse a una determinada profundidad, como se aprecia en el siguiente gráfico No 2. El Emperador bucea hasta 250 metros para buscar comida, pero su récord está en más de 500 metros, es decir, puede zambullirse a una profundidad similar a la altura de la torre CN Tower de Canadá.

Ilustración




Ilustración 1. Anatomía del pingüino.

(5) Tienen muchas estrategias para refrescarse, ya que bajo el sol del verano los pingüinos se asan. Entonces, erizan las plumas para aumentar el flujo del aire y extienden sus aletas a los lados. A veces, pasan tanto calor que las aletas se les ponen rosadas y se tienden con la barriga contra el hielo, como los perros. Los bebés se tumban patas arriba. Tirarse al agua es otra solución.

Definición-descripción.

(6) Los únicos "pingüinos de hielo" son los Emperador y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafrikanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos. Por eso es difícil ver a un pingüino temblando de frío.

Definición-descripción.

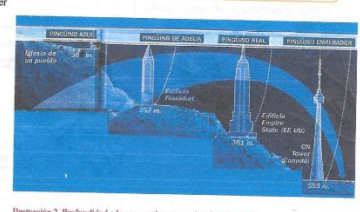


Ilustración 2. Profundidad a la que pueden sumergirse los pingüinos.

Fuente: Adaptado de la revista "Muy Extra", Edición: verano, 2007. Fragmento tomado de http://leer.es/documento/23550724724/an2_en_pinguitos_prof_industria_vidaobscuro.pdf#88cb808-11c419a-840a-413e820b-4912

- ¿Quién escribe? *Profesora Julia Perin*
- ¿Qué escribe? *sobre la vida de los pingüinos*
- ¿A quién escribe? *a los niños de primaria*
- ¿Propósito o finalidad? *con la intención de enseñar un argumento sobre los pingüinos*
- ¿A qué asignatura pertenece el tema? *expositiva*

B. Reflexiona en torno a los textos de tipología expositiva, escribiendo F si el enunciado es falso o V si el enunciado es verdadero. Justifica tu respuesta.

ENUNCIADO	F/V	JUSTIFICACIÓN
1. El texto expositivo tiene la finalidad de dar a conocer o explicar información acerca de un tema.	V	<i>Si porque no está expositivo dando a conocer sobre el tema de los pingüinos, no porque no aparece en el texto.</i>
2. El autor del texto expresa alguna opinión personal acerca de los pingüinos.	F	<i>no porque me está argumentando un texto y no está narrando</i>

(5) Tienen muchas estrategias para refrescarse, ya que bajo el sol del verano los pingüinos se asan. Entonces, erizan las plumas para aumentar el flujo del aire y extienden sus aletas a los lados. A veces, pasan tanto calor que las aletas se les ponen rosadas y se tienden con la barriga contra el hielo, como los perros. Los bebés se tumban patas arriba. Tirarse al agua es otra solución.

Definición-descripción.

(6) Los únicos "pingüinos de hielo" son los Emperador y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafrikanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlos. Por eso es difícil ver a un pingüino temblando de frío.

Definición-descripción.

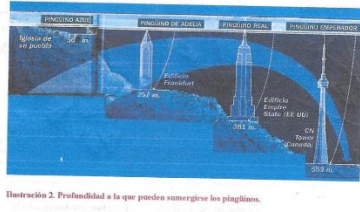


Ilustración 2. Profundidad a la que pueden sumergirse los pingüinos.

Fuente: Adaptado de la revista "Muy Extra", Edición: verano, 2007. Fragmento tomado de http://leer.es/documento/23550724724/an2_en_pinguitos_prof_industria_vidaobscuro.pdf#88cb808-11c419a-840a-413e820b-4912

- ¿Quién escribe? *Profesora Julia Perin*
- ¿Qué escribe? *sobre la vida de los pingüinos*
- ¿A quién escribe? *a los niños de primaria*
- ¿Propósito o finalidad? *con la intención de enseñar un argumento sobre los pingüinos*
- ¿A qué asignatura pertenece el tema? *expositiva*

B. Reflexiona en torno a los textos de tipología expositiva, escribiendo F si el enunciado es falso o V si el enunciado es verdadero. Justifica tu respuesta.

ENUNCIADO	F/V	JUSTIFICACIÓN
1. El texto expositivo tiene la finalidad de dar a conocer o explicar información acerca de un tema.	V	<i>Si porque no está expositivo dando a conocer sobre el tema de los pingüinos, no porque no aparece en el texto.</i>
2. El autor del texto expresa alguna opinión personal acerca de los pingüinos.	F	<i>no porque me está argumentando un texto y no está narrando</i>

4. En el texto expositivo hay predominio de adjetivos, descripciones y ejemplificaciones.	V	<i>si no describe el pingüino y da detalles sobre el pingüino</i>
5. En la tipología expositiva no hay definiciones, ni explicaciones.	F	<i>si no hay definiciones ni explicaciones en el texto</i>
6. Los textos tienen imágenes para ayudar a ampliar los conocimientos acerca de un tema.	V	<i>Definitivo porque en el texto me muestra imagen de un pingüino</i>
7. El lenguaje empleado por el autor es familiar o coloquial.	F	

De la anterior actividad, puedes deducir algunas características de los textos expositivos resumidas en el diagrama. Discutan en clase con sus compañeros y docentes cada una de ellas.

Intención: transmitir, exponer o explicar una información

El autor expresa la información de manera objetiva, o sea, imparcial sin dar puntos de vista personales.

Estructura: la estructura sobre la que se escribe el texto es introducción-desarrollo-conclusión

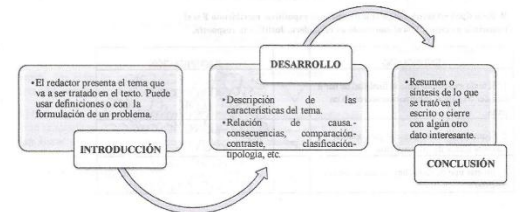
Organización global: dentro del desarrollo se pueden emplear recursos como la descripción, ejemplificación, comparaciones.

Lenguaje: se utiliza en este tipo de textos un nivel técnico, o sea, utilizando términos propios del tema sobre el que se escribe

Función: predominio de la función referencial del lenguaje, o sea, dar a conocer información sobre un tema.

Emplo del tiempo presente intertemporal, modo indicativo

Estructura del texto expositivo



El redactor presenta el tema que va a ser tratado en el texto. Puede usar definiciones o con la formulación de un problema.

DESARROLLO

- Descripción de las características del tema.
- Relación de causa-consecuencias, contraste, comparación, tipología, etc.

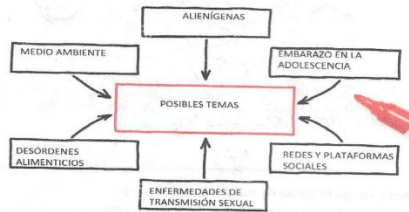
CONCLUSIÓN

Resumen o síntesis de lo que se trató en el escrito o cierre con algún dato dato interesante.

Presentación de texto para identificar características del texto expositivo

3. PLANIFICACIÓN DEL TEXTO

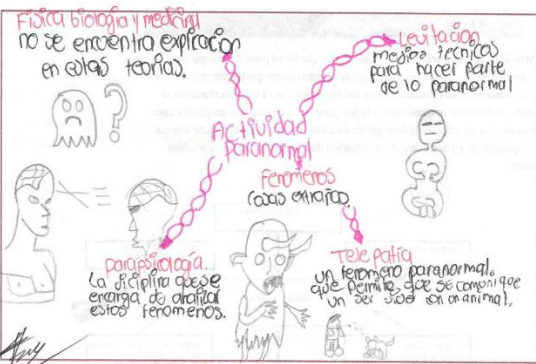
Actividad de escritura: A) Supongamos que haces parte del equipo de redacción de una revista juvenil en donde se traten temas que tengan que ver con las vivencias de los estudiantes de tu institución educativa o de tu entorno en el barrio, la familia o la comunidad a la que perteneces. Selecciona un posible tema para escribir un artículo de divulgación de conocimientos para compartir con tus compañeros de otros grados. A continuación de presentamos algunos posibles temas.



B. Una vez seleccionado el tema, elabora una lluvia de ideas acerca del mismo. Es decir, escribe todo lo que se te ocurra sobre el tema, desde lo obvio hasta lo que parezca absurdo. La parte central es el núcleo temático, del cual se derivan subtemas y relaciones entre los mismos. Para este propósito construye un mapa mental. Observa el ejemplo y discute con tu docente sobre su elaboración.

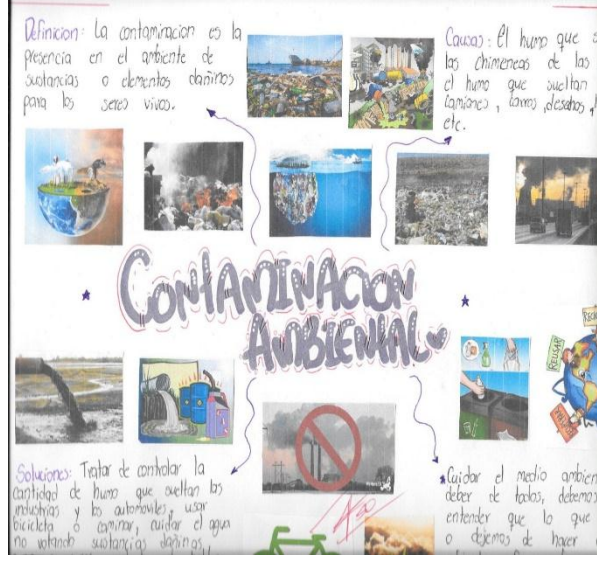
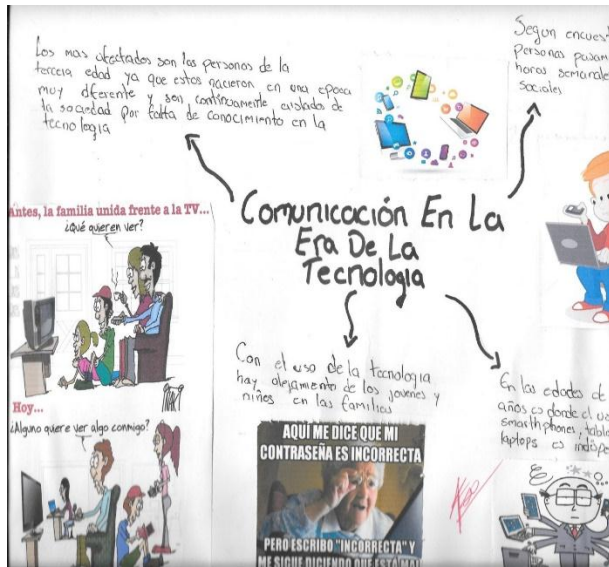


Ilustración 3. Tomada de google.



2) Formula preguntas: que tengan que ver con las ideas generadas en la actividad anterior. Por ejemplo, si el núcleo temático es *el agua* las preguntas podrían ser: ¿Cuál es la composición del agua? ¿Qué causa su contaminación? ¿Cuáles son las consecuencias de contaminar el agua dulce? Emplea los siguientes modelos de organización del texto expositivo:

Subtipos	Organización
Definición/descripción	Tratan de explicar el tema secuencia: qué es, cuáles son sus características.
Clasificación/tipología	Exponen tipos o clases o sus rasgos.
Comparación/contraste	Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades.
Problema- solución	Desarrollo de diversas formas de resolver una problemática.
Pregunta-respuesta	Formula la necesidad de saber y luego explicar el contenido.
Causa- Consecuencia	Explica los efectos que causa un fenómeno
Ilustración	Expone en forma de planos, gráficos, tablas, esquemas, etc.



Elaboración de mapas mentales con temas seleccionados por estudiantes.

D) **Consulta fuentes de información:** Con el propósito de responder las preguntas formuladas anteriormente, consulta diversas fuentes (escritas como libros, revistas, enciclopedias; fuentes gráficas como fotografías, caricaturas, imágenes; fuentes orales como testimonios, conversaciones, grabaciones o audiovisuales como cine, televisión, internet, etc.) acerca del tema y escribe en la siguiente hoja un resumen con quince viñetas de los aspectos más relevantes del tema consultado. Prepárate para participar en un foro grupal para desarrollar en clase.

Adjetivo paranoico se usa para aplicar a aquel sujeto que no puede ser explicado por la ciencia la disciplina que se encarga de analizar estos fenómenos. Este el nombre de **parapsicología** los sucesos paranormales no tienen explicación las disciplinas de la biología la medicina o la física por lo tanto se consideran como fenómenos fuera de lo normal ya que se aceptan como real. **Clonación** es manipular y acobilar las células de células. Un fenómeno paranormal es la **telepatía** que aparentemente permite que dos seres vivos se comuniquen a través de sus mentes sin ninguna expresión sensorial (habla gestos, etc.). Otra capacidad paranormal es la **desmaterialización** que es el nombre que recibe la supuesta habilidad para salir de nuestro espacio físico y sin herramientas técnicas. Información sobre el título la **lectura** de seres humanos sin el uso de aparatos o medios técnicos también forma parte de lo paranormal. Hoy a día existen que afirman que cierto estado de la mente las personas las pueden hacer en el aire elevarse del suelo. La ciencia actual no puede explicar este fenómeno por lo que descarta su existencia.

E) Con base en la consulta realizada, organiza a manera de índice las ideas que vas a textualizar. Observa el ejemplo del cuadro y discute con tu docente qué modelos de organización se emplean.

- Tema: Actividad paranormal**
- 1. Adjetivo paranoico
 - 2. Disciplina parapsicología
 - 3. Telepatía
 - 4. Clasificación de la a.p.

1. Definición
1.1. Características físicas
1.2. Composición química.
2. Clasificación del agua.
2.1 Agua dulce.
2.2 Agua salada
3. Contaminación del agua.
3.1 Posibles soluciones

- 2. clarividencia
 - 2.3 levitación
 - 3. (Biología) Teoría
 - 3.1 Física
 - 3.2 Física
- Clasificación - tipología
 Problema solución

F) Lee y discute la siguiente ficha en la que sintetiza la planeación del artículo de divulgación de conocimientos que vas a escribir.

PROPÓSITO:	Profundizar en temas propios de la edad que sean interesantes para los estudiantes para publicar en medios electrónicos y físicos (periódico mural, folleto)
DESTINATARIO:	Comunidad educativa (Directivos, docentes, padres de familia, compañeros)
CONTEXTO:	Escolar. Relación de jerarquía (estudiantes)- Comunidad educativa.
GÉNERO DISCURSIVO:	Artículo de divulgación de conocimientos.
TIPOLOGÍA TEXTUAL:	Expositiva
COHERENCIA:	Utilización de secuencias descripción-definición, clasificación-tipología, comparación-contraste, problema-solución, causa-consecuencia.
COHESIÓN	Empleo de mecanismos lingüísticos como reiteración, coocurrencia, pronominalización, elipsis.

4. TEXTUALIZACIÓN

En esta fase vas a transformar las ideas en lenguaje escrito. Vas a elaborar el primer borrador de tu artículo el cual será posteriormente revisado para mejorarlo. Para tal fin, es necesario conceptualizar cuáles son las propiedades textuales (comunes a todos los textos) y qué mecanismos lingüísticos permiten llevarlas a cabo.

4.1 PROPIEDADES TEXTUALES: COHESIÓN, COHERENCIA Y ADECUACIÓN

Un texto es una secuencia ordenada de enunciados que responden a un tema central y que constituyen una unidad comunicativa. Para construir un texto se deben entramar correctamente sus conceptos con el fin formar un tejido

Consulta de fuentes de información y organización de información.

Anexo D. Registro de imágenes del desarrollo de la secuencia 2: Textualización

coherente (cuyos conceptos responden a un mismo tema global) y cohesivo (donde los elementos gramaticales se conectan perfectamente entre sí).

4.1.1 Tejido de conceptos: cohesión.

Cohesión local: garantiza gramaticalmente la lógica interna de cada oración. Ejemplo: En la oración "Se venden juguetes para niños de madera" hay un problema de cohesión local. Lo correcto sería "Se venden juguetes de madera para niños".

Cohesión lineal: establece la forma como se relacionan correctamente las oraciones en un párrafo. Ejemplo: el siguiente texto tiene problemas de cohesión lineal porque en la cuarta oración se cambia el tema.

La cohesión textual es la propiedad que asegura la relación lógica entre palabras y oraciones del texto. Puede ser local o lineal.

Las mascotas
Tener animales en casa es muy agradable. Las mascotas son más que simple compañía, son los mejores amigos de la familia. Cuidar de un animalito le da sentido de pertenencia y responsabilidad a los niños. Algunas personas son aliciegas a los animales. Las mascotas nos brindan compañía y cariño.
Tomado de Serie Código 9 Castellano (2008, p. 66)

Elemento de cohesión

- Recurrencia:** Hablar siempre del mismo tema asegura la coherencia del texto. Para no repetir la misma palabra, es posible usar sinónimos. Ejemplo: Comparan un carro nuevo. Se trata de un automóvil muy seguro.
- Elipsis:** se utiliza cuando se elimina algún elemento puesto que por el contexto comunicativo se sobrentiende. Ejemplo: ¿Quieres carne? - No, pescado. (No, quiero pescado).
- Deixis:** ciertos elementos señalan o muestran a sus referentes. Son elementos deícticos los pronombres demostrativos (este, ese, aquel), los adverbios (hoy, ayer, aquí, allí, así...), los pronombres personales (yo, tu, los, nosotros, túyo), entre otros. Ejemplo: Estuve unos días en Cúcuta. Allí lo pasé muy bien.
- Marcadores textuales:** también llamados conectores lógicos, relacionan de forma lógica los elementos que integran el texto.
- Uso de signos de puntuación:** un párrafo bien construido está formado por cinco oraciones en promedio cohesionadas con punto seguido, coma, punto y coma.

De consecuencia	De ahí que, pues, luego, por eso.	de modo que, de ello resulta que, así que, da donde se sigue...
De ejemplificación	Por ejemplo, a saber, así, en concreto.	pongamos por caso, sin ir más lejos...
De explicación	Esto es, es decir, en otras palabras, o sea.	a saber, mejor dicho, en particular...
De conclusión	En conclusión, en resumen, en suma.	en síntesis, para terminar, en definitiva...
De adición	Además, igualmente, así mismo.	de la misma manera, del mismo modo...
De continuación	Pues bien, entonces, en este sentido.	a todo esto...
De enumeración	Primero, segundo.	En primer lugar, en segundo lugar...
De causa	A causa de ello, por eso, porque.	pues, puesto que, ya que, dado que...

MARCADORES TEXTUALES DEL TEXTO EXPOSITIVOS

ACTIVIDAD DE EJERCITACIÓN: Señala y clasifica los elementos deícticos que aparecen en los textos:

- En Medellín lo pasamos muy bien, esa es una ciudad hermosa. allí disfrutamos mucho de ella.
- Quiero que vengas a Cartagena. Aquí disfrutamos mucho el sol. Aquí de deíctico.
- Hoy estoy contento, pero ayer fue un día muy duro para mí. Ayer, pero deíctico.

B. Con un compañero, señalen los elementos de cohesión que encuentren en el texto:

Cuando el día 2 ocupados de nuevo a la cita con nuestros lectores, nos habremos orientado en un nuevo tema; estrenaremos la agenda inédita, repleta de esperanzas y buenos propósitos. En ella, los doce compañeros - caracoles de un año; inaugurados de los ilustres de otro, habrán llenado los hogares y las calles de Colombia y del mundo del aturdimiento alegre con el que pretendemos ahuyentar la nostalgia inevitable por el tiempo ido, por la porción de biografía personal cumplida e incorregible.

Tomado de Serie Código Castellano 9 (2008, p.67)

Actividades para cohesionar textos con diversos mecanismos como recurrencia, elipsis, deixis, marcadores textuales, uso de signos de puntuación y ejercicios en oraciones propuestas por el docente.

C. Completa el espacio con el conector correspondiente.

El punto de vista clínico define la sordera como una patología de pérdida de la audición, también hay una concepción social que reconoce a las personas sordas como o seres humanos que viven una diferencia desde el plano lingüístico (*porque-también-a pesar de*).

- La lengua de señas es el principal modo de expresión de las personas sordas, por eso en aquella que conoce este sistema y por ejemplo la lengua oral, en su modalidad escrita, puede ser considerado bilingüe. (*Es decir, de modo que / además - por ejemplo*).

Tomado de Serie Código Castellano 9 (2008, p.64)

D. En el siguiente texto subraya o resalta las repeticiones. Luego reemplázalas por los pronombres (pronominalización) que aquí se proporcionan (éste- ésta- le-esto- lo) y reescriba un nuevo texto.

Los chicos y la lectura

Leer un cuento a un niño tiene una resonancia afectiva en el niño. Al mismo tiempo, cuando los padres realizan con el niño una lectura compartida, introduciendo sus interpretaciones, la lectura compartida ayuda al niño a comprender todo el texto en conjunto.

Así, el niño sigue el cuento en toda su extensión y aprende que tiene un principio, un medio y un final. Es decir, que el niño capta el texto como unidad. Captar el texto como unidad permitirá al niño realizar, en el futuro, una lectura comprensiva.

Tomado de Lengua y Comunicación (2007, p.34)

Los chicos y la lectura

Leer un cuento a un niño tiene una resonancia afectiva en él. Y al mismo tiempo cuando los padres realizan con el niño una lectura compartida, introduciendo sus interpretaciones, la lectura compartida ayuda al niño a comprender todo el texto en conjunto.

Así, el niño sigue el cuento en toda su extensión y aprende que tiene un principio, un medio y un final. Es decir, que el niño capta el texto como unidad. Captar el texto como unidad permitirá al niño realizar, en el futuro, una lectura comprensiva.

4.1.2 Estructura global del texto: la coherencia.

La coherencia textual es la propiedad que consiste en la selección y organización de la información que asegura la unidad de sentido del texto.

Elementos de coherencia textual

- Unidad temática:** los enunciados que componen el texto deben tratar sobre el mismo tema.
- Orden lógico:** los enunciados deben estar presentados en un orden determinado con párrafos y unidades mayores.
- Precisión en el lenguaje:** Utilizar palabras adecuadas para evitar contradicciones e incoherencias.
- Estructura:** que permite cumplir con una función comunicativa.

ACTIVIDADES DE EJERCITACIÓN: Lea el siguiente texto e identifique algún fenómeno de coherencia presentes en él. Recuerde que la coherencia se manifiesta en cómo se relacionan entre sí las ideas de un texto para aportar información nueva. Por eso, para determinar que un texto es coherente es imprescindible identificar su tema.

Ríos

Se denominan así las corrientes continuas de agua que recorren la superficie terrestre, después de originarse en regiones altas, para entregar finalmente su caudal al mar, o a otros ríos o lagos.

Los ríos propiamente dichos sólo pueden formarse en aquellas porciones del planeta donde existe agua en cantidades suficientes, debido a la lluvia, al deshielo o a otras fuentes de origen subterráneo, como para alimentarlos de manera permanente.

En otras palabras, para el nacimiento de las corrientes fluviales se requiere que la producción de agua sea superior a la pérdida de ella por la evaporación y por las infiltraciones a través del suelo.

La muerte de un río se debe generalmente a causas como éstas: porosidad de los suelos que absorben las aguas, existencia de estaciones secas durante las cuales la evaporación supera a la humedad del ambiente, poco desnivel de los terrenos por los que se deslizan, terminan por detenerse y pierden así su condición más importante, que es la de ser una corriente continua de agua.

(Geografía Física General y de Colombia, Edt. Norma, p.83).

Actividades para cohesionar textos con diversos mecanismos.



www.photovisi.com

Evidencia fotográfica actividades grupales para ejercitación pronominalización
 Los estudiantes a través de una cartelera identifican los pronombres personales, demostrativos y relativos

4.1.2.2. Modelos de organización global del texto para asegurar su estructura global (coherencia)

A continuación se enumeran y ejemplifican los modelos de organización global del texto expositivo que contribuyen a la coherencia textual. Léelos en clase y discute su estructura.

1. Definición-

Definición- Esta estructura proporciona conocimientos de un tema, de cualidades, fases, ciclos, funciones, etc. Este subtipo, parte de un principio, axioma o ley.

2. Clasificación- tipología: Consiste en dividir el todo en sus partes, identificando las y grados de los elementos con respecto al todo. Este subtipo es muy común en los textos que buscan exponer y explicar información y se puede representar como se muestra a continuación:

¿Qué es violencia?

Violencia es todo acto, acción u omisión que produce daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, verbal o económico a una persona y puede ocurrir en público o en privado. Una situación violenta ocurre cuando una persona impone su poder sobre otra(s), en forma agresiva, vulnerando sus derechos.

Tipos de violencia

Física: cuando una persona recibe daño en su cuerpo. Por ejemplo: a través de golpes, paladas, empujones, fracturas, mutilaciones, disparos, torturas.

Psicológica o emocional: son todos aquellos actos y expresiones que ofenden, humillan, asustan, amenazan o alejan contra la autoestima de la persona.

Estos actos son delitos y están sancionados por la ley. Tomado de: <http://psicofamilia.org/colombia/3/tema/2/agresivo-a-bambas/viden-de-bambas/>

16

3. Comparación- contraste: Es un esquema mental o subtipo de exposición de información muy habitual en los textos que permiten transmitir información. Este subtipo sugiere la búsqueda de información que se oponen en su estructura, funcionamiento, procedencia o utilidad.

Hongos: Beneficios y perjuicios que producen los hongos

Beneficios que producen los hongos:
 Hay hongos que se encargan de descomponer la materia orgánica y permiten el reciclaje de los nutrientes en los ecosistemas. Otros hongos establecen relaciones simbióticas con organismos hospedantes, de tal manera que ambos salen beneficiados (...)

Perjuicios que producen algunos hongos:
 Hay hongos que se desarrollan de forma parásita, causando enfermedades en los organismos hospedadores. Las infecciones por hongos se llaman **micosis**. Este tipo de hongos vive en la capa superficial de la piel, sobre todo en las zonas húmedas del cuerpo (entre los dedos de los pies, por ejemplo, a causa del sudor que puede haber). Las micosis suelen causar inflamación, ampollas y descamación en la piel.

Tomado de: <http://www.enciopediasalud.com/categorias/ecologia-biologia>

4. Problema-solución o pregunta-respuesta: Parte de una dificultad o problema para dar posibles soluciones. Esta clase de representación mental comprende una amplia gama de informaciones que no necesariamente hacen parte de la memoria a corto plazo.

Globalización

1. ¿Qué es? Es un concepto que intenta definir la realidad de nuestro planeta como un todo conectado, que se va pareciendo cada vez más a una sola sociedad. Esto es una exageración porque sigue habiendo enormes desigualdades en nuestro mundo y continuarán existiendo los Estados independientes. Por eso algunas empresas son denominadas multinacionales ya que casi nunca suelen darse en un solo país.

2. ¿Cuándo surge?
 La globalización comenzó a partir de 1492 cuando la humanidad se fue convirtiendo de que vivimos en la Tierra en forma de globo. Esto dio lugar a que haya relaciones económicas, políticas y culturales en todo el mundo.

3. ¿Por qué ocurre?
 Existen unas fuerzas que van acelerando la globalización:
 -La revolución técnica y científica.
 -Los fracasos de los regímenes comunistas.
 -La integración económica internacional

María. IES Norte (4o. ESO)

17

Explicación y ejemplificación formas de organización de información en textos expositivos.

Alex Amaury Niño Barrera 9^o

SUBTIPOS DEL TEXTO EXPOSITIVO

De acuerdo con el tema propuesto, representa gráficamente las secuencias del texto expositivo indicadas y escribe un párrafo en donde se utilicen.

1. DEFINICIÓN- DESCRIPCIÓN (LA CÉLULA)

La célula

- Unidad estructural de toda vida
- Este formado por núcleo y organelos
- Todo ello está en el citoplasma

2. CLASIFICACIÓN-TIPOLOGÍA (LA MÚSICA)

La música

- Géneros
 - Subgéneros
- Electronica
 - Techno
- Rock
 - En Inglés
 - Español

3. COMPARACIÓN-CONTRASTE (USO DE LA TECNOLOGÍA)

Uso adecuado	Uso Inadecuado
Avances tecnológicos	Destrucción del medio
Computers	No cobertura

Sebastián Hevia Ramírez 9^o

SUBTIPOS DEL TEXTO EXPOSITIVO

De acuerdo con el tema propuesto, representa gráficamente las secuencias del texto expositivo indicadas y escribe un párrafo en donde se utilicen.

1. DEFINICIÓN- DESCRIPCIÓN (LA CÉLULA)

la célula

- esta formada por un núcleo y organelos
- unidad estructural de los seres vivos
- esta rodeada por la membrana celular

es una unidad muy compleja sus funciones vitales para el ser vivo.

2. CLASIFICACIÓN-TIPOLOGÍA (LA MÚSICA)

La música

- Géneros
 - Subgéneros
- Electronica
 - R&B
 - Techno
- Pop
 - Pop clásico
 - Pop latino

Es una música muy funcional como Tano Boalsors, estudio, leer, entre otras.
sus sonidos pueden ser suaves o fuertes.

3. COMPARACIÓN-CONTRASTE (USO DE LA TECNOLOGÍA)

Los Avances tecnológicos	El celular ya es parte del cuerpo del hombre
celulares computadores televisores se profundiza con la revolución informática.	con el celular integramos realizando funciones innecesarias. Alcance unos metros y profundas dimensiones

Organización de diversas gráficas de organización del texto expositivo.

Producción textual primer borrador.

35

Andrés Felipe Rodríguez Gómez, 9-B 07 de mayo del 2018.

Contaminación

INTRODUCCIÓN

La contaminación es la introducción de los contaminantes (sustancias físicas) en el medio que provocan que son inseguro a la vida animal y vegetal. *contaminación en el hogar de las seres vivos.*

En la vida diaria podemos llegar a contaminar con cualquier elemento que tenemos o tenemos que tener (clases de contaminación).

DESARROLLO

¿Cuáles son las clases de contaminación? son tres clases de contaminación.

- a. Contaminación en el aire. La contaminación en el aire que produce polución que destruye las montañas o tablas.
- b. Contaminación en el agua. El agua se contamina por que nosotros botamos basura o cosas que ya no tienen uso.
- c. Contaminación en el suelo. Es causado por la basura que nosotros botamos en el suelo.

CONCLUSIÓN

Si no contaminamos el mundo el planeta será feliz.

11

Maltrato a la mujer

INTRODUCCIÓN

El maltrato a la mujer es una consecuencia de discriminación que se sufre tanto en leyes como en la práctica diaria. Se presentan numerosas facetas como el menosprecio, que puede llegar hasta la agresión física, sexual, verbal o psicológica, pero como mayor consecuencia el asesinato. Se puede manifestar en diversos ámbitos de la vida social como el trabajo, la escuela, el hogar, etc. La principal causa es el machismo del hombre hacia ella, por querer ser superior o por no dejar que hagan nada, sino que estén encerradas.

DESARROLLO

Anualmente se presentan más de mil casos de maltrato a la mujer, y unos cien mortalmente. En datos porcentuales, el 30% de los casos de agresión son verbalmente, el 50% por agresión física y sexual, el 20% por agresión psicológica, y finalmente el 10% por asesinato.

En 1993, en la Asamblea General, las Naciones Unidas aprobaron la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Se plantea un objetivo, que para 2015 todos los países adoptaran las leyes, ya que en dicha fecha no era posible, pero a este año ya está hecho.

Con las leyes se declaró totalmente el 25 de noviembre día Internacional de la mujer, para que así pueda ser respetada. Si se da algún caso de agresión contra ella, pueda denunciar a las autoridades y así revisar el caso y poder arrestar al agresor dependiendo de la situación.

CONCLUSIÓN

En aquellos días se proclamaron el 25 de cada mes como "Día Naranja" y se invita a las personas a llevar una prenda de dicho color. Así, las mujeres tienen sus derechos y pueden denunciar fácilmente contra cualquier agresor y será defendida totalmente por las leyes.

12

Los Videojuegos

INTRODUCCIÓN

Los videojuegos son juegos que se juegan en una computadora o en un videojuego. Estos juegos pueden ser de diferentes tipos, como de acción, de estrategia, de aventura, etc. Los videojuegos son muy populares y se juegan en todo el mundo. Por otro lado, estos juegos pueden ser muy educativos y ayudar a mejorar las habilidades cognitivas y motoras de los niños.

DESARROLLO

En la actualidad los videojuegos son muy populares y se juegan en todo el mundo. Los videojuegos son muy populares y se juegan en todo el mundo. Los videojuegos son muy populares y se juegan en todo el mundo.

CONCLUSIÓN

Los videojuegos son muy populares y se juegan en todo el mundo. Los videojuegos son muy populares y se juegan en todo el mundo.

12

Las Consolas de Nintendo

INTRODUCCIÓN

Las consolas de Nintendo son un tipo de máquinas que digitan una imagen y algunas consolas tienen los controles físicos. Estas consolas de control (son) pueden ser de 3 tipos: físicas, inalámbricas y virtuales. La empresa Nintendo fue creada en el año 1997.

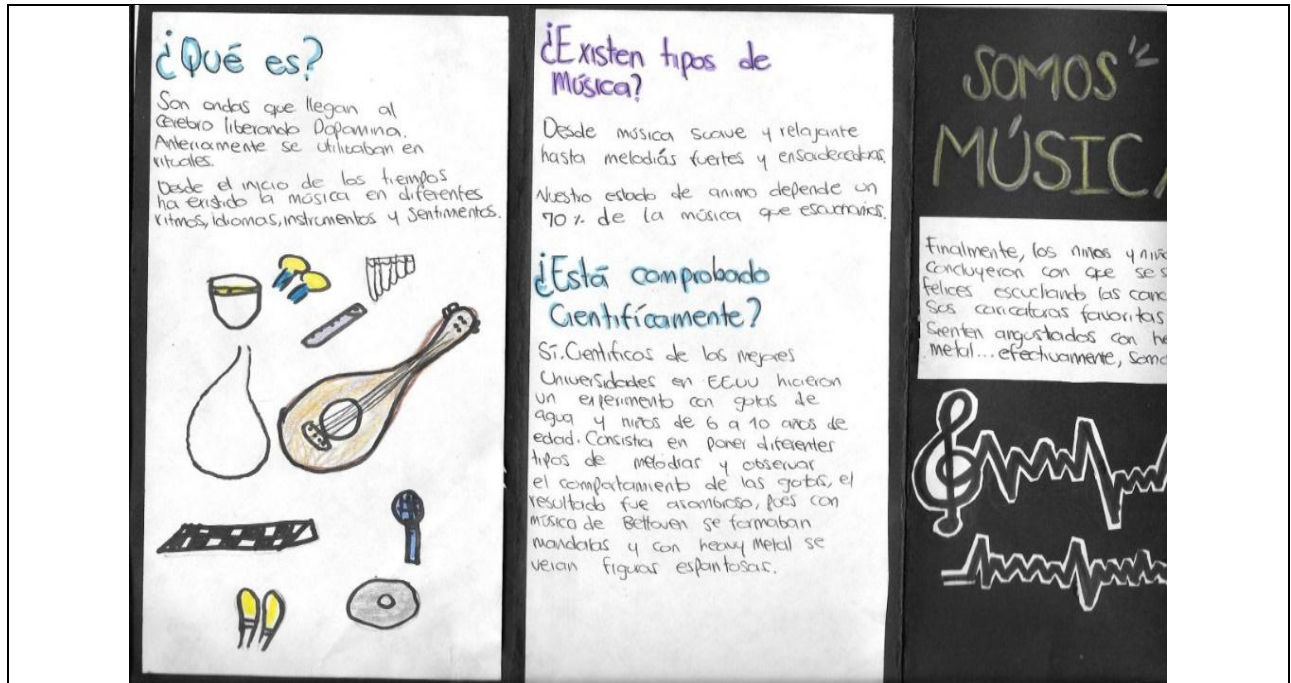
DESARROLLO

Las consolas tienen 3 tipos de imagen: 2D, 3D y Real. Estas consolas tienen juegos muy famosos. La empresa Nintendo fue creada en el año 1997 en Japan, pero primero con cartas de (Shogun) y (Poker) y (Disney). Las primeras consolas más famosas fueron el de Legend of Zelda, Mario Bros, Star Fox, algunas consolas de Nintendo son que hay varios tipos de consolas de la empresa y también hay más de 2000 juegos y 100 juegos más famosos de Nintendo.

CONCLUSIÓN

Conclusion

Anexo F. Registro de imágenes secuencia 4. Edición y divulgación



Folleto final tema *La música.*



Folleto final tema *El celular.*

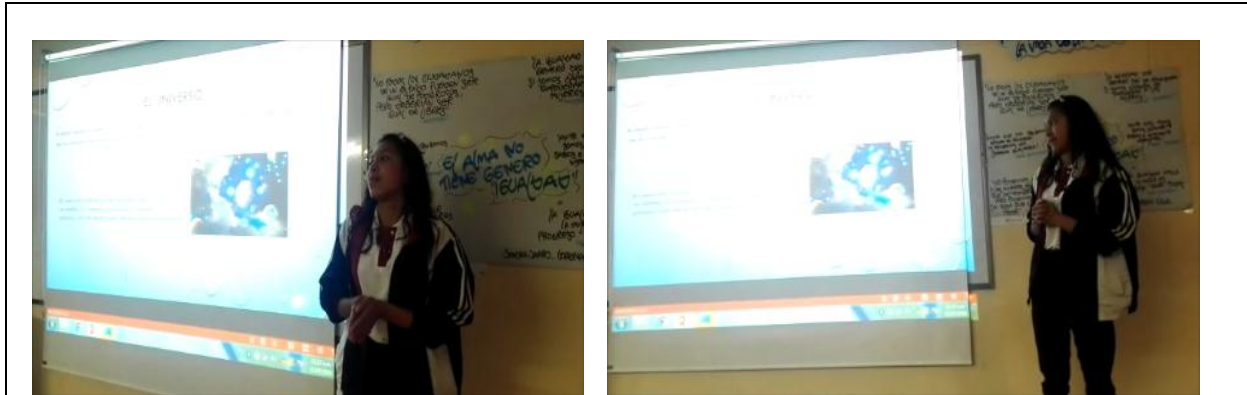


Imagen 1. Exposición tema *El universo*.



Imagen 2. Exposición tema *Adicciones*.



Imagen 3. Exposición tema *Explotación petrolera*.



Imagen 5. Exposición tema *El eternalismo*.

MEDIO DE DIVULGACIÓN FOLLETOS. CARTELERA “ESCRITORES DE SUEÑOS”



